

Devenir histórico de los procesos de transformación curricular de la educación técnica santafesina (1984-2005)

Historical development of curricular transformation processes of technical education in Santa Fe, Argentina (1984-2005)

CECILIA LUDUEÑA ⁽¹⁾

Fecha de recepción 28/03/19
Fecha de aceptación: 30/09/19

Resumen. El artículo presenta algunas aproximaciones históricas en el devenir de los procesos de transformación curricular en la modalidad de la educación técnica en la provincia de Santa Fe. Se desarrolla una introducción sobre los procesos de construcción curricular de la modalidad a lo largo de la historia que profundiza un período más acotado que va desde los años 1984 a 2005 aproximadamente. Para el análisis y descripción de estos procesos se consideran los documentos y leyes que dan sustento normativo a la legislación actual de la educación técnica.

Palabras clave. educación técnica · provincia de Santa Fe · transformación curricular · educación y trabajo · curriculum

Keywords. This article discusses some historical approximations to the development of the curricular transformation processes undergone by technical education in Santa Fe province. An introduction is provided to describe the curricular construction processes in technical education throughout history, delving deeply into a more delimited period from 1984 to 2005 approximately. The analysis and description of these processes are framed into the documents and laws that account for current regulations on technical education.

Abstract. educación técnica · provincia de Santa Fe · transformación curricular · educación y trabajo · curriculum

(1) Magíster en Didácticas Específicas de la UNL. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santa Fe, 2005. Seminario posgrado «Subjetividades mediáticas y educación» con Silvia

Duschatsky en FLACSO Argentina. Miembro del equipo de Planeamiento y Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico UNL. Julio de 2018 y continúa. Profesional relevado para

tareas técnico-pedagógicas por la Dirección Provincial de Educación Técnica, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Asesora Pedagógica de la Escuela Técnica de Vialidad Nacional N.º 4 «Ing. Luis

María Barletta» de 2010 a 2018. Docente en actividad de los Institutos de Nivel Superior no universitario de la provincia de Santa Fe ISEF N°27 y Normal N°32. luduena_cecilia@yahoo.com.ar

Curriculum y educación técnica. Primeros surgimientos en Argentina y Santa Fe

La presente investigación se desarrolló en el marco de una Tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. A lo largo de este trabajo se realizaron descripciones de los procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina, teniendo como marco de referencia temporal el período previo a la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) (1984–1994) y el período de implementación (1995–2005).

Entendemos aquí al curriculum como un proceso social y culturalmente mediado, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991). Si se piensa al curriculum como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. Entonces, más que un «artefacto» que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y político educativo, frecuentemente diversas. De este modo, lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas para pensar los procesos curriculares en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección. Las decisiones, posiciones y acciones propias de cada uno de estos planos están articuladas y mutuamente condicionadas.

El carácter político del curriculum no se agota en una cuestión sectorial. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos actores vinculados con la educación han intentado responder a las exigencias de cada proyecto social. (De Alba, Alicia. 1997)

Ahora bien, el surgimiento de la educación técnica en la provincia hace referencia a una consolidación de propuesta curricular sostenida en el impulso agroindustrial de una región cuyo aporte a la cartera nacional ha sido y es ciertamente significativo. El origen en la Argentina remite a estas consideraciones y es muy temprano: dentro del modelo de país que se estableció a fines del siglo XIX en los momentos de mayor prosperidad, la educación pública tuvo un rol clave y

dentro de ella se previó el lugar de la educación técnica secundaria. Gallart expone en el año 2003 sobre una de las cinco escuelas del país que:

La primera escuela técnica argentina, la Escuela Industrial Otto Krause, fue fundada en 1898; (...) era claramente una escuela secundaria con un doble objetivo: desviar la matrícula de los egresados de la primaria –que se concentraba en las modalidades orientadas a la universidad– hacia profesiones con salida laboral y proveer técnicos a la naciente industria manufacturera. Se preveía así ofrecer la opción de una carrera corta para estudiantes de «escasos medios. (p. 35)

(1) La denominación de «Artes y oficios» anuncia una concepción sumamente actualizada para el siglo, se resalta la influencia del movimiento surgido en Inglaterra de Arts and Crafts a finales del siglo XIX como consecuencia de la incipiente Revolución Industrial y a principios del siglo XX surgen escuelas o lugares para artistas, artesanos y diseñadores como la Deutscher Werkbund primero y en la posguerra la famosa Bauhaus (1919) como recreación de las escuelas de Artes Plásticas y las escuelas de Artes y Oficios de Weimar.

