

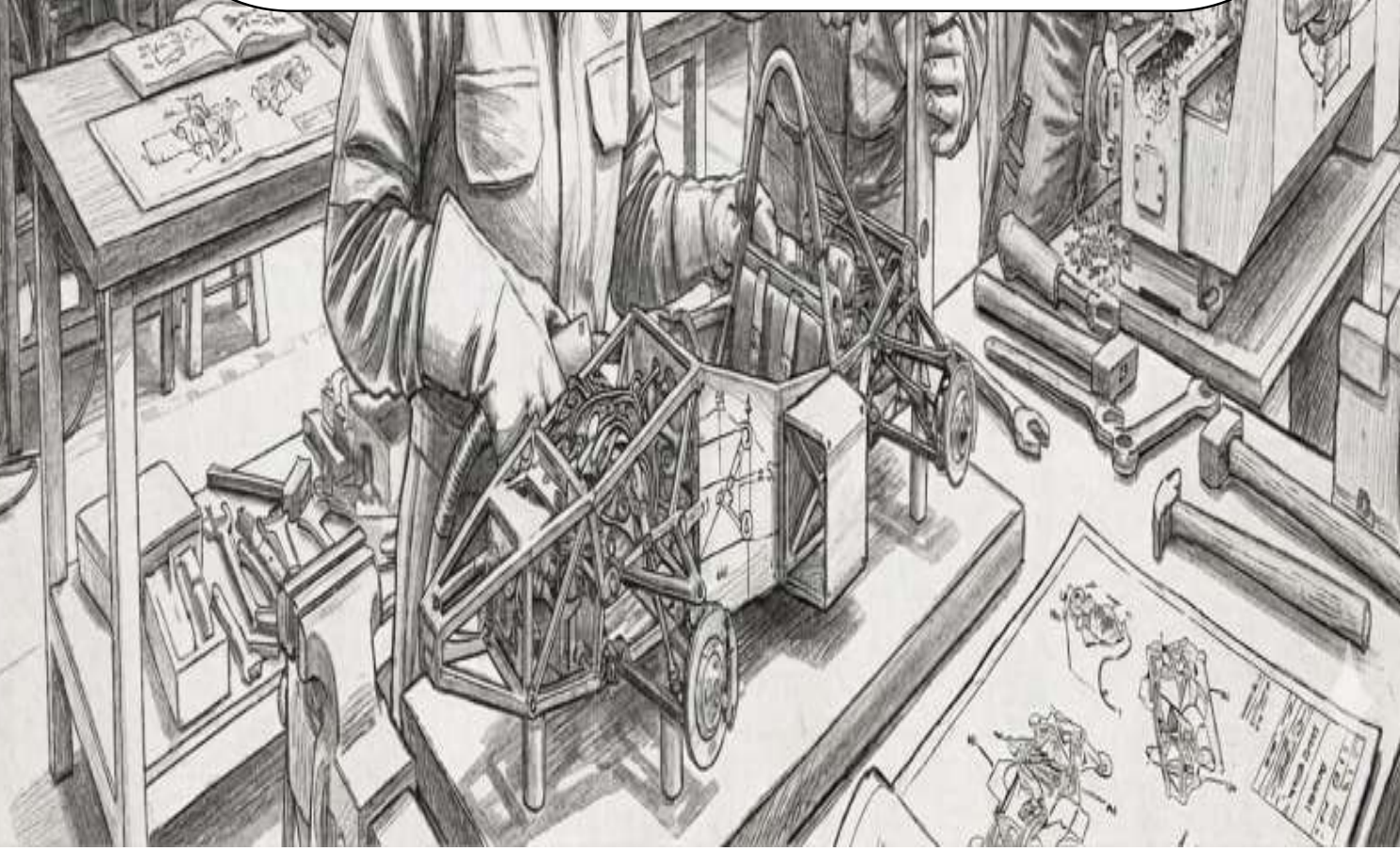


UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

ESCUELA TECNICA, UNA FORMA DE HACER LAS COSAS.

Imaginarios institucionales desde las voces de docentes técnicos frente a la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en una E.E.T.P de la Ciudad de Gálvez.



ESCUELA TECNICA, UNA FORMA DE HACER LAS COSAS

Imaginarios institucionales desde las voces de docentes técnicos frente a la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en una E.E.T.P de la Ciudad de Gálvez.

CARRERA: Licenciatura en Educación

MODALIDAD: Proyecto de Investigación

ESTUDIANTE: Abratte, Jonatan. DNI: 36.738.161

DIRECTORA/CODIRECTORA: Dra. Passerino Leila /Dra. Villalba Maria Laura.

INDICE

INTRODUCCION.....	4
CAPITULO 1: La Escuela Técnica Profesional de Gálvez como escenario de imaginarios institucionales: entre lo instituido y lo instituyente.....	10
1.1 Aproximación teórica desde Castoriadis: lo instituido, lo instituyente y los imaginarios sociales.....	10
1.2. Cultura escolar, trayectorias simbólicas y memoria institucional.....	13
1.3. La construcción del torno como símbolo: emblema técnico e imaginario identitario.	18
1.4. Voces docentes: Imaginarios compartidos, herencia técnica y tensiones actuales.....	20
CAPITULO 2: Panorama histórico y político de la Educación Técnica en Argentina.....	24
2.1. Orígenes y consolidación de la educación técnica.....	24
2.2. El rol del CONET y el modelo estructurado de educación técnica.....	28
2.3 El legado del modelo ENET: vivencias desde el interior del sistema.....	31
CAPITULO 3: La Ley Federal de Educación N° 24.195: reforma, conflicto y consecuencias, el caso de una EETP de Gálvez.....	34
3.1. Contexto de implementación: década de 1990 y desarticulación del sistema...35	
3.2. Cambios curriculares y su impacto en la formación técnica.....	38
3.3 Resistencias institucionales: estrategias, tácticas y “camuflaje curricular”.....	42
CAPITULO 4: Políticas educativas actuales: la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y sus implicancias a través de la práctica docente.....	48
4.1. Cambios introducidos y valoración desde la práctica docente.....	48
4.2. Retorno de las materias técnico-específicas.....	50

4.3. Diferencias estructurales entre las ex escuelas nacionales y las provinciales.....	51
CAPITULO 5: Crisis y reconfiguración: entre el vaciamiento curricular y la defensa del perfil técnico.	53
5.1 El rol de las materias técnico específicas frente al modelo polimodal.....	53
5.2. Las dificultades en la articulación docente: coordinación y cargas horarias.....	55
5.3. Tácticas docentes como formas de resistencia simbólica: el caso de “Organización Industrial”.....	59
5.4. El poder instituyente de la institución: adaptarse sin resignar identidad.....	60
CONCLUSION.....	64
BIBLIOGRAFIA.....	68

INTRODUCCION

Esta investigación analiza la relación entre las leyes educativas y los imaginarios institucionales de los docentes en el ámbito de la educación técnica. El interés por este tema no surge únicamente de una inquietud académica, sino también de una experiencia personal vinculada con mi propia trayectoria dentro de una escuela técnica.

En el año 2012 comencé a trabajar como docente en la misma escuela técnica de la que había egresado años antes. Mi ingreso coincidió con un hecho que marcó profundamente mi mirada sobre la institución: la toma de la escuela por parte de los alumnos de sexto año, quienes buscaban evitar la eliminación de tres de los seis talleres existentes. Aquella situación me llamó poderosamente la atención. Los estudiantes defendían los talleres con una convicción y un sentido de pertenencia muy fuerte, expresando un profundo cariño por la educación técnica y por su escuela. En ese momento comprendí que ese sentimiento que yo también tenía hacia la institución no era algo individual o aislado, sino que formaba parte de algo más amplio que atravesaba a toda la comunidad educativa.

Al mismo tiempo, mis primeros años como docente me permitieron convivir en el ámbito laboral con quienes habían sido mis propios profesores de taller. Muchos de ellos estaban próximos a jubilarse y habían desarrollado gran parte de su trayectoria durante la época del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Escuchar sus relatos sobre aquellos años resultó sumamente significativo. Hablaban de ese período con orgullo y con la sensación de haber formado parte de un modelo educativo sólido, reconocido socialmente y profundamente ligado al mundo del trabajo.

En muchas ocasiones también los escuchaba hablar de cómo se la habían “jugado” por la educación técnica. Relataban cómo la habían defendido en distintos momentos y frente a diferentes decisiones políticas que consideraban perjudiciales para la modalidad. No era raro escuchar, en reuniones plenarias o en conversaciones informales, frases como: *“esto es parecido a la Ley Federal”* o *“en la Ley Federal nos hacían hacer tal cosa”*. Para mí, ese término —Ley Federal— era algo que había escuchado superficialmente en alguna que otra ocasión y que años más tarde estudiaría en mis clases de historia y política de la educación en el profesorado Técnico. Sin embargo, para estos docentes representaba una experiencia concreta que había

impactado fuertemente en su trabajo y en la organización de la escuela. En sus relatos aparecían la desconfianza, el malestar y también el recuerdo de un momento en el que sentían que la identidad de la educación técnica había sido puesta en cuestión.

Mientras transitaba mis primeros años como docente, también me llamaba la atención algo más: cómo una escuela técnica de doble turno podía generar una mezcla muy particular de sentimientos en quienes formaban parte de ella. No solo en los estudiantes, sino también en los docentes. El orgullo por pertenecer a la institución, el apego a los talleres, la defensa de determinadas formas de enseñar y aprender parecían conformar una especie de identidad compartida. Poco a poco comenzaron a surgir preguntas que terminarían dando origen a esta investigación. ¿Qué había detrás de ese fuerte sentido de pertenencia? ¿Por qué muchos docentes parecían estar tan arraigados a la institución? ¿Por qué defendían con tanta convicción a la escuela técnica? Y, al mismo tiempo, ¿por qué yo mismo, con el paso del tiempo, también comencé a sentir esos mismos sentimientos? Con este propósito, propuse indagarlo a partir de pensar cómo se ponían en juego estos sentidos y sentimientos en un momento, o época “oscura”, como definían algunos profesores, a partir de la puesta en funcionamiento de la Ley Federal de Educación, donde la organización se vió particularmente interpelada

Durante gran parte del siglo XX, la educación técnica tuvo un lugar destacado dentro del sistema educativo argentino. La creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en 1959 permitió consolidar un modelo institucional que unificó planes de estudio, criterios pedagógicos y modalidades de formación para los futuros técnicos. Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) se organizaron a partir de un ciclo básico común y un ciclo superior de especialización, con especialidades como Mecánica, Electricidad o Construcciones, y con una fuerte carga horaria destinada a talleres y prácticas técnicas. Este modelo se mantuvo durante varias décadas y dejó una huella profunda en la identidad de las instituciones y de quienes formaron parte de ellas.

En Argentina, la década de 1990 estuvo marcada por la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, una reforma estructural que modificó profundamente la organización del sistema educativo. Entre otros cambios, estableció una Educación General Básica de nueve años y un ciclo Polimodal de tres años con distintas orientaciones. Este nuevo esquema no contempló la estructura tradicional de la escuela

técnica, que durante décadas había funcionado bajo un modelo propio, con una fuerte presencia de talleres, laboratorios y formación práctica orientada al mundo del trabajo.

La reforma educativa de la década de 1990 supuso la transferencia de los servicios educativos a las provincias y la implementación de un nuevo diseño curricular obligaron a las escuelas técnicas a reorganizar sus planes de estudio y su funcionamiento institucional. En muchos casos, estas transformaciones generaron tensiones, debates y estrategias de adaptación por parte de los docentes y directivos, quienes buscaron preservar ciertos rasgos centrales de la formación técnica.

Diversos estudios han analizado los efectos de estas reformas en las escuelas técnicas argentinas. Investigaciones realizadas por Gallart (2003); Alterman (2005); Abratte & Pacheco (2006); Gallart (2006); Maturo & Rubio (2008), entre otros autores, han mostrado cómo la implementación de la Ley Federal produjo transformaciones en la organización institucional, en el currículo y en el trabajo docente. Estos trabajos señalan también el papel activo que asumieron muchas escuelas técnicas frente a la reforma, reconfigurando los planes de estudio y desarrollando estrategias para preservar la formación específica de los técnicos. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han centrado en el plano normativo o en los cambios institucionales más generales, mientras que han sido menos exploradas las percepciones, representaciones y significados contruidos por los propios docentes en torno a estos procesos. Referido a las investigaciones sobre imaginarios institucionales, la mayoría de éstos versan sobre el ámbito universitario. Arias & Gómez (s/f) realizaron un estudio en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico- Sociales (F.I.C.E.S) de la Universidad Nacional de San Luis, tomando como parámetro las condiciones del surgimiento de dicha facultad, operando este acontecimiento, sobre los imaginarios de la institución, remitiéndose a su historia y trayectoria.