En Argentina comenzaba por 1924 con una impronta contemporánea y una visión nueva a manos de la familia Raggio constituida por inmigrantes italianos que ofrecería a la Municipalidad de Buenos Aires dos pabellones con los nombres del matrimonio, «María Celle Raggio» para las mujeres y «Lorenzo Raggio» para los varones. Por aquellos tiempos se propondría como escuela mixta, pero con los nombrados pabellones por separado.

(2) Decreto 607/32. Fecha 9 de agosto de 1932.

El modelo que seguía la Escuela Otto Krause estaba basado en la escuela tecnológica alemana orientada a los principales procesos productivos. Hacia 1910 era un instituto de prestigio internacional, al punto que sus egresados alcanzaban posiciones de relevancia en la industria, desplazando en muchos casos a los ingenieros universitarios. (Pineau; 1991:76).

La Escuela Industrial Superior (EIS) dependiente de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y anexa a la Facultad de Ingeniería Química es una de las cinco que existen en el país y está emplazada en la ciudad de Santa Fe. Su funcionamiento inicial como «Taller de Trabajo Manual» se remonta a 1892 aunque su fundación fue en 1905. Por cuestiones presupuestarias en el año 1909 se traspasó al gobierno nacional mediante un convenio que suscribieron el Ing. Otto Krause como representante del gobierno nacional y el diputado Marcial Candiotti por el gobierno provincial. A partir de entonces, comienza a funcionar con la especialidad mecánica, en 1915 la especialidad en construcciones y en 1930 química. Para el año 1919 es una de las instituciones que constituye la UNL. Hacia el año 1934, bajo la dirección del Ingeniero Ángel Nigro, se define un plan de estudios y una estructura de la carrera -semejante a la Escuela Industrial de Buenos Aires- que recibe elogios a nivel nacional.

Paralelamente, se produjo el surgimiento de las llamadas Escuelas de Artes y Oficios, que tenían la particularidad de integrar en un mismo espacio disciplinas técnicas y artísticas, un modelo que surgido hacia el año 1924 se puede considerar que seguía la línea de las llamadas Escuelas Raggio⁽¹⁾. En la ciudad de Santa Fe, la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1

Nicolás Avellaneda fue la primera y funcionaba en las instalaciones de la Escuela Industrial Superior.⁽²⁾

En ese contexto, las Escuelas Industriales y las Escuelas de Artes y Oficios configuraban la oferta de Educación Técnica del sistema. Desde su inicio, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: uno, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban «fábricas de empleo público⁽³⁾», hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba, sería una actividad principal en el futuro del país. Pero a la definición de estas cuestiones no se llegó sino mediante múltiples debates públicos entre los actores involucrados. La actuación de los ingenieros en el mundo del trabajo industrial constituyó un elemento fundamental en el proceso productivo, entre otras cuestiones, porque fueron ellos los responsables e interesados por imprimir un carácter «técnico» a las iniciativas y propuestas políticas, sociales y económicas de los empresarios del sector según describe Pronko (2003).

Según diversos autores como Jauregui (1993) o Swidersky (1993) los empresarios representados a través de la Unión Industrial Argentina (UIA) se sentían de alguna manera herederos del pensamiento de la «organización nacional» defendiendo un país socialmente abierto y con grandes posibilidades de movilidad social. Para la UIA existía una interdependencia entre demografía e industria ya que sin la abundante mano de obra y sin ese mercado interno la industria no hubiera tenido razón de ser. Es en este contexto que se comprende la razón por la que la educación industrial se transformó en una cuestión importante para el empresario argentino de la época.⁽⁴⁾

El técnico requería entonces una formación sistemática y esto se tornaba una cuestión de Estado. La posesión del saber debía justificar para sí y los demás una posición diferenciada en la producción, de allí la responsabilidad conflictiva. Constantemente se recurría a mano de obra extranjera frente a la carencia de un proyecto consolidado de formación nacional técnica lo cual movilizaba no solo a los sectores industriales y económicos sino a los sectores políticos de mayor compromiso.

(3) Expresión acuñada por Sobrevila, 2004

(4) Las actividades de Luis Colombo que ejerciera el cargo de presidente de la UIA desde 1926 hasta 1946 no pueden dejar de destacarse, dado que ejerciera un papel unificador en la definición de decisiones políticas que impactaron en la gestión educativa. Era un representante de grandes grupos empresariales diversificados, ligado de formas muy próxima a los factores locales del poder y simpatizaba con la política de los conservadores según describe Jorge Schvarzer (1991)

(5) Pueden verse los aportes compilados en Ortiz, Echarte y otros (1942).

Numerosos autores⁽⁵⁾ representantes de la elite industrial aportaron a aquellas decisiones de política educativa que marcarían el surgimiento de una de las instituciones más representativas para el área técnica no tradicional: la Comisión Nacional de Orientación Profesional. El Decreto que daba origen a la CNAOP es el 14530/44 del 3 de junio de 1944 y abordaba temas sobre legislación del aprendizaje industrial y el trabajo de menores. Este decreto no se limitó a la creación de Establecimientos educativos, sino que además reguló otras cuestiones vinculadas al trabajo de menores. Luego la Secretaría de Previsión Social gestionaría la dependencia de la misma bajo la órbita del Ministerio de Educación (...) pero desde un inicio la CNAOP estaría integrada por representantes del sector industrial y del sector obrero. (Carranza, 1999)

Por otro lado, se establece simultáneamente el surgimiento de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DIGET) bajo el amparo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por Decreto N° 17.854/44 cuyo fin era «dirigir administrar y someter a inspección a todos los establecimientos de enseñanza técnica destinados a preparar técnicos especializados y artesanos» (1954: 398)⁽⁶⁾ Esta comisión estaría conformada por industriales, sindicalistas y obreros.

(6) Por decreto N° 27.123 del 10 de septiembre de 1944 se estableció el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Enseñanza Técnica

Como dice Gallart (2006) la CNAOP impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador (a nivel curricular) que potenciaba la formación específica enfocada en actividades estrechamente vinculadas al mundo laboral posterior. En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular.

Sostiene Wiñar (1970) que la acción de la CNAOP contribuyó a solucionar, aunque haya sido con carácter parcial y transitorio, el problema de la demanda de mano de obra calificada que experimentó un crecimiento acelerado durante el período de gobierno peronista. Sin embargo, se ha criticado la superposición de funciones en la enseñanza técnica por parte de los dos sistemas paralelos desarrollados, el de la DGET y el de la CNAOP. No obstante, diferían en el énfasis puesto, en uno y otro caso, sobre la formación profesional y la formación general. La mayor diferenciación se dio a nivel curricular ya que las escuelas dependientes de la DGET tenían

un mayor énfasis en las asignaturas de corte humanista mientras que las de la CNAOP destinaban más horas a la formación de taller. «Las escuelas de la DGET formaron predominantemente técnicos, en tanto que los de la CNAOP, operarios» (Wiñar, 1970: 25), esto ciertamente es comprensible si atendemos al detalle no menor que diferentes ministerios abordaban una misma problemática.

Plotkin (1993) analiza el fortalecimiento de la rama técnica desde una mirada crítica. En su obra plantea que los fines de la CNAOP eran la discriminación y no la promoción de los sectores y sostiene:

Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior, también es cierto que en alguna medida él logró lo que los gobiernos conservadores anteriores habían intentado hacer sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular. (p.155).

En el contexto del gobierno desarrollista del presidente Arturo Frondizi⁽⁷⁾ hubo un primer intento de la redefinición del rol del Estado nacional en materia educativa según palabras de Salonia⁽⁸⁾ y se resolvió junto a otros temas de fondo de la cartera educativa unificar a las escuelas técnicas en un modelo único y propio que apoyara el esfuerzo industrializador.