Las políticas educativas no se implementan de manera automática ni uniforme en las instituciones; por el contrario, son interpretadas, apropiadas o resignificadas por los actores que participan de su implementación. Los docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa construyen sentidos acerca de la escuela, su historia, su función social y su lugar dentro del sistema educativo. Estos sentidos influyen en sus prácticas, en sus decisiones y en sus formas de actuar frente a los cambios. Según Castoriadis “Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto

significante” (2007:149). De esta manera se puede entender porque las instituciones tienen determinadas dinámicas, porque algunas cosas son consideradas normales para algunas y extrañas para otras, determinan aquello que es “real” y aquello que no lo es, lo que tiene sentido y lo que carece de sentido (Castoriadis, 1998). Por lo tanto la institución es una red simbólica donde se combina, una parte funcional, con un contenido más racional y que busca entender su funcionalidad, con una contraparte imaginaria, que ahonda en los significados que se le atribuyen a esta. Este proceso se caracteriza por una tensión constante entre lo instituido, que está relacionado con lo que se desea preservar “significa normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y hacer cosas” (Castoriadis, 1998:5) y lo instituyente que se da en el proceso de la historia. Comprendiendo lo anterior es menester realizar una mirada Socio-Histórica de las instituciones EETP, para luego poder analizar puntualmente esta escuela durante el periodo de la Ley Federal N 24.195 y así poder repensar los imaginarios institucionales que la producen.

Por otro lado, son los actores institucionales quienes con sus acciones dan vida y forma a los imaginarios, son quienes con su capacidad de agencia buscan preservar o no ciertos aspectos del orden simbólico, y que con sus formas de desenvolverse y actuar dejan en evidencia aspecto del orden imaginario. Por lo que es necesario recuperar las estrategias de adaptación llevadas a cabo por los docentes de la EETP analizada, ya que “le otorgan sentidos locales a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de los programas” (Sinissi 2020:3). De Certau (1994) plantea que la estrategia postula un lugar capaz de ser limitado como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o amenazas. De esta manera la estrategia permite lograr una distribución de esfuerzos por el conocimiento del terreno donde se van a desplegar. La concepción de la palabra estrategia dada por el autor implica una combinación de agencia y estructura, recuperando la capacidad de invención, de imaginación y de inteligencia frente a un orden que se impone o puntos de tensión. Ante la aparición de estos puntos de tensión, conflictos o malestares, es la escuela quien debe recuperar su poder instituyente, reconvertirse y hacer uso de su capacidad de agencia.

A partir de estas consideraciones, el objetivo general de esta investigación es describir y analizar los imaginarios institucionales de los docentes respecto de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en una Escuela de Educación Técnico

Profesional de la ciudad de Gálvez. En particular, interesa comprender cómo esos imaginarios influyeron en el rol que asumieron los docentes técnicos frente a los cambios que proponía la reforma.

Para alcanzar este objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Conocer y describir las particularidades históricas de las Escuelas de Educación Técnico Profesional y las políticas educativas que han atravesado su desarrollo. 2) Reconstruir los imaginarios institucionales presentes en la escuela estudiada durante el período de implementación de la Ley Federal de Educación, especialmente en relación con las funciones de la educación técnica y el perfil profesional de los egresados. 3) Analizar las estrategias que los docentes técnicos desplegaron frente a la implementación de dicha reforma.

La investigación adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y se inscribe en una perspectiva socio-histórica en pos de comprender las prácticas educativas en relación con su contexto institucional y temporal. El estudio se llevó a cabo en una Escuela de Educación Técnico Profesional ubicada en la ciudad de Gálvez, provincia de Santa Fe.

La unidad de análisis está constituida por los imaginarios institucionales reconstruidos a partir de las voces de docentes técnicos que aún se desempeñan en la institución y que ejercían la docencia durante el período de implementación de la Ley Federal. Para la construcción de los datos se utilizaron entrevistas en profundidad a docentes con la antigüedad necesaria para haber atravesado ese proceso y que se desempeñen en especialidades técnicas como Técnico Mecánico o Maestro Mayor de Obras. Un rasgo particular de la muestra es que los docentes entrevistados son también egresados de la institución, lo cual permite un acercamiento más profundo a los sentidos de pertenencia y a los imaginarios construidos en torno a la escuela. Cabe destacar que todos los docentes entrevistados fueron hombres, si bien actualmente la institución cuenta con docentes mujeres que se desempeñan en el ámbito específico y en los talleres de la institución, la mayoría de los docentes que se desempeñaron durante el periodo de implementación de la Ley Federal fueron hombres. Esto es un dato interesante a nombrar ya que permite una lectura de las décadas anteriores en clave de género que, si bien no profundizamos en esta tesis, importante mencionar y permite comprender que durante mucho tiempo fue una orientación tradicionalmente ocupada por hombres. Además de la realización de entrevistas, se construyó un corpus y análisis de

documentos institucionales, en este caso, comprendido por las actas de las reuniones que se llevaron a cabo en el Departamento Mecánica, Trabajos Manuales y Construcciones (Departamentos donde se reúnen los docentes técnicos de cada modalidad) durante el periodo de la Ley Federal, para indagar las estrategias y resoluciones llevadas a cabo por los docentes técnicos. Este análisis también integra fuentes secundarias basados en documentos y archivos históricos de la institución, como los libros sobre la base de la escuela: La escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 “Hipólito Irigoyen” de Gálvez (Santa Fe) en su 75° aniversario 1917-1992” y “1917 Escuela de Artes y Oficios, 2017 Escuela de Educación Técnico Profesional N° 456 , 100 años forjando la educación técnica en Gálvez (Santa Fe)” ambos del autor local y ex alumno de la institución, Williams Alcaraz. El abordaje metodológico tuvo como meta reconstruir imaginarios institucionales de la EETP estudiada a partir de considerar el rol que los docentes cumplieron frente a la implementación la Ley Federal N° 24.195 y los modos en que “actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y re significación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas” (Sinisi, pág. 44).

La tesis se organiza en cinco capítulos que abordan distintas dimensiones de la educación técnica. El primero analiza a la Escuela Técnica Profesional de Gálvez como espacio de construcción de imaginarios institucionales, destacando la tensión entre lo instituido y lo instituyente y el papel de la memoria, la cultura escolar y los símbolos en la construcción de su identidad. El segundo recorre el desarrollo histórico de la educación técnica en Argentina, desde sus orígenes hasta su consolidación con el CONET. El tercer capítulo examina la reforma de los años noventa, que debilitó la formación técnica, aunque las escuelas desplegaron estrategias para sostener su identidad. El cuarto aborda la Ley de Educación Técnico Profesional como un proceso de recuperación del sector, con mejoras en la formación, infraestructura y reconocimiento del título técnico, aunque con tensiones persistentes. Finalmente, el quinto analiza la crisis generada por el polimodal y las estrategias institucionales que permitieron resistir el vaciamiento curricular y preservar el perfil técnico. La tesis concluye con una reflexión integradora de todo el recorrido, con el objetivo de aportar nuevas miradas, abrir nuevos caminos de investigación y habilitar miradas críticas al estado actual de la educación técnica en el país.

CAPITULO 1

LA ESCUELA TÉCNICA PROFESIONAL DE GÁLVEZ COMO ESCENARIO DE IMAGINARIOS INSTITUCIONALES: ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

El presente capítulo aborda a la Escuela Técnica Profesional de Gálvez como un escenario donde se entrelazan imaginarios institucionales, prácticas simbólicas y tensiones históricas que han configurado su identidad a lo largo del tiempo. A través del análisis de las dimensiones de lo instituido y lo instituyente, la reconstrucción de su cultura escolar y la recuperación de relatos docentes, se busca comprender cómo esta institución ha sostenido su especificidad técnica frente a transformaciones normativas, sociales y educativas. La revisión de su trayectoria permite advertir la persistencia de símbolos como el torno, emblema técnico y pedagógico, y la centralidad de rituales y memorias colectivas que han consolidado un fuerte sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, se analizan las tensiones y adaptaciones derivadas de políticas educativas que pusieron en riesgo la continuidad de ciertos saberes, revelando las estrategias desplegadas por los actores para resguardar la identidad técnico-profesional de la escuela.

1.1 Una lectura de lo educativo a partir de la teoría de Castoriadis: lo instituido, lo instituyente y los imaginarios sociales

En el marco de la teoría de Cornelius Castoriadis, la institución educativa puede ser comprendida como un espacio simbólico donde se configuran y confrontan dos dimensiones fundamentales: lo instituido y lo instituyente. Lo instituido refiere al conjunto de normas, prácticas, símbolos y estructuras que regulan la vida institucional; lo instituyente, por su parte, alude a las fuerzas creativas que cuestionan y transforman ese orden establecido. La tensión entre ambas dimensiones es constante, y es precisamente en ese vaivén donde se manifiestan las significaciones imaginarias sociales.

Castoriadis (2007) advierte que la explicación de las instituciones únicamente desde una visión económico-funcional resulta limitada, ya que este enfoque reduce su existencia y características al papel que cumplen dentro del sistema social. Si bien reconoce que hay funciones sociales vitales, plantea que toda institución está hecha de significaciones imaginarias sociales, es decir, significaciones no racionales ni reflejo de la realidad, sino construidas simbólicamente por la colectividad (Castoriadis, 2005). Estas significaciones “moldean a los sujetos”, dejándolos “como fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad” (Castoriadis, 1998, p.5).

Según Castoriadis (2005), las instituciones están hechas de significaciones socialmente sancionadas, que no son reflejo de la realidad ni producto exclusivo de la razón o la funcionalidad, sino construcciones imaginarias que dotan de sentido al mundo social. Estas significaciones son las que moldean las prácticas, los discursos y las subjetividades. Como afirma el autor: “Toda institución está hecha de significaciones imaginarias sociales. Éstas no son verdaderas ni falsas: son lo que permite que haya un mundo humano” (Castoriadis, 2005: 309).

Este entramado simbólico constituye lo que denominamos imaginario institucional: una red de sentidos compartidos que orienta las prácticas y valores dentro de una institución, y que se expresa en sus formas de organización, en sus símbolos, en sus rutinas y, sobre todo, en las subjetividades que la habitan.

En el caso de la Escuela Técnico Profesional de Gálvez, los imaginarios instituidos pueden vincularse a la valorización histórica de la formación técnica, una concepción del trabajo como forma de realización personal y un sentido de pertenencia comunitaria profundamente arraigado. El relato de un docente con más de 24 años en la institución lo expresa con claridad:

“Lo que me llevó a elegir la escuela fue que me gustaba todo lo relacionado con la parte técnica... además, mi papá fue docente durante 44 años y mi mamá durante 40, siempre escuchaba comentarios sobre la escuela, la vivía muy desde adentro de mi casa también.”
(Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Este testimonio permite advertir como los imaginarios forman parte de la vida de los actores escolares y operan creando sentidos. La escuela no solo es un espacio de formación, sino un lugar de transmisión intergeneracional de valores, afectos y sentidos. Allí opera una red simbólica en la que confluyen lo funcional —la formación técnica, el

rol productivo del egresado— y lo imaginario —la pertenencia, el orgullo profesional, la identidad forjada por el hacer técnico.

Otro docente destaca:

“Los chicos muchas veces tienen un papá o un familiar que pasó por los talleres y aulas de esta escuela, y les cuentan de la fabricación del torno, de la fundición gris de lo prestigiosa y reconocida que era, de la calidad de sus profesores y de su compromiso con la industria” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

La imagen del torno como símbolo de permanencia técnica y formativa refuerza la carga significativa de estos relatos. Como explica Castoriadis (1998:5), “la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla”.

Sin embargo, la institución también enfrentó procesos de tensión y transformación. Esto podría pensarse en nuestro trabajo, en momentos paradigmáticos como la aplicación de la Ley Federal de Educación, produciendo la modificación de aquello aparentemente instituido:

“La ley venía a desarmar todo lo trabajado durante años...los talleres, las materias, los docentes más antiguos lucharon a rajatabla contra esa ley. Se trató de mantener las viejas materias, pero con una carga horaria reducida y en camuflaje dentro de otras materias. No queríamos que se perdiera el eje de la educación técnica, su especificidad, su carga profesional.” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

La resistencia frente al cambio curricular se puede leer como una acción *instituyente*, que en términos de Castoriadis (1998) refiere a lo que se da en el proceso de la historia y que debemos reconocer que en el campo histórico-social es irreductible a los tipos tradicionales de ser y que aquí observamos el fruto, la creación del imaginario social o la sociedad instituyente (en cuanto ella se opone a la sociedad instituida) que pone gran cuidado en no hacer de nuevo otra “cosas”, otro “sujeto” u otra “idea”. Esta resistencia busca preservar ciertas significaciones imaginarias consideradas esenciales. La defensa de las materias técnicas no es solo una cuestión académica o disciplinar, sino una defensa del sentido identitario de la escuela.

En continuidad con pensar la institución desde la teoría de Castoriadis la escuela técnica, no puede ser entendida al margen de su contexto histórico-social. En palabras de Castoriadis (1998), la sociedad “define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo”

(p.149). Esta imagen se proyecta sobre la escuela, marcando qué saberes son valiosos, qué prácticas son legítimas y qué tipo de sujeto se espera formar. En este sentido, otro docente afirma:

“Yo creo que la educación técnica representa los valores de voluntad, esfuerzo, trabajo, dedicación y método, que para mí son las huellas que llevan al éxito”(Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Estos valores, legitimados y compartidos dentro del colectivo docente, constituyen lo que Castoriadis llama significaciones imaginarias instituidas: no se trata de ideas racionales aisladas, sino de construcciones colectivas que dan sentido a la vida institucional, “cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo” (Castoriadis, 2007:149). Estos valores configuran una matriz imaginaria que sostiene la experiencia educativa y define el ideal del egresado técnico. Pero este imaginario no es estático. La posibilidad de autonomía institucional, en términos castoriadianos, implica revisar lo instituido para responder a nuevas necesidades. Para ello, es fundamental que los sujetos no estén “absorbidos por la institución”, sino que puedan cuestionarla, interpretarla y recrearla (Castoriadis, 2005). La institución, como red simbólica, combina un orden funcional —planes, normativas, horarios— con un contenido simbólico más profundo que articula tradición, saber técnico y subjetividad profesional.

1.2. Cultura escolar, trayectorias simbólicas y memoria institucional

Para el presente análisis resulta central abordar el concepto de cultura escolar, en tanto se encuentra estrechamente vinculado con el de imaginarios institucionales. El conjunto de imaginarios opera como un sustrato simbólico, una suerte de materia prima a partir de la cual se configura la cultura escolar, orientando qué prácticas son consideradas legítimas, qué saberes resultan socialmente valorados y qué identidades se promueven al interior de la institución.

En este sentido, la cultura escolar constituye el espacio en el que dichos imaginarios se materializan y adquieren sentido, expresándose y reproduciéndose en el quehacer cotidiano de la escuela, a través de rutinas, normas, rituales, relaciones y prácticas pedagógicas concretas.

La *cultura escolar* puede pensarse como aquel poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas y con un poder organizador especial, es decir, una definición consensuada de lo que la escuela es, lo que le da significación: la misión y visión que aparecen en el proyecto institucional; lo que la escuela ha sido y fue y a su vez lo que “va siendo” (Fernandez,1994). Un entramado de sentidos, hábitos, ritos y tradiciones que, sedimentados en el tiempo, configuran un modo singular de habitar la escuela. No se trata simplemente de una sumatoria de prácticas, sino de una forma específica de estar en el mundo que estructura las relaciones sociales, cognitivas, simbólicas y materiales en el interior de la organización. En este sentido, es inseparable de las trayectorias simbólicas que recorren los actores que transitan la escuela —ya sea como estudiantes, docentes o egresados—, y que contribuyen a reproducir, resignificar o tensionar sus significaciones imaginarias.

Es así como, en primera instancia, se plantea un desarrollo histórico de la organización a través de relatos docentes y de textos del autor Williams Alcaraz (1992) quien dedico varios libros a dicha institución. Se considera el concepto de organización, como lo hace Nicastro (2017), “al espacio de concreción de las instituciones”, un espacio en el cual, en este caso en particular, la educación como institución se materializa. La historia, por tanto, se convierte en una dimensión clave. En concordancia con lo que plantea Nicastro (1997), es crucial “entender la historia institucional como variable estructurante del funcionamiento institucional” (p. 20).

Según Alcaraz (1992) la historia comienza en el año 1917 cuando bajo la presidencia de Hipólito Irigoyen el gobierno nacional decide crear nuevas escuelas técnicas ante una industria incipiente. Se decide que Gálvez, que era una población en crecimiento gracias al ferrocarril y al estar en una cuenca agrícola importante, podía llegar a prosperar en las industrias y así fue como se logró firmar el decreto de creación del establecimiento el 10 de agosto de 1917. En 1918, comienzan a llegar los primeros muebles, las primeras herramientas y el 1 de marzo de 1919 comienza a funcionar, no en el edificio actual sino en una propiedad alquilada que se encontraba en la calle Rivadavia, la “Escuela de Artes y Oficios de la Nación”. En sus comienzos constaba con una matrícula de 52 alumnos teniendo como su primer director a Juan F. García, un ingeniero de gran prestigio enviado por el Ministerio de la Nación. (Alcaraz, 1992)

El 16 de agosto de 1928 dicha institución comienza a funcionar en la ubicación que tiene en la actualidad cuyo terreno fue donado por los herederos del Dr. Gálvez, fundador de la ciudad. Con el paso de los años y de los distintos gobiernos, así como también de las distintas políticas educativas, la escuela fue cambiando. En apartados posteriores veremos cada denominación. En los primeros años de la escuela técnica, Gálvez todavía era un pueblo y no tenía casi industrias. Las que existían no requerían de personal con conocimientos técnicos, por lo que los primeros egresados, al no contar con fuentes de trabajos se establecían por cuenta propia con talleres de reparación de máquinas, que dieron origen a los primeros establecimientos fabriles. Otros se incorporaron a los talleres de la empresa ferroviaria y el resto emigró a otras provincias para incorporarse a las industrias metalúrgicas.

Además del edificio principal y los talleres, se construye en los años 40 la “Casa del Director”, una vivienda de dos pisos que fue durante más de 40 años el alojamiento de los directores que pasaban por la institución. Estos generalmente eran técnicos o ingenieros que provenían de diferentes zonas del país y como no podían viajar todos los días debido a sus responsabilidades, residían en la ciudad todo el año, algunos inclusive venían con sus familias.

En sus comienzos solo era una escuela para varones, pero dada la permanente incorporación a nivel social que se estaba dando de la mujer en el circuito productivo, la enseñanza técnica no podía estar ajena a estas demandas. Así fue como a partir del ciclo lectivo del año 1972, se inician los cursos de carácter mixto, contándose en esa oportunidad con una sola inscripción femenina; y al final del año 1978 se reciben las primeras dos mujeres Técnicas Mecánicas. Con el correr del tiempo la cantidad de alumnos que ingresa va en aumento, no solo había alumnos oriundos de la ciudad sino también de las zonas aledañas. Esto obliga a la institución a replantearse algunas cuestiones estructurales para poder ofrecer una mayor comodidad a los estudiantes de otras ciudades que viajaban todos los días; lo que les generaba grandes costos económicos y muchos de ellos no podía mantenerlos. Con el fin de evitar estas cuestiones y de permitir que jóvenes de localidades vecinas y de lugares más alejados de Gálvez pudieran continuar con sus estudios secundarios, se gestiona y obtiene la instalación de una Residencia Estudiantil, para lo cual se presenta el proyecto de construcción de un edificio que entra en funcionamiento en el año 1974 ofreciendo una capacidad de albergue para 120 alumnos.(Alcaraz, 1992)

En el ámbito académico e industrial la escuela se ha caracterizado por la construcción de diferentes máquinas en sus talleres, cuyo emblema fue la construcción del torno paralelo. Esto sucedió en la década de 1940 con la participación y organización de los maestros de taller, cuyo diseño y modelo fue aprobado por las autoridades superiores del área de educación técnica, las que autorizaron a esta escuela a continuar con su fabricación. Este proyecto que se desarrolló por 70 años, fue teniendo modificaciones y mejoras a lo largo de los años, lo que permitió a la escuela autoequiparse de estas máquinas, herramienta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y también equipar a otras escuelas técnicas del país.

Por otra parte, la escuela tuvo varios acontecimientos especiales que se desarrollaron en su historia. Según Alcaraz (2017) la organización fue tomada por alumnos en dos ocasiones; la primera toma se produjo en el año 1955, cuando luego del golpe de estado, se cambian las autoridades directivas de las escuelas secundarias. En el caso de esta escuela, se produjo una toma por parte del alumnado exigiendo que se reincorporara al director destituido, ya que el director interventor no tenía título de técnico y el anterior era ingeniero, con lo cual el alumnado entendió que se desjerarquizaba la escuela. Esta situación irregular produjo la intervención de autoridades nacionales, que pusieron fin a este conflicto, reanudándose las actividades con un directivo provisorio de origen técnico, hasta que se nombrara uno definitivo. La segunda ocasión, ocurrió en el año 2012, cuando con motivo del cambio curricular en Santa Fe, se genera la supresión de materias y la reducción de doce a diez horas semanales de taller, además de que los primeros y segundos años, pasarían de tener seis talleres a solo tres. Como consecuencia de esto y para ser escuchados y tener participación en el cambio curricular los alumnos de sexto año de la modalidad Mecánica y Construcciones tomaron de manera pacífica la escuela. Luego de reuniones de docentes, alumnos y directivos con el ministerio de educación, se lograron dos disposiciones la N° 080, que mantiene la totalidad de los talleres del ciclo básico y las N° 082 que permite el desarrollo de 12 horas semanales de taller.

Si bien este desarrollo cronológico aporta a conocer su cultura institucional, la Escuela Técnica Profesional de Gálvez constituye, en este sentido, un reservorio de memoria viva que se transmite entre generaciones, es por ello que los relatos docentes son fundamentales para la reconstrucción histórica. Los actos escolares, los rituales propios del ciclo lectivo, los proyectos emblemáticos y las narrativas compartidas dan forma a

una comunidad simbólica densa, donde lo instituido se mantiene en diálogo permanente —y a veces en tensión— con lo instituyente.

Uno de los testimonios recogidos ilustra con fuerza este tejido simbólico en torno a eventos institucionales que marcaron la cultura escolar:

“Había varios eventos, estaba la fiesta anual de educación física que era por la noche donde se hacían actos de destreza física y también el mismo día pero a la tarde estaba el maratón que se corría por la ciudad... estaba la fundición gris, en donde los alumnos de cuarto mecánica fundían las piezas de las partes del torno que se fabricaba en la escuela. Recuerdo que venían las escuelas primarias a ver ese evento” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Estas prácticas escolares no sólo organizan la vida institucional, sino que condensan valores, expectativas y sentidos compartidos, permitiendo la actualización constante del imaginario técnico que caracteriza a la escuela. En esa misma línea, Nicastro (1997) nos acerca al concepto de “cultura institucional como los modos y las maneras idiosincrásicas de ‘ser’ y ‘hacer’ que tienen las personas y los grupos en los contextos organizacionales y sociales que los convocan” (p. 28). Desde esta perspectiva, la cultura institucional en la técnica de Gálvez se traduce en rituales cargados de contenido simbólico y técnico que refuerzan una tradición ligada al hacer productivo, a la disciplina del trabajo manual y a la precisión del oficio.

Este entramado cultural también se enlaza con la memoria histórica que ubica a la institución como un nodo productivo estratégico en el entramado regional. Como relató un docente MET:

“Fue una escuela muy reconocida en la zona, primero porque fue una de las primeras acá... venían de todas las localidades para cursar... nuestros egresados eran buscados por muchas empresas reconocidas a nivel nacional, eran enviados a Comodoro Rivadavia, a Plaza Huincul, a los ingenios azucareros del norte y al polo industrial de Buenos Aires. Las empresas pedían egresados de nuestra escuela” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Este reconocimiento social e industrial consolidó a la escuela como un faro educativo, al punto de que:

“En la década del 70 se tuvo que construir una residencia estudiantil, para albergar a alumnos que venían de otras localidades, llegó a haber cerca de 150 alumnos de afuera”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Así, la memoria institucional no sólo se plasma en los rituales escolares o en los relatos de docentes y egresados, sino también en las huellas materiales que la escuela inscribió en su entorno. Como parte del vínculo con la comunidad local, la institución asumía tareas de producción que iban más allá del aula:

“Se le encargaba a la escuela la fabricación de las placas de bronce que van en los edificios públicos, como la comisaría, el banco o el correo... también se construían muebles y rejas para dependencias públicas. Había mucho vínculo con la comunidad de Gálvez. Tal es así que las empresas más reconocidas de acá fueron fundadas por ex alumnos de nuestra institución”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

En palabras de Fernández (2012), los modelos institucionales pueden entenderse como el “estado de cosas que se persigue como meta y las formas a respetar para garantizar el progreso hacia ellas” (p. 12). La cultura escolar, por tanto, lejos de ser una dimensión decorativa, es un campo de disputa simbólica donde se juegan los sentidos del pasado, del presente y del porvenir de la institución.

Estos relatos, sostenidos en la memoria y la experiencia, nos permiten comprender cómo las trayectorias simbólicas institucionales no sólo registran acontecimientos, sino que producen sentidos. Lo que se recuerda, cómo se recuerda y desde qué lugar se transmite, da forma a un relato compartido que no es únicamente histórico, sino también afectivo y normativo. En esta cultura escolar, el torno, la fundición gris, son simbólicos de un imaginario técnico que modela prácticas y aspiraciones colectivas, incluso en medio de los vaivenes de las políticas educativas tal como profundizamos en el próximo apartado.

1.3 La construcción del torno como símbolo: emblema técnico e imaginario identitario.

Dentro del entramado simbólico que configura la cultura institucional de esta EETP, el torno emerge como un signo cargado de significación. No se trata simplemente de una máquina-herramienta, sino de un objeto que condensa múltiples dimensiones: técnica, histórica, pedagógica, afectiva e identitaria. Su construcción artesanal, sostenida durante décadas por docentes y alumnos, encarna una tradición escolar profundamente enraizada que trasciende el ámbito de la enseñanza para convertirse en emblema del imaginario institucional.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1983), las instituciones no solo organizan la vida social a través de normas, funciones y jerarquías, sino que también lo hacen a partir de significaciones imaginarias sociales que otorgan sentido a lo instituido. En este caso, el torno representa una de esas significaciones fundamentales, en tanto figura simbólica en la que se sintetiza la idea de escuela técnica como espacio de producción concreta, esfuerzo colectivo, saber disciplinar y pertenencia.