Todas las escuelas técnicas nacionales fueron puestas bajo la jurisdicción de un ente autónomo dependiente del Ministerio de Educación que desarrollaría su propio aparato administrativo, allí se daba inicio a la era CONET. La fundación del CONET está enmarcada en la sanción de la ley 15.240 del 15 de noviembre de 1959 y representa un antes y un después de las escuelas técnicas argentinas. La importancia del CONET como elemento unificador de aspectos pedagógico–didácticos y de un curriculum consensuado para la formación de técnicos fue de amplia y reconocida relevancia. Como sostiene Gallart (2005) a finales de 1950 y principios de 1960, con el desarrollismo de Frondizi aparece un modelo muy fuerte, una de las reformas más importantes que se dieron en la educación argentina y que además cristalizaron, siguieron y se perfeccionaron. Con ese surgimiento reaparece

(7) Gobierno de gran impacto transformador, pero de corta duración. De 1958-1962.

(8) Entrevista al Prof. Salonia en el año 2000, quien se desempeñara como Subsecretario de Educación de la Nación (1958-1962) y como Ministro de educación y Justicia (1989-1992) en Repetto (Comp.). (2001)

un currículo que tiene muchos puntos de contacto con el Otto Krause pero que plantea un ciclo básico y un ciclo superior especializado por distintas tecnicaturas, tiene un foco fuerte en las prácticas de taller y laboratorio, y en conjunto más horas de trabajo escolar. El mismo permanecería vigente hasta los años noventa con algunas incorporaciones de especialidades y adecuaciones tecnológicas (Gallart 2003: 38).

En la era CONET, el plan de estudios fue común a todas las escuelas, consistía en un curriculum de estudios posprimarios con fuerte participación de taller y laboratorio. En las ENET también se ofrecían algunos cursos específicos no técnicos, como Derecho Laboral, Relaciones Humanas y Organización Industrial. Esta organización garantizaba una formación de calidad para los alumnos que decidían transcurrir seis años de rigurosa formación teórico práctica. La dicotomía se presentaba con las escuelas técnicas no dependientes del CONET.

Afirma Braslavsky (2001: 409) que en la etapa del advenimiento de la democracia el sistema educativo se caracterizó por un período de acentuación de la disgregación federal donde se destacaron dos procesos paralelos: el fortalecimiento del protagonismo provincial a través de la creación de instituciones de educación secundaria y la asunción de prestaciones que históricamente proveía el Estado Nacional. Esto es coincidente con la implementación de la Ley 24049 de transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias.

Decisiones políticas y repercusiones educativas en los años 1990

La década de 1990 encontró a la modalidad técnica con cierta consolidación curricular que correspondía a un tiempo ‘de gloria’ pasado. Los avances tecnológicos no estaban siendo implementados en el área al ritmo deseado y la última modificación curricular en el marco de la gestión CONET databa de 1980 con la incorporación de la modalidad de Técnico en Informática.⁽⁹⁾ Los avances informáticos y los cambios tecnológicos demandaban al sector una actualización constante en robótica, sistemas digitales y aplicaciones

(9) Archivo INET. <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

tecnológicas propias de las pymes, pero los currículos permanecían inertes en su solidez. La escasa participación del sector en el IICPN⁽¹⁰⁾ deja en claro que el proceso previo a la implementación de la reforma educativa de la década no contó con la participación de la modalidad y esa ausencia tendría sus consecuencias al implementar la LFE.

En Santa Fe, luego del gobierno de José María Vernet (1983-1987) se sucedería en el cargo de gobernador Víctor Reviglio (1987-1991). En este contexto de gobierno justicialista y de políticas neoliberales el estado nacional decidió comprometerse a llevar a cabo diversas medidas, entre ellas, la privatización, desregulación y descentralización de los servicios educativos públicos, de modo que la transferencia de los servicios educativos a las provincias⁽¹¹⁾ tomó relevancia en la discusión política (Repetto 2001:24) sostenida por el respaldo de los gobiernos provinciales.

En la X Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) del año 1989 todos los ministros de educación recomendaron: «Adherir al proyecto de transferir los servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación a las jurisdicciones provinciales, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y territorio nacional de Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur» (CFCyE. 1989) quedando efectivizado el apoyo a la postura del Ministro de Educación saliente Antonio Salonia. Por lo tanto, durante el gobierno del presidente Menem (1989-1999) y el provincial de Carlos Alberto Reutemann (1991-1995 y 1999-2003) se implementaría la Ley N° 24.049 de transferencia. Sostiene Stubrin (2010) que:

En 1992 se enviaron como paquetes no sólo las escuelas secundarias, sino también las escuelas normales formadoras de maestros, los institutos superiores del profesorado, las escuelas técnicas y un conjunto de servicios educativos en manos del Estado Nacional, que eran herramientas de política educativa en tanto y en cuanto se imaginara a través de ellos un efecto de palanca, de potenciación, de demostración que hubiera podido tener repercusión en todas las provincias argentinas al hilo de un norte, de un rumbo directriz para el cambio educativo en el conjunto del país. Ejerciendo aquella política de estirpe muy clara en la cultura argentina, había que romper esta posibilidad y se transfirieron las escuelas de una manera salvaje. p. 12

(10) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. (nombre) UNL. FHUC. Mimeo. p. 30

(11) Contaba con el antecedente del consenso expresado en el II Congreso Pedagógico Nacional.

La transferencia de escuelas se sucedió de manera desordenada y sorpresiva, generando en el Ministerio de Educación de las provincias una sobrecarga de responsabilidades para las que no hubo preparación previa y un vacío de tareas para el Ministerio de Educación de la Nación. Cada provincia argentina se adecuó a la implementación de la Ley de transferencia con los recursos que disponía. Mientras que algunas provincias, como Santa Cruz, Chubut o Tierra del Fuego, tenían tres instituciones técnicas para ese año, Santa Fe presentaba un total de 37 en todo su territorio, con un promedio de 470 alumnos por cada escuela (Gallart, 2003: 56-59). Las medidas del gobierno eran disruptivas y descentralizadoras, el proceso de transferencia constituyó un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias.

La figura del Consejo Federal de Educación (CFE) que durante los gobiernos militares fuera protagonista de tareas coordinadoras quedó relegada a un mero espectador del cambio. Las adaptaciones que realizaron las ENET a esta situación estuvieron asociadas al viejo modelo con el cual se venía trabajando desde el año 1965 donde nuclearon a las Escuelas Industriales de la CNAOP y a las Escuelas de Artes y Oficios, todas las instituciones de educación técnica comenzaron a trabajar en un aparato de cohesión con un curriculum unificado y organizándose con los mismos planes y programas de décadas pasadas. La actualización no sólo era inminente, sino necesaria y las resistencias estaban representando una fuerza de choque, por lo que dicha cohesión fue inicialmente de escritorio.

El impacto de la transferencia fue disruptivo, a pesar de que el argumento explícito haya sido promover la federalización y la democratización, se podría decir que estuvo originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituyó una adecuación a las sugerencias formuladas por los acreedores externos, como lo especifica la Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1991⁽¹²⁾. Con la LFE⁽¹³⁾ 24.195 y su implementación a partir del año 1993 se dio paso al establecimiento de una renovada estructura: la Educación General Básica (EGB) de nueve años dividida en tres ciclos de tres años (obligatorios) y un ciclo Polimodal de tres años con cinco modalidades electivas: (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción

(12) La crisis se venía manifestando de tal manera que en el año 1989 se había explicitado en la Ley 23.696 de Reforma de Estado el «estado de emergencia» en relación a la economía de la administración pública.

(13) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. UNL. FHUC. Mimeo. p. 43

de Bienes y Servicios) que podían coexistir en la misma institución. Para obtener el título de Técnico se continuaba de forma opcional con un Trayecto Técnico Profesional (TTP) que absorbía las ofertas de la modalidad técnica hasta entonces conocidas (Gallart, 2006: 22). Este carácter opcional de los TTP fue el elemento de quiebre para que la rama técnica perdiera el peso histórico que tenía en la historia del sistema educativo. La coexistencia replicó en un nivel de complejización para el cual las provincias no estaban preparadas y se podría concluir que en el caso de la provincia de Santa Fe se vivenciaron tres problemas a la vez:

1. La gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de la provincia.
2. Gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la EGB, pero a la vez incremento de la deserción frente a la continuidad escolar opcional con un TTP.
3. Cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas ni las Escuelas ni el Ministerio y que enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes.