El relato de un docente entrevistado, egresado de la institución y con más de veinte años de trayectoria, da cuenta de este peso simbólico:

“El torno se comenzó a fabricar en el año 1945, era un proyecto de gran envergadura, se hacía un torno por año, con todo lo que ello conllevaba. Esto permitió que la escuela se autoequipara con sus propias máquinas, cuenta con alrededor de 40 tornos en la actualidad. Ese siempre fue el orgullo de la escuela”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Más que una práctica pedagógica, la fabricación del torno operó como ritual iniciático, donde los estudiantes de los últimos años ponían en juego sus saberes adquiridos, al mismo tiempo que se insertaban en una memoria institucional de larga duración. En palabras del mismo docente:

“Sabés lo que significa que alumnos de los cursos superiores junto con los docentes construyan un torno, es una tarea muy compleja y que requiere mucho conocimiento, destreza y oficio”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

El torno no solo fue utilizado por la propia escuela; su prestigio trascendió los límites de la institución local. Según narra el entrevistado:

“Además fabricaban tornos que enviaban a otras provincias, a través del ferrocarril o partes del torno para que otras escuelas técnicas nacionales pudieran armarlos. Tal es así que el CONET, que regía a las Escuelas Nacionales de Educación Técnica, lo llamó TORNO TIPO Gálvez, era una escuela modelo”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Este reconocimiento del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) no solo reafirma la excelencia técnica de la escuela, sino que la instala como referente simbólico en la red nacional de escuelas técnicas. De esta forma, el torno funciona como un condensador de significaciones: representa una forma de hacer escuela, una tradición heredada y un mandato de excelencia técnica.

Desde el enfoque de la cultura institucional, esto se articula con lo que plantea Nicastro (1997) al definir la cultura como “los modos y las maneras idiosincrásicas de ‘ser’ y

‘hacer’ que tienen las personas y los grupos en los contextos organizacionales y sociales que los convocan” (p. 28). El “hacer el torno” no es solo una práctica entre otras: es una forma específica de ser escuela técnica en Gálvez.

La perdurabilidad del proyecto por más de cincuenta años da cuenta de su arraigo en el imaginario institucional. Sin embargo, como todo símbolo instituido, también ha atravesado procesos de desgaste, discontinuidad y resignificación.

“Creo que ese proyecto quedó parado en el año 2014-2015. No estaba en la parte de mecánica, así que no sabría decirte, recuerdo que lo siguieron armando, pero no con el mismo ritmo. No sé qué dificultades tuvieron”. (Entrevistado 1 , comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Y continúa relatando:

“Lo que pasa es que cuando se disolvió el CONET, nuestra escuela paso de ser nacional a ser provincial, se fue complicando cada vez más. Pero los docentes de taller siguieron construyéndolo, no sacaban uno por año como otras épocas, pero cada 3 años terminaban de construir uno, hasta que después quedo frenado” (Entrevistado 1 , comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Este quiebre temporal marca una posible inflexión en el sistema de significaciones de la escuela, un punto en el que la tradición —como forma instituida— comienza a confrontarse con las condiciones materiales y simbólicas del presente. Desde la perspectiva de Fernández (2012), los modelos institucionales cuando son muy fuertes “pueden bloquear la capacidad de los actores para analizar objetivamente los hechos que suceden en la institución” (p. 12). La suspensión del torno como práctica habitual podría interpretarse como una ruptura en los mandatos institucionales.

1.4 Voces docentes: Imaginarios compartidos, herencia técnica y tensiones actuales.

Las Escuelas de Educación Técnico Profesional (E.E.T.P.) presentan características distintivas respecto de otros establecimientos de nivel secundario. Elementos como la articulación entre teoría y práctica, el trabajo en talleres y laboratorios, y las prácticas profesionalizantes, configuran un modelo institucional propio. Como sostiene Gallart (2006), esta singularidad permite que los estudiantes adquieran incumbencias técnicas específicas y herramientas para el ingreso a estudios superiores, lo que se traduce no solo en un currículo diferenciado, sino en formas organizativas particulares que otorgan a estas escuelas rasgos institucionales singulares (pp. 10).

En el caso de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez, estas particularidades se han consolidado a lo largo del tiempo, configurando una identidad institucional potente, sostenida tanto en las prácticas formativas como en el imaginario colectivo que habita a sus actores. Esta identidad, sin embargo, no se encuentra exenta de tensiones. Las voces docentes relevadas evidencian que el recorrido histórico de la institución se ha visto atravesado por reformas educativas que impactaron de lleno en su organización simbólica y material. Aquí se expondrán en términos orientativos, pero serán desarrollados en profundidad en capítulos posteriores.

Uno de los testimonios revela cómo la implementación de la Ley Federal de Educación afectó profundamente a las escuelas técnicas:

“Cuando yo entré a laburar se estaba implementando la Ley Federal. Tardó muchos años en implementarse, ya que primero tenía que terminarse las cohortes que venían con el plan del CONET. Después hubo que acomodarse a la ley, porque borraba del mapa muchas materias técnicas, además de quitar directamente a los talleres. Ahí empezó el declive de la educación técnica para muchas escuelas”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Estas modificaciones curriculares no fueron neutras: implicaron una resignificación de las jerarquías del saber dentro de la institución y una reducción del espacio formativo tradicionalmente asignado a los talleres. La tensión entre lo instituido —una estructura sólida centrada en la enseñanza técnica— y lo instituyente —las nuevas demandas educativas, políticas y sociales— emergió con fuerza. Al mismo tiempo, surgieron estrategias de resistencia y adaptación por parte de los actores escolares, tal como se evidencia en la siguiente experiencia:

“Yo diría que sería bueno que se haga aún más hincapié en las materias técnicas y que además no se les reduzca la carga horaria. Por ejemplo, en el ciclo básico se agregó Música y Educación Artística. No es por desprestigiarlas, pero en una escuela técnica creo que no tienen razón de ser... Eso fue todo un tema, porque a raíz de eso se produjo una toma en mi escuela en el año 2012. Querían dejar solo tres talleres de los seis que había, y esos cargos mandarlos a otras escuelas”(Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

En este marco, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, sancionada en 2005, introdujo nuevas condiciones que buscaron recuperar la especificidad técnica de estas instituciones.

No obstante, los testimonios también dejan entrever que la implementación de esta ley no estuvo exenta de dificultades, especialmente para las escuelas que fueron nacionales y que, históricamente, contaban con una infraestructura técnica robusta. Como se expresa en otro fragmento, la homogenización normativa generó fricciones con la tradición local:

“Al pasarse de la Ley Federal a la Ley de Educación Técnica, sé que con los talleres hubo todo un tema, porque al ser una ex escuela nacional tenía muchos talleres, comparada con las que ya habían nacido siendo provinciales. Esta ley si bien aunaba todo, en cierta manera afectaba a las escuelas nacionales” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

La peculiar dinámica y misión de estos establecimientos forjó en ellos una identidad institucional consolidada, derivada de una misión fundacional ligada a los valores del trabajo productivo, la industrialización y la formación técnica. Alcaraz (1992) sostiene que “la organización de estas escuelas debe responder al propósito de difundir las enseñanzas prácticas [...] contribuyendo de igual manera a la mayor y mejor producción de los factores que requieren las industrias” (p. 6). Esta lógica fundacional no solo configuró el proyecto pedagógico, sino que se sedimentó en el imaginario institucional de los actores que transitan la escuela.

Lo referido aplica también a la institución aquí analizada. Su longevidad (108 años) y su impronta productiva la constituyen en un espacio simbólico particular, donde las significaciones imaginarias compartidas no solo organizan las prácticas, sino también las memorias y expectativas. Así lo sintetizan Frigero, Poggi y Tiramonti (1993): el imaginario “matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, los otros y con el trabajo específico” (pág. 37).

El recorrido realizado permite concluir que la Escuela Técnica Profesional de Gálvez constituye mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos técnicos: es un entramado simbólico donde los imaginarios compartidos, las prácticas ritualizadas y la memoria institucional se articulan para dar forma a una identidad singular como podemos reconstruir en las voces de sus integrantes. A lo largo de su historia, la escuela ha sabido sostener su especificidad mediante procesos instituyentes que desafiaron normativas adversas, manteniendo viva la tradición del hacer técnico. El torno, las prácticas de taller y la transmisión intergeneracional de valores aparecen como símbolos que condensan tanto la fortaleza como las tensiones de esta trayectoria. De este modo, el análisis desarrollado en el capítulo muestra cómo la institución combina continuidad y

cambio, tradición y resignificación. En este marco, el torno, las prácticas de taller y la transmisión intergeneracional de valores pueden leerse como símbolos instituidos, portadores de sentidos históricos y de continuidad identitaria, pero también como soportes de lo instituyente, en tanto habilitan resignificaciones, disputas y actualizaciones del sentido de “ser técnico” en cada coyuntura. De este modo, el análisis desarrollado en el capítulo muestra cómo la institución articula lo instituido y lo instituyente, combinando continuidad y cambio, tradición y resignificación, en un movimiento permanente de recreación de su proyecto institucional configurándose como un espacio de resistencia y producción de sentidos en el marco de las políticas educativas y del contexto socio histórico en el que se inserta.

CAPITULO 2

POLÍTICAS EDUCATIVAS: ENTRE DEMANDAS Y EXPECTATIVAS SOCIALES

El presente capítulo aborda el recorrido histórico y político de la educación técnica en Argentina, destacando los hitos que marcaron su consolidación como modalidad diferenciada dentro del sistema educativo y los procesos que, en distintos momentos, pusieron en tensión su especificidad. A través de un análisis de sus orígenes y de las transformaciones que atravesó en relación con las políticas educativas y los contextos socioproductivos, se examina cómo estas instituciones lograron constituirse en espacios con identidad propia, orientados a articular formación académica, práctica profesional y vínculo directo con la industria.

En este marco, se desarrolla la importancia del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) como organismo estructurador de la modalidad, capaz de unificar criterios pedagógicos, curriculares e institucionales en torno a la formación de técnicos con fuerte preparación teórica y práctica. Asimismo, se analiza el impacto de las reformas de la década de 1990, que alteraron profundamente la organización y los contenidos de las escuelas técnicas, afectando su mandato fundacional y debilitando la especificidad profesional que históricamente las distinguió.

El recorrido histórico permite comprender cómo la educación técnica fue configurando una identidad institucional atravesada por las tensiones entre las políticas estatales, las demandas del sector productivo y las expectativas sociales. Al mismo tiempo, posibilita situar el caso de la institución estudiada en un marco más amplio, reconociendo en sus transformaciones los reflejos de las dinámicas nacionales de la educación técnica.

1.1. Orígenes y consolidación de la Educación Técnica

En la República Argentina, las Escuelas de Educación Técnico Profesional (E.E.T.P), son instituciones educativas que tienen una marcada diferencia con el resto de los establecimientos secundarios, aspectos como la relación entre la teoría y la práctica, el

uso de talleres y laboratorios como espacios de aprendizajes y destrezas, así como también las prácticas laborales, son elementos que no están presentes en las escuelas orientadas medias. Gallart (2006) plantea que esa marcada diferencia institucional permite el desarrollo de un aprendizaje que posibilita adquirir incumbencias de un profesional técnico y brindar saberes para ingresar a estudios superiores. Además, agrega que esto implica que tanto “el currículo como la organización escolar sean distintos, y por lo tanto, estas escuelas secundarias muestren características peculiares” (pág. 10). Se debe comprender que las instituciones técnicas tienen una carga académica muy diferente a las que presentan el resto de los establecimientos, ya que cumplen no solo un rol importante en la sociedad, sino también en la industria. Son instituciones cuyo tipo de educación allí brindada, las compromete a tener un estrecho vínculo con la tecnología, la ciencia y determinados conocimientos específicos que obliga a voltear su mirada a otros aspectos que no se contemplan en el resto de las escuelas. Según Gallart (2006):

“Se espera que un egresado de una escuela técnica sea capaz de desempeñarse en niveles medios de la industria, o en ocupaciones comerciales y de servicios en las que se aplican los conocimientos técnicos, no sólo generales sino de la especialidad que ha cursado. Al mismo tiempo se supone que está habilitado y tiene los conocimientos necesarios para continuar estudios terciarios, en este caso debe dominar los contenidos básicos para poder cursar estudios técnicos de arquitectura o de ingeniería afines a su especialidad”. (pág. 74)

Esto es diferente de lo que se espera de un bachiller, en este caso lo esperado es fundamentalmente una base de conocimientos amplios de fundamento, y hábitos de estudio que le permitan cursar estudios universitarios

Las escuelas de educación técnica, tienen una impronta y tradición que es propia de estos establecimientos educativos. También cabe destacar, que su principio fundacional estuvo relacionado con el sector productivo de nuestro país y con la clase trabajadora. Con respecto a ello, Gallart (2006) dice que la educación técnica tuvo dos objetivos definidos: por un lado, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria, que se consideraban “fábricas de empleo público”, hacia carreras más útiles, y por otro, promover mandos medios en la naciente industria. En 1897, comienza la primera experiencia de la educación técnica, con la creación de la Escuela

Industrial de la Nación, que estaba inspirada en el modelo alemán y dotada de equipamiento actualizado, cuyo currículo “estaba basado en los principales procesos industriales de la época, con alta participación de las ciencias básicas, practica de laboratorio y aprendizaje en el taller escolar, con una fuerte influencia de la enseñanza ingenieril desde sus comienzos” (Gallart, pág. 16).

En paralelo, entre 1909 y 1917 fueron creadas a lo largo del país las Escuelas de Artes y Oficio, dirigidas a hijos de obreros donde se enseñaba Herrería, Carpintería y Mecánica. Tenían un currículo de tres años de aprendizaje práctico, con tres cuartas partes del tiempo dedicado al taller y el resto en la educación escolar de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico(Gallart, 2006).

Por otra parte, fue durante los años 1943-1955, con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), donde la educación técnico profesional, representada por las Escuelas Industriales de la Nación (EIN), adquiere protagonismo en el sistema educativo argentino. En este periodo se dispuso organizar, planificar y potenciar la educación técnica. Al respecto Rodrigo (2017) apunta que para poder lograrlo implicó el comienzo de una política a largo plazo para un sector en particular de la educación, bajo el propósito de responder al proceso de industrialización puesto en marcha en el país.