Esta transformación implicó para las escuelas de educación técnica el enfrentamiento y ruptura con la cultura de sus tradiciones, su historia institucional e incluso sus vínculos con la formación laboral. Se puede vislumbrar que la reforma implicó que las escuelas adecuaran sus planes de estudios, sus estructuras, el modelo organizativo e institucional e incluso en algunas circunstancias sus distribuciones edilicias a fin de cumplimentar con los requerimientos del gobierno provincial y nacional. Esto generó que en muchas circunstancias se conservaran hasta la actualidad, a más de veinte años de la reforma de la LFE, las tradiciones y costumbres de las escuelas previas a la etapa de la implementación de la mencionada ley.

La transferencia de los servicios educativos desencadenó un proceso de transformación institucional que generó inicialmente el cambio de denominación de las escuelas transferidas, conocidas hasta la actualidad como las «ex enet» o «ex conet»⁽¹⁴⁾ y que llevó a la jurisdicción a un proceso de homogeneización ampliamente resistido por los actores. El proceso de definición curricular que llevaron a cabo las instituciones para «ajustarse»

(14) Expresiones acuñadas en el marco del proceso de investigación de campo de la Tesis de MDE.

a lo que demandó la reforma fue disruptivo, percibido inicialmente como una amenaza al sector y resistido por los actores involucrados como docentes, alumnos, directivos, pero a la vez solapado y silenciado por algunos representantes de la modalidad que acunaban la bandera política de turno a nivel provincial y nacional.

Casi dos décadas después de la reforma educativa, pareciera que la LFE permanece demonizada para el sector técnico como si el texto de la ley englobara todos los fracasos de la historia de la educación técnica. Se ha podido evidenciar, sin embargo, que la reforma curricular implicó, por un lado, una fuerte disminución de la formación especializada y por otro, una importante ampliación de la formación general básica reflejada en la incorporación de materias de la rama humanística.

Sin duda, el mayor punto de dificultad de la LFE ha sido la implementación y surgimiento de los TTP como una propuesta opcional de complemento. Hablar de formación complementaria y opcional posiciona a la educación técnica como una «alternativa»; espacio que ha sido intensamente resistido por el sector a lo largo de sus años de surgimiento en la Argentina. Este carácter ha sido el más controversial y el que generó mayores resistencias impactando de lleno en las estadísticas de los egresados, entre otros temas de legitimidad de la formación. Estas modificaciones conjuntamente con la desaparición de la titulación técnica como una oferta particular llevaron a romper con muchas de las marcas distintivas de estas históricas escuelas. Los cambios implementados tuvieron consecuencias no sólo a nivel de las prácticas docentes sino también en la formación de los alumnos y en la vida de todos los actores institucionales.

Entendiendo que el curriculum se constituye a lo largo de los diferentes momentos y niveles de especificación, ya sea en una herramienta de trabajo habilitadora u obstaculizadora de los procesos educativos, y es posible comprender en algún sentido el impacto de estos procesos en las prácticas áulicas cotidianas. Por lo cual, las transformaciones no sólo impactan en lo prescripto en los diseños curriculares sino como herramienta política que genera en las instituciones cambios como unidad de trabajo de los docentes, como hipótesis áulica.

En las concreciones áulicas de la educación técnica ha sido muy difícil que la reforma mencionada resulte productiva. Los docentes descreían profundamente de la propuesta teórica de los diseños y lo vivieron como una imposición arbi-

traría. Esto dio cuenta de un proceso de fracaso cuando en el año 2004 se sancionó a nivel provincial una resolución de obligatoriedad para los TTP. Este fue el inicio de la revisión de las reformas de la LFE que generaría más adelante la demanda de una nueva ley para el sector.

A modo de cierre

En la década de 1990 se implementó una política curricular que introdujo modificaciones sin precedentes en la escuela secundaria; la redefinición de las modalidades que ordenaban las diferentes ofertas de formación y un margen considerable de definición institucional de sus respectivos proyectos curriculares, lo cual remite a la formación profesional ‘por competencias’. Esto determinó cambios al interior de las instituciones educativas que se complementaron con otras acciones como la elaboración de un diseño curricular que contemple una formación general atendiendo a los CBC y una formación orientada en el Polimodal.

El impacto de los cambios propuestos se tradujo en una desestructuración de las formas tradicionales de trabajo en las escuelas, donde docentes y directivos tuvieron que asumir tareas de definición curricular que hasta el momento no habían tenido. Todo esto con escasas -sino ausentes- propuestas de formación docente. Las políticas educativas implementadas alentaron la «autonomía institucional», potenciando la flexibilidad curricular según argumentan los textos de Alberghucci (1997) y Hernández (1998) pero esto se tradujo en incertidumbre y desolación ya que no se sostuvo por un acompañamiento técnico-pedagógico imprescindible para ofrecer sostén en los procesos de cambio. Fue responsabilidad de los equipos de gestión y de algunos grupos de docentes la tarea de definir la oferta educativa de la escuela y garantizar la continuidad institucional (Carranza y otros, 1999), esto hizo que las propuestas zonales fueran contradictorias o incluso se superpusieran y se tradujo en el análisis final de las autoridades de INET en la multiplicidad de títulos y certificaciones que existían y superpusieron.

La escuela técnica estaba articulada a una tradición disciplinaria basada en el aprendizaje de oficios que acentuaba el conocimiento de cada especialidad; posibilitando la inserción laboral de sus egresados en el mundo de la producción y la industria. Por el contrario, los cambios curriculares que llevó a cabo la transformación educativa en la década de 1990 se inscribieron en una tradición más «académica» que introdujo materias propias de las humanidades y ciencias sociales dejando el espacio de las técnicas básicas enfocado a las «nuevas tecnologías», lo que generó una formación generalista y tendiente a la desaparición del taller y por ende de la práctica propia de cada disciplina técnica.

Para finalizar este texto, resta señalar que el 7 de septiembre 2005 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058; pareciera que el tiempo de controversia desde el cierre abrupto del CONET, la creación compulsiva de INET y la implementación de la LFE con sus luchas y oposiciones ha resultado en un proceso diferenciado, con una ley específica para la modalidad.

Los autores que han investigado la temática⁽¹⁵⁾ permanecen escépticos y analizan la propuesta como una alternativa a saldar las deudas que ha dejado la última reforma más que a proponer políticas de cambio en el sector tecnológico y productivo del país.

Al respecto, Susana Vior exponía en un artículo de la Revista Educación, Lenguaje y Sociedad del año 2008:

Tal como fue planteada, por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y de propuestas superadoras, se puede inferir que la nueva ley solo constituirá una reforma administrativa «de segunda generación»: la preocupación parece centrarse, fundamentalmente, en rearmar el aparato estatal para que asuma, de modo eficiente, las funciones que le fueron asignadas por las reformas neoliberales. Puede ser interpretada como una propuesta neokeynesiana, en tanto podrá atenuar o posponer una crisis pero no resolverla. (p. 75)

(15) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. UNL. FHUC. Mimeo. Apartado entrevistas.
Vior, S. (2008) Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. v N° 5 Wiñar, D. (2010) Vías Para la Educación y el Trabajo. ISSN 1851-7196. UNSAM. Año 3 N°3

Analizar el impacto o la trascendencia de esta nueva propuesta legislativa no es la intención de este trabajo, pero anticipando ciertos análisis podemos afirmar que no se puede esperar que con la sanción de dicha ley se reviertan las graves consecuencias que generó la implementación de la LFE en el ámbito de la educación técnica. Será parte de un desafío actual generar los espacios de reflexión y debates suficientes para la revisión, actualización y pertinencia de la legislación y la implementación efectiva de acciones en la modalidad que históricamente ha cubierto en el país la vinculación entre el sector educativo y el de la producción.