El punto cúlpe de este tipo de educación se desarrolló durante los años del gobierno de Frondizi (1958-1961), en donde en lineamiento con las políticas industrializadoras del momento se “resolvió unificar a las escuelas técnicas en un modelo propio y único que apoyara el esfuerzo industrializador, se creó un ente autónomo dentro del Ministerio de Educación [...], el Consejo Nacional de EducaciónTécnica (CONET), ente con una dedicación específica a la educación técnica”(Gallart,2006: 19) convirtiéndose en ese momento todos los establecimientos de esta modalidad en Escuelas Nacionales de Educación Técnica.

Estas instituciones en su nacimiento fueron el reflejo del crecimiento y el desarrollo industrial en nuestro país, así como también de la necesidad de mano de obra calificada. En términos institucionales, Frigiero, Poggi y Tiramonti (1993) plantean que “Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos [...] para favorecer el cumplimiento de ese mandato” (pág. 19). Sin duda, el desarrollo de esta tarea y misión quedo intrínseca en los actores de este tipo de instituciones, conformando su identidad e imaginario institucional.

En la década de 1990, bajo un contexto de políticas neoliberales y el predominio de organismos internacionales, se impulsa la Ley Federal de Educación N° 24.195, que significó la reforma del sistema educativo vigente hasta el momento. Esta reforma afectó sobre todo a los establecimientos de educación técnica. Como expresa Maturo (2014) “sancionada la Ley Federal y con la implementación de un nuevo currículum en la educación secundaria o Polimodal se generaron cambios sustanciales en la organización y gestión institucional de las escuelas técnicas, hasta casi la extinción de la oferta formativa original” (pág.3). Esto significó un cambio total sobre el contenido curricular, afectando sobre todo el desarrollo de los contenidos técnicos-específicos de cada tecnicatura. Las escuelas secundarias pasaron de jurisdicción nacional a provincial, y en el caso de la Provincia de Santa Fe pasaron a llamarse Escuelas de Educación Técnica.

En las escuelas técnicas esta transformación se vio concretada en el reemplazo del plan de estudio de seis años, tres de ciclo básico y tres de especialización, con horas determinadas de clase, taller y laboratorio, por el de una educación básica más prolongada que insumía los dos primeros años de las antiguas escuelas secundarias, y a continuación tres años de escuela media, lo cual recortaba en un año la duración total de la escolaridad prevista en la antigua secundaria técnica (Gallart, 2006).

Las modificaciones implementadas a nivel curricular significaron, por un lado, una fuerte disminución de la formación especializada propia de la escuela técnica y por otro, una importante ampliación de la formación general básica reflejada en la incorporación de materias de la rama humanística (Goodson, 2000).

Por otro lado, esta reforma también afectó otros aspectos de la educación técnica, entre las cuales, según Rodrigo (2017), se destacan; la desaparición de las instituciones específicas dedicadas a la educación técnica, el vacío legal de los títulos emitidos, la disolución del CONET y la modificación en la organización académica y el currículo de la educación técnica. En términos generales, esta reforma desplazó la modalidad de la educación técnica hacia los estudios superiores o posteriores del sistema educativo. En la escuela secundaria general, las modalidades adoptaron la forma de grandes orientaciones cuyo eje eran los saberes y competencias generales. Rodrigo (2017) apunta que dentro de estas reformas estructurales se definió a nivel país una estructura curricular común para todas las modalidades, incluida la enseñanza técnica, evitando la especialización temprana y dejando de lado la especificidad de esta modalidad.

Cada escuela trató de adaptarse a la ley, intentando mantener la impronta de la educación técnica tradicional y no perder su mandato fundacional, otras por el contrario se ajustaron estrictamente a los lineamientos establecidos, esto generó una diversificación de contenidos curriculares que variaban en función de cómo la institución pudo amoldarse a la nueva normativa, por lo que los contenidos que poseían los egresados de diferentes escuelas técnicas, pero con el mismo título, podían ser totalmente disímiles.

El desarrollo a nivel nacional de las escuelas técnicas también se vio reflejado en la institución estudiada, la misma nació como Escuela de Artes y Oficio, en el año 1917, con el paso de los años y de los distintos gobiernos, como así también de las distintas políticas educativas, el nombre de la categorización de la escuela fue cambiando: en el año 1945 se pasó a llamar “Escuela Técnica de Oficios”, luego en 1952 pasa a llamarse “Escuela Industrial de la Nación”, luego en el año 1955 adquiere el nombre de “Escuela Industrial de la Nación Ciclo Superior”. La existencia del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), creado en 1959, provoca un nuevo cambio en el nombre. La escuela, a partir del año 1966, pasa a denominarse “Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) N° 1” de Gálvez, en donde sus egresados recibían el título de Técnicos Mecánicos Nacionales; en 1995 pasa a llamarse “Escuela de Educación Técnica (EET) N° 456 “Hipólito Yrigoyen” y por último en el año 2012 hasta la actualidad para a llamarse Escuela de Educación Técnico Profesional (EETP) N° 456 “Hipólito Yrigoyen” (Alcaraz, 1992)

2.2. El rol del CONET y el modelo estructurado de formación técnica

Históricamente las escuelas técnicas, tuvieron una estructura y una relevancia muy importante en nuestro país, como expresa Maturo (2014) en el siglo XX, la educación técnica conformó una de las cuatro modalidades de la oferta oficial para las escuelas medias a través de las Escuelas Industriales (EI), las Escuelas Técnicas de Oficios (ETO), las Escuelas de Artes y Oficios (EAO), y las escuelas profesionales para mujeres. En 1946 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), que acompañó el crecimiento de la educación técnica. A partir del año 1959, se crea el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) que nuclea a todos los establecimientos anteriores en un modelo propio, dando origen a las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). Según Gallart (2006), desde la creación de

este ente, todas las escuelas técnicas tuvieron un plan común que comenzaba con tres años comunes a la educación secundaria (ciclo básico), agregando además una gran carga horaria de taller en contraturno, luego de este primer ciclo se accedía a un ciclo superior de tres años de especialización según la modalidad elegida, siendo las más comunes Electricidad, Mecánica y Construcciones. El modelo tenía como eje una fuerte participación del taller y del laboratorio. Esto fue un hito para la escuela técnica ya que el CONET, unificaba aspectos pedagógicos- didácticos del curriculum para la formación de técnicos, por lo que tuvo una amplia y reconocida relevancia. Como sostiene Gallart (2006) con la creación de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica, a finales de la década de 1950, aparece un modelo educativo solido que se cristalizó en la educación técnica, el cual permanecería vigente por treinta años, con algunas adecuaciones tecnológicas y nuevas especialidades.

El CONET se caracterizó por ser un organismo tripartito con participación del Estado, de los representantes de los trabajadores y de las cámaras empresariales, siendo uno de sus principales objetivos la homogeneización de la formación técnica y profesional (Rodrigo, 2017). Bajo la órbita del CONET quedaron entonces todas las escuelas técnicas, que fueron agrupadas bajo la denominación de Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). En el caso de la institución analizada a partir del año 1966 pasa a llamarse Escuela Nacional de Educación Técnica N°1(ENET N°1). La unión de todas las instituciones educativas destinadas a la formación técnica en un “modelo propio y único” como fue el CONET (Gallart, 2006), se llevó a cabo en el contexto del modelo económico desarrollista .El título obtenido era el de Técnico Nacional en una determinada especialidad. Un docente relata:

“La época del CONET, fue para mí una de las mejores para la educación técnica, todo estaba perfectamente armado como un reloj suizo, los programas educativos, el financiamiento, la capacitación a los docentes, además en esta época la escuela gano un prestigio muy importante, sobre todo por la construcción del Torno Tipo Galvez, que, si bien se venía haciendo desde antes del CONET, en esta época se hizo más conocido”
(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

La consolidación de la educación técnica a partir del CONET supuso, a nivel de la administración del sistema, una instancia de articulación vertical que se fue reorganizando en función de las relaciones establecidas entre los distintos niveles. La regulación del sector y aquellos aspectos vinculados con el acceso a la docencia y a los

contenidos de la enseñanza, quedaron bajo la órbita de dicho consejo. Así plasma un docente el prestigio del CONET.

“Fue lo mejor que pudo haberle pasado a la educación técnica, había mucha inversión hacia este sector, todo estaba bien armado para que funcionara. Esta escuela era Nacional, respondíamos al CONET, no era una escuela provincial. Era la ENET N°1. Tal es así que para mí, para muchos colegas y para varios ex compañeros de clase y ex alumnos, sigue siendo la ENET N°1, sin importar el nombre que tenga en la actualidad” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Y agrega:

“El nivel educativo del CONET era muy superior, se daban contenidos avanzados en las materias técnicas específicas de cada modalidad, los chicos salían con una carga académica lo suficientemente técnica para ingresar a cualquier ingeniería, salían muy bien preparados, y ni hablar de la destreza práctica que adquirían en los talleres. Fue una época dorada”(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Hoy se sigue añorando en la escuela la pertenencia a este organismo que otorgaba una altísima legitimación social, vinculada al discurso del desarrollismo sobre la contribución de la mano de obra, de la industria nacional, al progreso económico del país y de los trabajadores. El relato del mismo docente nos dice:“nadie nos va a sacar esa marca, que forjó nuestra identidad como escuela. Tal es así, que en el sistema SIGAE, o en los escalafones de la docencia, nuestra escuela figura como Ex ENET, no figuramos como escuela media” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

El análisis histórico y político de la educación técnica en Argentina muestra que este subsistema educativo se constituyó en un pilar fundamental para el desarrollo industrial del país, con un fuerte vínculo con el sector productivo y con la formación de trabajadores altamente calificados. Desde sus orígenes, las escuelas técnicas se caracterizaron por una impronta diferenciada respecto de la educación media tradicional, combinando teoría y práctica en una propuesta formativa que otorgó legitimidad y prestigio social a sus egresados.

El rol del CONET representó el momento de mayor consolidación y homogeneización de la modalidad, garantizando una formación integral con proyección tanto hacia la inserción laboral como hacia la continuidad de estudios superiores. Sin embargo, las reformas implementadas en la década de 1990 significaron un quiebre en este modelo, al debilitar la especificidad técnica e introducir un esquema curricular que redujo la carga de saberes profesionales.

2.3 El legado del modelo ENET: Vivencias desde el interior del sistema

El análisis de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez no puede desligarse de la trayectoria histórica de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) y de la impronta que dejó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Estas instituciones configuraron un universo simbólico particular que contribuyó a la formación de un *imaginario institucional* propio, atravesado por significaciones ligadas a la autonomía, la exigencia académica y el estatus diferenciado respecto de otras modalidades de la educación media.

Tal como señala Ludueña (2007), “el desarrollo de las ENET se caracterizó por su aislamiento y su escasa articulación con el resto del sistema educativo estatal, aunque siempre se destacó por un alto grado de exigencia académica” (pág. 27). Este rasgo de independencia se plasmó en la construcción del CONET, concebido como un “compartimento estanco en el Ministerio de Educación, con sus propias normas de funcionamiento y, en buena parte de ese período, con financiación también propia proveniente del impuesto a la nómina salarial” (Ludueña, 2007, pág. 27).

En esta misma línea, la autora agrega que las escuelas técnicas tuvieron históricamente “un status especial, muy defendido por sus características ‘ingenieriles’ tanto en la construcción del currículo, como en los mecanismos de control e inspección” (pág. 27). Dicho estatus, más que un aspecto administrativo, constituyó una marca identitaria que reforzó la percepción de pertenencia a un espacio singular y diferenciado dentro del sistema educativo. Un entrevistado que se desempeñó como docente explica:

“Además no solo fui alumno, sino también docente cuando la escuela era ENET, era todo muy diferente todo te venía bajado desde arriba, manuales, contenidos, formas de trabajo, planillas, hasta los modelos de evaluaciones para el taller y las materias técnico-específicas, era una estructura sólida, donde todo estaba pensado, cada engranaje. Un egresado de una ENET de Jujuy, iba a tener los mismos contenidos de un egresado de una ENET santafesina” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

En este relato nos da una noción de cómo este modelo estructurado era homogéneo en su constitución curricular y académica, siendo indiferente a jurisdicciones provinciales en calidad de su carácter nacional, era “un aparato de cohesión con un currículum unificado y manteniendo a todas las ENET bajo una misma línea de gestión curricular y manejándose con los mismos planes y programas.” (Ludueña, p. 44).

Este aislamiento institucional, lejos de ser percibido como un déficit, fue resignificado en el plano simbólico como un valor constitutivo de la identidad de las escuelas técnicas. En el caso de Gálvez, los testimonios de los docentes refuerzan esta idea de pertenencia a un espacio diferenciado. Un profesor y egresado del modelo ENET, cuenta:

“Yo fui alumno cuando la escuela era ENET, y el sistema era diferente, muy exigente, la mayoría de los docentes que nos daban clases eran ingenieros o arquitectos que trabajan en las empresas de la zona y tenían algunas horas en la escuela. Muchos eran empresarios de acá y volvían a la escuela a trabajar para mantener ese prestigio que siempre tuvo”
(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Ludueña (2016) apunta a que esta organización de las ENET garantizaba una formación de calidad para los alumnos que decidían transcurrir seis años de rigurosa formación teórico práctica. La dicotomía se presentaba socialmente con las escuelas técnicas no dependientes del CONET. Las escuelas técnicas dependientes de las provincias o las escuelas técnicas privadas, no tenían la protección del CONET y se desarrollarían en paralelo, lo cual las diferenciaba en cuanto a contenido académico, estructura y prestigio social.

Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, lo instituido se expresó en la consolidación de un modo particular de organizar el currículo, marcado por la centralidad de las disciplinas técnicas y por mecanismos de control más cercanos a un modelo “ingenieril” de formación. Este formato, lejos de diluirse con el tiempo, se naturalizó como parte de la cultura escolar, operando como referente para docentes y estudiantes.

En este sentido, el aislamiento histórico que describe Ludueña (2016) no solo definió una particularidad institucional, sino que constituyó un imaginario de prestigio y diferenciación, que aún hoy orienta las prácticas y discursos dentro de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez. El pasado instituido se convierte, así, en un horizonte de referencia desde el cual se resignifican los desafíos presentes y se proyectan las luchas instituyentes por preservar la especificidad de la educación técnica.

En definitiva, el capítulo permite reconocer que la educación técnica en Argentina ha transitado un camino marcado por avances y retrocesos, estrechamente ligado a las políticas estatales y a los proyectos de desarrollo económico del país. Este recorrido no solo define el lugar de la modalidad dentro del sistema educativo, sino que también

constituye la base sobre la cual se configuró la identidad de instituciones como la estudiada, que aún conservan en su memoria institucional la impronta de aquellos procesos históricos.

CAPITULO 3

LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195: REFORMA, CONFLICTO Y CONSECUENCIAS, EL CASO DE UNA EETP DE GÁLVEZ

En este capítulo desarrollaremos como la Ley Federal de Educación en la década de 1990 representó un punto de inflexión para la educación técnica en Argentina, inaugurando un proceso de desestructuración institucional que impactó de manera directa en la organización, los contenidos curriculares y la identidad histórica de las escuelas técnicas. El análisis de este período permite reconocer tanto los efectos de las políticas educativas en el plano normativo y estructural como las respuestas que las instituciones desplegaron para sostener su especificidad profesional.

Se examinará cómo la transferencia de las escuelas a las provincias, junto con la desaparición del CONET, produjo un escenario de fragmentación y pérdida de cohesión en el sistema técnico, debilitando el prestigio que lo había caracterizado durante más de tres décadas. Por otra parte, se abordan las consecuencias curriculares de la reforma, centradas en la implementación del Polimodal y de los Trayectos Técnico Profesionales, que diluyeron la formación específica al suprimir el título de Técnico de nivel medio e incorporar espacios de carácter generalista.

Finalmente, se estudiarán las resistencias institucionales que emergieron frente a estas transformaciones. A través de estrategias colectivas, acuerdos tácitos y prácticas de “camuflaje curricular”, los docentes y equipos directivos buscaron resguardar los saberes técnicos fundamentales, garantizando cierta continuidad en el perfil profesional de los egresados.

El capítulo permite comprender que la reforma de los años noventa no supuso un proceso homogéneo ni lineal, sino un campo de tensiones y disputas en el que las instituciones técnicas, lejos de adoptar un rol pasivo, desplegaron múltiples formas de resistencia para sostener su identidad y su tradición en un contexto de fuerte debilitamiento estructural, como estudiaremos a partir del caso de la EETP de Gálvez.

3.1. Contexto de implementación: década de 1990 y desarticulación del sistema

Al comenzar la década de 1990, la educación técnica reunía más de 400.000 estudiantes, con una fuerte concentración en especialidades tradicionales como Electromecánica, Construcción, Mecánica y Administración de Empresas, mientras que otras más recientes, como Electrónica e Informática, mostraban un crecimiento acelerado (Gallart, 2006, p. 24).

El modelo original de las ENET “dominó la educación técnica argentina durante más de treinta años, y fue adoptado con algunas modificaciones por las provincias, que crearon escuelas técnicas provinciales con menores niveles de equipamiento y exigencia académica y técnica” (Gallart, 2006, pp. 50-51). En este marco, el CONET coordinaba los planes de estudio, asegurando la uniformidad y la calidad técnica a nivel nacional.

Durante la presidencia de Carlos Saúl Menem y en el marco de procesos amplios de reestructuración del Estado (privatización, descentralización y desregulación), se puso en marcha una importante reforma educativa a fin de las políticas neoliberales imperantes del momento. Como expresa Rodrigo (2017) “los cambios implementados compartieron tendencias similares con otros países de la región que pueden explicarse, en cierta medida, por el lugar que ocuparon los organismos internacionales en la direccionalidad y financiamiento de los procesos reformistas” (pp. 10).

En un principio, en 1991 se produjo la transferencia de las escuelas secundarias nacionales a las provincias. Para las técnicas, esto significó “el traspaso de más de 200.000 alumnos y más de 400 instituciones a las jurisdicciones provinciales, que debieron asumir nuevas responsabilidades sin contar con la preparación ni los recursos necesarios” (Gallart, 2006, pág. 24).

Según Gallart (2006) con la implementación de la Ley Federal de Educación (1993), desapareció el CONET y se modificó la organización y el currículo del sistema educativo en todos sus niveles. Se establecía una educación general básica de nueve años dividida en tres ciclos de tres años, 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 de Bienes y Servicios) que coexisten en la misma escuela. De hecho, se dio por terminada la escuela técnica anterior, pero se legisló creando itinerarios de módulos correspondientes a Trayectos Técnico Profesionales, en una serie de especialidades que debían ser impartidas en contra turno. Antes de esto, la educación técnica contaba con seis años de formación

específica, divididos en tres años de ciclo básico y tres de especialización, con horas determinadas de clase, taller y laboratorio. La nueva ley reorganizó la estructura en Educación General Básica (EGB) de nueve años, dividida en tres ciclos —EGB1, EGB2 y EGB3—, seguidos de un ciclo polimodal de tres años con modalidades electivas.

En este marco, “las escuelas técnicas se han convertido en polimodales que incluyen como modalidad Producción de Bienes y Servicios o Ciencias Naturales y se articulan con trayectos técnicos que llevan a títulos de técnico mediocres en las especialidades tradicionales y en algunas nuevas” (Gallart, 2006, pág. 23). Para tratar de sostener parcialmente la formación profesional, se crearon los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP), “optativos y cursados en contra turno, que reemplazaban el antiguo plan de seis años de la escuela técnica” (Gallart, 2006, pp. 50-51).

Un docente de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez recuerda la reacción del cuerpo docente:

“Como te decía antes, lo que recuerdo es la lucha constante por mantener todo como estaba antes. La ley venía a desarmar lo trabajado durante años. Acá se trató de organizar los talleres en el EDI (espacio de definición institucional) o en los TTP (trayectos técnicos profesionales) para que se mantuvieran, aunque no los aceptaron enseguida”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

En el apartado siguiente se hará un desarrollo más específico de cómo afectó a la estructura curricular de la organización estudiada, pero es importante aquí mencionar que las políticas educativas implementadas durante el proceso de reforma, si bien alentaron la “*autonomía institucional*”, no contemplaron el necesario acompañamiento técnico-pedagógico, lo que implicó que la responsabilidad de definir la modalidad educativa y garantizar la continuidad institucional quedara en manos de los equipos de gestión directiva y de algunos grupos de docentes (Gallart, 2006, pág. 6).

La autonomía conferida a las provincias derivó en una gran heterogeneidad de estructuras y planes, lo que, sumado a la crisis económica y a los conflictos con los sindicatos docentes, acentuó las dificultades. Como sintetiza Gallart, “la descentralización, el aumento de matrícula y la Reforma Educativa estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica” (2006, pág. 79).

Por otra parte, y a nivel provincial también hubo una desestructuración en materia educativa, ya que, al pasar las escuelas dependientes de la nación a la provincia, los gobiernos provinciales tuvieron bajo su esfera el funcionamiento de estas

organizaciones. Tal es el caso de la escuela técnica estudiada, que de llamarse ENET N°1 (Escuela Nacional de Educación Técnica N°1) paso a denominarse EET N° 456 (Escuela de Educación Técnica). Como plantea Rodrigo (2017) “entre las instituciones transferidas se encontraban las escuelas técnicas (las ENET), cuyo financiamiento y gestión pasó a depender de los gobiernos jurisdiccionales, al tiempo que el CONET desapareció. En este escenario el rol del Estado en la enseñanza técnica se fue desdibujando, fortaleciéndose simultáneamente a la empresa como espacio privilegiado de formación profesional” (pág.10)

Un docente de la institución rememora la cuestión de ser una organización nacional

“En la época del CONET, nuestra escuela era de orbita Nacional, era un orgullo para nosotros, es mas muchos aun le seguimos diciendo la ENET N°1, por más que ya haya cambiado de nombre dos veces desde que paso a jurisdicción provincial, la asignación del número uno, venia de la mano con la categoría que tenia la escuela”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

El mismo docente destaca la importancia de la validez académica:

“Al ser nacional, con el título que otorgaba podías ejercer en cualquier punto del país como técnico o incluso como docente dentro de otras escuelas nacionales”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Este detalle en el relato del docente, es muy importante, ya que habla de la idiosincrasia de los alumnos y docentes que formaron parte de estas organizaciones. Abratte y Pacheco (2006) mencionan que, para estas escuelas, cambiar el nombre es cambiar su identidad, la sigla ENET hace referencia no sólo a la modalidad técnica, el trabajo en el taller, la producción tecnológica, la promesa de un trabajo seguro, sino además a la pertenencia a un ámbito de carácter nacional cuyo prestigio se germinó a la vera del crecimiento industrial-el CONET- y la pertenencia al sistema nacional de educación técnica. Allí se condensa la historia que la reforma propone modificar sustantivamente.

Pero esta reforma, no trajo consigo solo el “cambio” de denominación, sino que el paso de estas organizaciones nacionales, las ENETs, a las delegaciones provinciales, generó un problema administrativo a las provincias, ya que se agregaron a su presupuesto la solvencia y manejo de nuevas organizaciones escolares. Lo relatado anteriormente se encuadra con los escritos de Gallart (2006) que plantea:

“las jurisdicciones provinciales tuvieron que hacerse cargo de tres problemas a la vez: la gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de ellas, un gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la educación general básica, y un cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas” (pág. 24)

El desarrollo de la Ley Federal de Educación fue a tono con el proceso de privatización, desindustrialización, dependencia tecnológica y desestructuración de tintes neoliberales que predominó en el país en aquellos años, y que golpeó fuertemente a la educación técnica. Al respecto Rodrigo (2017) resalta que, dentro del contexto de desarticulación y desfinanciamiento del sector, en la mayoría de las jurisdicciones la puesta en marcha del Polimodal y de los Trayectos Técnico Profesionales supuso importantes inconvenientes que se expresaron, entre otras cuestiones, en la generación de certificados devaluados y rechazados por el mercado de trabajo, y en la fragmentación de las oportunidades educativas.

La reforma educativa de los años noventa significó un quiebre en la tradición de la educación técnica argentina, debilitando su estructura histórica y dejando a las provincias frente a desafíos que no estaban en condiciones de afrontar. La desaparición del CONET, la descentralización apresurada y la implementación del polimodal con trayectos optativos fragmentaron la formación técnica, generando títulos de menor reconocimiento social y laboral. En el caso de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez, este proceso no solo transformó su identidad institucional y curricular, sino que también afectó el sentido de pertenencia de docentes y estudiantes, quienes debieron resistir para preservar espacios y prácticas históricas de la formación técnica.

3.2. Cambios curriculares y su impacto en la formación técnica

En términos generales podría decirse que las reformas curriculares de la época se orientaron al desarrollo de competencias generales, acordes al nuevo mercado global. Según Rodrigo (2017) “la mejor formación para el trabajo fue considerada la que brindaba la educación general” (pág. 11). Dentro de esta tendencia, en Argentina se amplió la duración de la escolaridad básica y se extendió la obligatoriedad hasta el nivel secundario inferior.

A tono con las orientaciones internacionales, las modalidades de educación técnica, que integraban la educación fueron desplazadas hacia el ciclo secundario superior o

posterior Ludueña(2016) destaca que “En el texto de la estructura de la ley, resulta llamativo que no se establecen distinciones para la educación técnica, por lo cual la misma queda subsumida en la Educación Polimodal dada la documentación que se releva al respecto” (pág. 6)

Rodrigo (2017) menciona que, en la escuela secundaria general, las modalidades adoptaron la forma de grandes orientaciones con fuerte énfasis en los saberes y competencias generales. Así, dentro de reformas estructurales del nivel medio, en Argentina, se definió a nivel nacional una estructura curricular común para todas las modalidades de la educación secundaria, incluida la enseñanza técnica, de manera de evitar la especialización temprana.

En el caso de la escuela analizada, se optó por la utilización de la modalidad “Producción Bienes y Servicios”, según relato de un docente de la institución

“era la única modalidad que respondía de manera muy paupérrima a viejo modelo de la escuela, y que se encuadraba a lo que teníamos en nuestra escuela. Pero había trabajar mucho para poder pulirlo y orientarlo al perfil de egresado que brindaba tradicionalmente la escuela”(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Los dichos de este docente concuerdan con lo que plantea Maturo (2014) respecto a la elección de modalidades “las escuelas técnicas, en su mayoría optaron por la modalidad de Producción de Bienes y Servicios a fin de utilizar de manera eficiente los recursos con los que contaban, de resguardar sus ofertas educativas originarias y de conservar la fuente laboral de sus docentes” (pág. 101).