Referencias bibliográficas

- Albergucci, R. (1997)** La transformación de la educación técnica en la República Argentina, en Boletín CINTERFOR. Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2001)** La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires. Aula XXI Santillana.
- Carranza, A. Y Otros (1999)** «Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la provincia de Córdoba» Revista Páginas I, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. - U.N.C.
- De Alba, A. (1997)** Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Gallart, M. A. (2003)** Tendencias de la Educación técnica en América latina. Estudio de caso en Argentina y Chile. UNESCO. Instituto internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gallart, M. A. (2005)** Conferencia sobre la educación técnica y profesional y su reordenamiento legislativo. Fuente INET.
- Gallart, M. A. (2006)** La escuela Técnica Industrial Argentina ¿Un modelo para armar? OIT CINTERFOR Montevideo.
- Grundy, S. (1991)** *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, D. (1998)** *Estudios Sobre Empleo. Componente C: Formación Profesional*. Préstamo BID 925/OC-Ar. Marzo 2003, pág. 26.
- Jáuregui, A. (1993)**. El despegue de los industriales argentinos. En W. Ansaldi, A. Pucciarelli y J. Villarruel (eds.), *Argentina en la paz de dos guerras. 1914-1945*. Buenos Aires: Biblos.
- Ludueña, C. (2017)** Tesis de maestría en Didácticas Específicas «Procesos de Transformación curricular en la educación técnica santafesina. El antes y después de la Ley Federal de Educación (1984-2005)». FHUC. UNL.
- Pineau, P. (1997)** La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983, en PUIGROSS, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Colección Historia de la Educación Argentina VIII. Edit. Galerna Buenos Aires.
- Schvarzer, J. (1991)** *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Swidersky, G. (1993)** *Argentina en la paz de dos guerras. 1914-1945*. Buenos Aires: Biblos.

Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los '90. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5 (p. 59-80)

Wiñar, D. (1970) Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Buenos Aires. CICE Instituto Torcuato Di Tella.

Wiñar, D. (2007) Razones y sinrazones de los cambios realizados en la educación técnica de Argentina en la década de 1990. Versión sujeta a revisión. Maestría en Política y Gestión Educativa. Universidad Nacional de Luján.

Wiñar, D. (2010) Una visión crítica de los cambios realizados en la Educación Técnica en la década de 1990. Vías Para la Educación y el Trabajo. ISSN 1851-7196. UNSAM. Año 3. N° 3 (p. 4-14)

Pronko, M. (2003) Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido. CINTERFOR. Montevideo.

Plotkin Inicial (1993) Perón, del exilio al poder. Cántaro, Buenos Aires.

Repetto, F. (2001) Evolución de la política social en Argentina en la década de los noventa: cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer política social. Universidad de San Andrés.

Stubrin, A. (2010) 1983-1997 La política educativa en el período democrático. Revista UNIPE. ISSN: 18535402 (p.12-13)

Sobrevila, M. A. La educación técnica Argentina. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1995. 111p. (Estudios; 3) Revista FUALI Año 1 Número 3. Otoño 1998.

Normativas citadas

CIPEEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). (2002) Proyecto «Las provincias educativas» Estudio comparado sobre el estado, el poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Director Axel Rivas. Santa Fe, Argentina.

Cuaderno de trabajo Nro 5. Educación Técnico Profesional. (1999) Estado de Avance de la reforma Educativa de la República Argentina en la Educación Media Técnico Profesional. OEI. Para la educación, la Ciencia y la cultura

Decreto Nacional N° 14530/44- Origen CNAOP

Decreto Nacional N° 17854/44- Origen DIGET.

Decreto Nacional N° 180/94 - Intervención CONET

Decreto Provincial N° 181/01 - Aprueba estructuras modulares

Decreto Provincial N° 515/03 - Polimodal en las Escuelas técnicas

Decreto Provincial 2840/03 -Aprueba Diseño Curricular de Educación Técnica.

Ley de Transferencia 24.049

Ley Federal de Educación 24.195

Ley de Educación Técnico Profesional 26.058

Manual Básico de los Trayectos Técnico-Profesionales Material de Trabajo para los Equipos Docentes Cedido a FE.D.I.A.P. Por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica Dirección Nacional de Educación Técnico-Profesional Programa Trayectos Técnico-Profesionales Octubre de 1998