Otro ejemplo de la elección de esta modalidad fue la Escuela de Educación Técnica N° 455, también Ex ENET de la ciudad de Esperanza, así se ve reflejado en los escritos de Nestor Muller (2023)

“Luego de reuniones efectuadas en los claustros académicos entre directivos, docentes y miembros de las asociaciones de apoyo escolar, nuestra escuela propone modificar a la especialidad Electromecánica por la de Orientación producción de Bienes y Servicios, en tanto que, la especialidad Química pasa a ser de Orientación Ciencias naturales y salud y ambiente” (pág. 173)

Un docente de la escuela técnica de Gálvez, relata:

“La estructura del CONET determinaba 6 años de estudios; primero, segundo y tercero. Luego se elegía la especialidad (mecánica o construcciones) y cursábamos cuarto, quinto y sexto con materias y talleres específicos de la modalidad elegida. Con la ley federal, paso a

llamarse octavo y noveno. A partir de allí se cursaba primero polimodal, que era el antiguo tercero, segundo polimodal y tercero polimodal, en ese año el alumno podía abandonar la carrera y recibía el título de Producción de Bienes y Servicios. Si hacía cuarto polimodal, que era el antiguo sexto, cursando los TTP recibía el título de Técnico o Maestro Mayor de Obras. Los TTP venían a suplir los 6 años de escuela técnica, con una carga horaria y contenidos muy pobre” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Uno de los puntos más críticos fue la eliminación del título de Técnico de nivel medio. En su lugar, los egresados del Polimodal recibían un título de Bachiller con diferentes orientaciones que no tenía el mismo valor social ni reconocimiento profesional. Según Rodrigo (2017) explica que fue en este tempestuoso escenario que se puso en marcha un sistema paralelo de enseñanza organizado en “módulos” que se distinguían por ofrecer una formación específica de acuerdo a la orientación. La formación técnica especializada quedó situada como oferta complementaria a la formación general y de carácter optativo. Este discurso se materializó en nuestro país en la creación de los denominados “Trayectos Técnicos Profesionales”, que supusieron una ruptura con el modelo institucional y curricular vigente para la formación técnica de nivel medio, y la localización de la formación técnica especializada como una oferta complementaria a la formación general y de carácter optativo.

Sin embargo, la implementación fue desigual y fragmentada. Como señala Gallart (2006), los trayectos técnicos profesionales (TTP) debían proveer la formación necesaria de los técnicos medios, pero como la Ley Federal concedía un alto grado de autonomía a las jurisdicciones en la aplicación de la reforma, esto derivó en una enorme variación de estructuras educativas y planes a lo largo del país, ajustado a los recursos que tenía cada escuela.

Este diagnóstico evidencia cómo los TTP, lejos de consolidar una respuesta, profundizaron la fragmentación. En muchos casos, como en la Escuela de Educación Técnica Profesional de Gálvez, donde los estudiantes abandonaban sus estudios en 5º año y ya no accedían al título de Técnico, a menos que cursaran un 6º año. Tal como relató un docente entrevistado:

“Siempre insistíamos en que tenían que hacer cuarto polimodal, lo que vendría a ser sexto, porque si no se iban sin título de técnico. No podíamos dejar que se fueran con un bachillerato vacío, porque la comunidad seguía esperando que de acá salieran técnicos.” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Es decir, los contenidos de las ex escuelas técnicas se reordenaron en nuevos espacios curriculares, que hicieron que perdieran la identidad en los primeros años de formación que tenía su origen en la formación técnica específica que brindaban. La desaparición de estos espacios curriculares llevó a una redistribución de la carga horaria que tenían estas materias de la rama técnica en nuevos espacios curriculares (Ludueña, 2016). Un ejemplo de ello es lo relatado por un docente de la institución:

“El problema se daba en los talleres y materias específicas. Los docentes de cultura general no tenían problemas, todos esos contenidos seguían con naturalidad, porque en cierta manera la Ley Federal intentó transformar a todas las escuelas técnicas en escuelas medias o comerciales, en cuanto a los contenidos que se daban. Por eso digo que esta ley primero que ni consideró a la educación técnica y segundo que la terminó destruyendo. Si no fuera porque como escuela nos organizamos, muchos recibidos de esos años hubieran salido vaciados de contenido, hubiera sido todo una cáscara, donde adentro no habría contenido. Los que estábamos en contra, y me incluyo, no queríamos que se perdiera el eje de la educación técnica, su especificidad, su carga profesional” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Según Gallart (2006), las problemáticas internas a las instituciones educativas (luchas de poder, disputas disciplinarias, conservación de la fuente laboral, etc.), sumado a la ausencia del gobierno en lo que respecta a un asesoramiento técnico-pedagógico para la organización de sus planes de estudios de acuerdo a los requerimientos del mundo del trabajo, dejó entrever la incapacidad del sistema educativo en la formación de jóvenes con las mínimas competencias, habilidades y destrezas requeridas para determinados puestos de trabajo.

En un análisis comparativo de las propuestas curriculares del sistema CONET, con las generadas luego de la Ley Federal de Educación, Ludueña (2016) nos aclara que “mientras que en las primeras había una secuencia básica determinada para cada especialidad, y existía un registro continuo de documentación y coordinación entre el aula y el taller; en las segundas, la vinculación entre aula y taller fue tendiendo a desaparecer para que el aula fuera un taller formador de competencias profesionales” (pág. 92).

En síntesis, la reforma educativa impulsada por la Ley Federal significó un quiebre profundo en la identidad de la educación técnica. La supresión del título de Técnico de nivel medio, la fragmentación generada por los Trayectos Técnicos Profesionales y la incorporación de espacios curriculares ajenos a la especificidad técnica provocaron una

pérdida de coherencia en la formación. Si bien las escuelas, como la Técnica Profesional de Gálvez, desplegaron estrategias de resistencia para preservar su tradición, el modelo implementado debilitó el vínculo entre aula y taller, vaciando de contenido la formación profesional y dejando a los egresados en clara desventaja frente a la demanda social y laboral.

3.3. Resistencias institucionales: estrategias, tácticas y “camuflaje curricular”

La implementación de la Ley Federal de Educación en la Escuela Técnica Profesional de Gálvez no fue un proceso lineal ni homogéneo. Muy por el contrario, estuvo atravesado por tensiones, disputas internas y una serie de resistencias pedagógicas y organizacionales que buscaron resguardar la especificidad técnica frente a un modelo que tendía a disolverla en el marco del Polimodal. Siguiendo a De Certeau (1994), estas resistencias pueden entenderse como un juego entre estrategias —aquellas planificadas institucionalmente para sostener la identidad de la escuela— y tácticas —acciones puntuales y a menudo invisibles, desplegadas por los docentes en el aula y el taller para preservar contenidos técnicos.

Uno de los testimonios docentes da cuenta de estas tácticas encubiertas, que pueden denominarse “camuflaje curricular”:

“Aparecieron nuevas materias como Educación Artística o Lenguaje Artístico y comunicacional, que además de no tener nada que ver con las materias técnicas, le quitaban horas a materias como Dibujo Técnico o taller. (...) De todas maneras muchos docentes seguimos dando las materias específicas dentro de esos nuevos espacios curriculares”.
(Entrevistado 1, comunicación personal, 20 de febrero de 2025).

En este sentido, la estructura formal del Polimodal obligaba a redistribuir las horas de las asignaturas técnicas hacia espacios curriculares de carácter generalista. Sin embargo, los docentes optaron por camuflar los contenidos técnicos bajo las nuevas denominaciones, asegurando la continuidad de aprendizajes fundamentales. Esta táctica se inscribe en lo que Castoriadis denomina la tensión entre lo instituido y lo instituyente: lo instituido —la nueva normativa— buscaba transformar la escuela técnica en una secundaria general; lo instituyente —la acción docente y comunitaria— resistía, reponiendo prácticas y saberes técnicos que el nuevo marco pretendía eliminar.

El mismo docente entrevistado profundiza esta lógica de resistencia:

“El problema se daba en los talleres y materias específicas. (...) La Ley Federal intentó transformar a todas las escuelas técnicas en escuelas medias o comerciales. Si no fuera porque como escuela nos organizamos, muchos recibidos de esos años hubieran salido vaciados de contenido, hubiera sido todo una cáscara, donde adentro no habría contenido. Los que estábamos en contra, y me incluyo, no queríamos que se perdiera el eje de la educación técnica, su especificidad, su carga profesional”. (Entrevistado 1 , comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Aquí se evidencia cómo, más allá de las disposiciones legales, la comunidad educativa desplegó estrategias de organización institucional para resguardar la continuidad de la identidad técnica. Esta resistencia no solo fue pedagógica, sino también simbólica: se trataba de sostener el imaginario de la escuela como espacio de formación profesional, frente a la amenaza de dilución que implicaba el nuevo sistema.

En términos generales hay ciertos puntos en donde se observan las resistencias docentes. Por un lado, la insistencia en recomendar a los estudiantes completar el cuarto año del Polimodal (equivalente al sexto año técnico tradicional), para que no egresaran con un título de escuela media vacía de reconocimiento profesional. Tal como relató un docente:

“Siempre insistíamos en que tenían que hacer cuarto polimodal, lo que vendría a ser sexto, porque si no se iban sin título de técnico. No podíamos dejar que se fueran con un bachillerato vacío, porque la comunidad seguía esperando que de acá salieran técnicos” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Otro punto interesante es que uno de los mecanismos de resistencia institucional más significativos frente a la Ley Federal fue la redefinición estratégica de los espacios curriculares, donde los docentes desplegaron un “camuflaje curricular” para sostener los saberes técnicos propios de la tradición del CONET. Esto implicó, en la práctica, utilizar las nuevas denominaciones de materias que la reforma imponía, pero manteniendo en su interior los contenidos técnicos que aseguraban la especificidad de la formación profesional.

El hecho de que estas resistencias emergieran no fue un caso fortuito solo de la Escuela Técnica analizada en este trabajo, sino que, por el contrario, otras organizaciones como la EET 455 de Esperanza, también desplegaron una serie de estrategias para mantener la vieja tradición del CONET. Lo anterior se evidencia en los escritos de Muller (2023), quien desarrolla el accionar de la EET de Esperanza;

“para sostener el funcionamiento de los talleres y la formación práctica de los alumnos se da apertura a los denominados E.D.I (Espacio de definición institucional) y los O.F.C (Oferta de Formación Complementaria) que cada institución genera en función de sus equipamientos y que conservan una carga similar a las horas cátedras de actividades practicas ejercidas en los talleres”.(pág. 174)

Retomando los hechos que sucedieron en la escuela técnica estudiada, un docente recuerda que la transición entre planes produjo un escenario de superposición:

“hubo un momento donde había alumnos que estaban teniendo materias del plan CONET... y otros que estaban siendo los primeros en tener las materias de la ley federal”.
(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

El testimonio de otro profesor que dictaba materias técnico-específicas resulta ilustrativo:

“En mi caso con el plan del CONET daba Termodinámica, y en el plan de la Ley Federal no existía, había una materia que se llamaba Tecnología de la energía. Entonces... en las primeras clases les daba un trabajo práctico... y a partir de la quinta arrancaba con los contenidos de termodinámica”. (Entrevistado 1 , comunicación personal, 20 de febrero de 2025).

Este ejemplo muestra cómo los docentes encontraban grietas dentro de la nueva normativa para continuar transmitiendo conocimientos considerados fundamentales.

La eliminación de materias históricas como termodinámica, mecánica de fluidos, estática y resistencia de materiales, o elementos de máquinas, fue vivida como un ataque a la esencia misma de la educación técnica. En palabras de un entrevistado:

“estábamos en un dilema... si el alumnado cursaba el cuarto polimodal con los TTP recibían un título de Técnico, pero iba a ser un título vacío de contenidos reales si respetábamos la currícula de la ley federal”(Entrevistado 1 , comunicación personal, 10 de diciembre de 2024)

Frente a esa amenaza, los equipos docentes acordaron integrar los viejos contenidos en asignaturas nuevas, rebautizadas por la reforma: “en una materia que se llamaba procesos productivos, se daba estática y resistencia de materiales, en organización industrial se daba Dibujo de Elementos de máquinas “relato el mismo docente, “las adaptaciones que realizaron las ENET estuvieron asociadas al viejo modelo con el cual se venía trabajando desde el año 1965” (Ludueña, 2007:44).

Aquí aparece la táctica como elemento de protección a los viejos contenidos curriculares que la reforma eliminaba, los docentes se estaban moviendo en un terreno de incertidumbre y delimitado por una ley educativa. En palabras de DeCerteau “la táctica debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (...) es movimiento en el interior del campo de visión del enemigo, y está dentro del espacio controlado por éste” (pág. 43).

Incluso los talleres —pilar fundante de la identidad de las escuelas técnicas— fueron resignificados mediante los Trayectos Técnico Profesionales (TTP), que funcionaron como un espacio de resguardo, según relata un docente MET:

“los pudimos meter en los TTP... de esa manera pudimos justificar el normal funcionamiento de los talleres, ya que no estaban contemplados en la reforma. Hubo escuelas que se durmieron y acataron la ley federal tal cual... abandonando sus talleres y migrando todo el trabajo a las aulas, muchos cerraron y hasta perdieron cargos”.
(Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Cabe destacar que este accionar se dio en otras escuelas técnicas, por ejemplo, en la EET 455 de Esperanza. Muller (2023) relata que para mantener la capacitación técnica e impedir el cierre de los talleres y laboratorios existentes, se promueve la incorporación de los TTP en ambas orientaciones a partir del tercer año de estudios y anexar un 4to año, equivalente al sexto año de la vieja escuela técnica, donde se dictan algunos contenidos específicos de la modalidad. Esta será la manera de contener el cambio y poder garantizar a futuro la continuidad de la educación técnica.

Interesante considerar aquí nuevamente otros de los conceptos de táctica que propone De Certeau (1994), quien la cataloga como los procedimientos que valen por la importancia que le dan al tiempo, en circunstancias que el instante de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos.

Este “camuflaje” no estuvo exento de tensiones. En algunos casos, docentes externos a la institución que reemplazaban desconocían las estrategias internas de preservación de contenidos:

“Recuerdo el caso de una profesora que me reemplazó en Termodinámica... la Regente tuvo que explicarle la situación... de todas maneras esta profesora no dio el contenido ‘escondido’ y respetó la currícula a rajatabla” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Este episodio revela el carácter colectivo y tácitamente consensuado de las tácticas docentes, que solo funcionaban en tanto hubiera un acuerdo interno sólido.

Uno de los aspectos más significativos de la resistencia institucional frente a la Ley Federal fue la construcción de acuerdos tácitos entre los docentes, orientados a garantizar la permanencia de los saberes técnicos, incluso en condiciones donde la normativa oficial imponía su desplazamiento. Estos acuerdos se expresaban en prácticas de articulación entre departamentos, en reuniones informales y en estrategias de coordinación que buscaban, en última instancia, evitar la pérdida de los contenidos específicos que daban sentido al perfil profesional de los egresados.

Los testimonios docentes recuperados muestran cómo este proceso no fue lineal ni exento de tensiones, pero sí revelan una firme convicción colectiva:

“todos los años nos reuníamos a ver quién daba cada cosa, o si alguno sacaba cierto contenido, otro lo metía en su materia o lo reforzaban en otra. Había discusiones a veces entre colegas” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de Diciembre de 2024).

Esta dinámica de redistribución de contenidos implicaba un ejercicio de negociación constante, donde cada docente asumía la responsabilidad de sostener parte de los conocimientos técnicos que la estructura curricular oficial había intentado suprimir.

El cuerpo directivo, por su parte, sostenía una posición ambigua. Si bien reconocían que la ley perjudicaba a la escuela, el margen de apoyo a las estrategias de “camuflaje curricular” era limitado y no siempre explícito. Como señala un entrevistado:

“Si bien sabían que la ley no beneficiaba a la escuela, había cierta ambigüedad, te daban la libertad de hacerlo, pero si pasaba algo no sé si realmente te iban a defender” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de Diciembre de 2024).

Este clima de incertidumbre reforzaba la necesidad de acuerdos tácitos y de complicidades internas entre los propios docentes, quienes asumían el riesgo de sostener prácticas alternativas para resguardar la especificidad técnica.

En este marco, la preservación de contenidos fundamentales —como termodinámica o resistencia de materiales— se convirtió en un verdadero acto de resistencia. La táctica consistía en insertar estos saberes dentro de materias con nuevas denominaciones oficiales, cumpliendo parcialmente con la currícula, pero asegurando que los estudiantes no egresaran con un título vacío de contenidos. De este modo, los acuerdos tácitos entre docentes funcionaron como un dispositivo institucional que permitió sostener la

identidad de la escuela técnica en medio de políticas educativas que la debilitaban estructuralmente.

La experiencia de la Escuela Técnica de Gálvez frente a la implementación de la Ley Federal revela cómo las instituciones, lejos de ser espacios pasivos de aplicación normativa, producen sus propias formas de resistencia y adaptación. A través de estrategias colectivas y tácticas encubiertas —como el camuflaje curricular y los acuerdos tácitos entre docentes—, la comunidad educativa logró preservar la especificidad técnica que definía su identidad histórica. Este proceso mostró tensiones, ambigüedades y riesgos, pero también la capacidad creativa de los actores para reconfigurar el espacio escolar en defensa de un proyecto formativo reconocido socialmente. Tal como advierte De Certeau(1994) , la táctica consiste en actuar dentro de los márgenes impuestos por una fuerza externa, transformando sus límites en oportunidades; en este caso, los docentes hicieron de la norma un terreno en disputa, logrando sostener, aunque fuera parcialmente, la calidad y el sentido de la educación técnica frente a políticas que amenazaban con vaciarla de contenido.

De este modo, este capítulo permite examinar que la Ley Federal de Educación configuró un escenario de crisis para la enseñanza técnica, marcado por la fragmentación institucional, la pérdida de especificidad curricular y la necesidad de desplegar resistencias internas para sostener la identidad profesional de la escuela técnica. Sin embargo, estas mismas tensiones también sentaron las bases para la posterior reconfiguración del sistema, al visibilizar las limitaciones de la reforma y el reclamo persistente de la comunidad educativa por la restitución de la formación técnica de nivel medio. En este sentido, el análisis de este período resulta clave para comprender la emergencia y aprobación de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 en 2005, que buscó responder a las demandas acumuladas y reinstalar a la educación técnica en el centro de las políticas públicas nacionales.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES: LA LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL N° 26.058 Y SUS IMPLICANCIAS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N.º 26.058/05) y de la Ley de Educación Nacional (LEN N.º 26.206/06) significó un punto de inflexión en la historia de la educación técnica en Argentina. Estas normativas marcaron el inicio de un proceso de recomposición tras la fragmentación y el vaciamiento provocados por la Ley Federal de Educación, en un contexto político y económico que impulsaba la reindustrialización.

En este capítulo se analizan los principales cambios introducidos por la LETP y su impacto en las prácticas docentes, atendiendo especialmente a tres dimensiones: la mejora en infraestructura y equipamiento, el retorno de las materias técnico-específicas y las diferencias estructurales persistentes entre las ex escuelas nacionales y las provinciales. A través de las voces de docentes de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez, se reconstruye cómo estos procesos se vivieron en la institución, revelando avances significativos, pero también tensiones y desafíos aún vigentes.

4.1 Cambios introducidos y valoración desde la práctica docente.

A partir del período kirchnerista se inicia un proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación técnico profesional de nivel medio, en un contexto de impulso a la industria nacional y al desarrollo del mercado interno. Este nuevo rumbo se consolidó mediante la sanción de un marco normativo orientado a recomponer la educación técnica, haciendo frente a los problemas heredados de la Ley Federal de Educación y al vacío legal que esta había generado (Gallart, 2006).

En 2005 se promulga la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N° 26.058/05) y, en 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.026), que derogó la Ley Federal. La LETP establece como objetivo principal el fortalecimiento, reorganización y articulación de la educación técnica profesional en todo el país. Esto incluyó procesos

de capacitación docente, equipamiento de talleres y laboratorios, y la promoción de vínculos con el sector productivo, de modo que la oferta formativa se adecuara a la realidad económica (Rodrigo, 2017).

Desde la perspectiva de la práctica docente, los cambios introducidos por la LETP fueron valorados positivamente, porque permitieron actualizar y mejorar la infraestructura y los recursos educativos:

“Ya en la década en los años 2006-2007, se mejoró bastante la situación de las escuelas técnicas, con la Ley de Educación Técnico Profesional, que estaba dentro de la Ley Nacional de Educación 26.206. Se habilitó la gestión de planes de mejora por parte de Nación. Puntualmente en nuestra escuela pudimos actualizar y traer varios elementos de laboratorio, hicimos otros talleres. Otro hito importante es que con estos planes se pudo cambiar el techo de todas las dependencias escolares, que no es poco, teniendo en cuenta que la escuela ocupa una manzana” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Asimismo, los docentes destacan que la LETP permitió subsanar errores de la Ley Federal y unificar criterios en torno a la formación técnica:

“La Ley de Educación Técnico Profesional subsanó en cierta medida los errores de la Ley Federal y unificó criterios y materias. Volvieron las materias técnico-específicas, volvió la validez del título de técnico y la estructura curricular propia de la escuela técnica, intentando asemejarse a la del CONET” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Esta unificación de criterios y materias se debió por sobre todas las cosas al desarrollo claro y organizado que brindaba la ley y por sobre todas las cosas a la contemplación de la Educación Técnico Profesional en la misma, cosa que no sucedió cuando se implementó la LFE.

La LEN permitió que cada jurisdicción opte entre dos alternativas para los niveles de educación primaria y secundaria (una estructura de seis años para el nivel de educación primaria y de seis años para el nivel de educación secundaria y, una estructura de siete años para el nivel de educación primaria y de cinco años para el nivel de educación secundaria), para la modalidad técnico profesional estableció que deberá respetar lo instituido en la LETP. (Rodrigo, 2017)

Puntualmente para el armado de la estructura curricular de la educación técnica lo instituido por la Ley de Educación Técnico Profesional es: “Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6)

años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante” (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, 2005, artículo 24).

Según Maturo (2014) en la antigua estructura establecida por la LFE se trataba mediante los Trayectos Técnicos de Formación Profesional salvar los vacíos que había dejado la organización en ciclos; sin embargo, ello no alcanzó para fortalecer una formación técnica. Con esta nueva ley, esta ampliación de los años de escolaridad para la modalidad fue acompañada de la necesidad de crear un currículum contextualizado, cada jurisdicción provincial se encargó de formular los planes de estudio y definir la organización curricular de acuerdo a los criterios y contenidos mínimos establecidos por el Consejo Federal de Educación.

4.2 El Retorno de las materias técnico-específicas.

Uno de los aspectos centrales de la LETP fue la recuperación de las materias técnico-específicas, que habían sido reducidas o reemplazadas por contenidos más generales durante la implementación de la Ley Federal. Este retorno permitió restituir la identidad formativa de las escuelas técnicas, alineando la currícula con las necesidades del mundo laboral y la formación profesional especializada (Rodrigo, 2017).

Como describe un docente de la institución estudiada:

“Bueno, con esta ley se solucionó lo de la coordinación entre docentes para dar tal o cual contenido específico. Volvieron a aparecer las materias técnico-específicas, con los nombres originales, como ser Representación Gráfica, Estructuras, Mediciones de Campo y así muchas más; a algunas se les redujo la carga horaria y otras desaparecieron o aparecieron con nuevos nombres, por ejemplo, Metalurgia ahora se llama Conocimientos de los materiales, cambio el nombre, pero el contenido es el mismo” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre 2024).

Esta recuperación de la especificidad técnica no solo permitió restituir contenidos y competencias fundamentales, sino que también favoreció la vinculación con el sector productivo, promoviendo prácticas profesionalizantes supervisadas por los docentes (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, 2005, artículo 15).

“Ahora en sexto año los alumnos de construcciones y mecánica tienen la materia de prácticas profesionalizantes, en donde se los manda a diferentes empresas a trabajar en un especie de pasantía. Eso fue un hito para las escuelas técnicas, ya que el alumno podía insertarse en el mundo laboral de manera temprana, conocerlo, vivirlo y aplicar los

conocimientos aprendidos en sus 6 años de carrera” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Por otra parte, el taller pilar fundamental del imaginario institucional de esta escuela, también fue contemplado dentro de la curricula de la nueva ley, reorganizando este espacio en los ciclos inferiores, pero no lejos de producir tensiones en la institución. Así lo relata un docente MET

“los talleres también volvieron a formar parte de la curricula, la nueva ley homogeneizaba a todas las escuelas técnicas para que en primero y segundo solo tuvieran 3 talleres; carpintería, metalmecánica y electricidad, eso permitió que todos los alumnos de la provincia tuvieran los mismos talleres en el ciclo básico, pero para las ex ENET, eso fue un problema” (Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Lo expresado por el docente sobre la cantidad de talleres que proponía la nueva ley de educación servirá como puntapié para desarrollar las diferencias entre las escuelas de origen nacional y las provinciales.

4.3 Diferencias estructurales entre ex escuelas nacionales y provinciales.

Si bien la LETP unifica criterios y contenidos a nivel nacional, en la práctica persisten diferencias estructurales entre las escuelas que fueron históricamente nacionales y aquellas de origen provincial. Las ex escuelas nacionales suelen contar con mayor cantidad de talleres, equipamiento y recursos específicos, lo que genera tensiones al intentar homogeneizar la oferta educativa.

Un docente explica:

“Al pasarse de la Ley Federal a la Ley de Educación Técnica, con los talleres hubo todo un tema, porque al ser una ex escuela nacional tenía muchos talleres comparada con las escuelas que ya habían nacido siendo provinciales. Esta ley, si bien aunaba todo, en cierta manera afectaba a las escuelas que habían sido nacionales. De seis talleres querían dejar solo tres y esos cargos mandarlos a otras escuelas. Si bien la toma de la escuela por parte de los alumnos evitó que quedaran solo tres talleres, no pudo evitar que Música y Plástica se agregaran a la currícula” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre 2024).

La infraestructura y los recursos económicos también constituyen una diferencia sustancial, ya que la gestión de instalaciones, maquinarias y materiales especializados requiere un financiamiento adecuado. Como señala otro docente:

“La cuestión está también en el presupuesto. Las escuelas técnicas tienen, por lo general, instalaciones grandes, maquinarias, recursos muy específicos que otras escuelas no poseen,

y no siempre se los gestiona bien. Más aún, ahora se eliminó el financiamiento educativo hacia estas escuelas desde Nación. Desde la provincia se hacen los llamados FANI, Fondo de Asistencia de Necesidades Inmediatas, pero no alcanza a cubrir los grandes gastos que puede tener una escuela. Habría que mejorar el financiamiento hacia estas escuelas” (Entrevistado 2, comunicación personal, 10 de diciembre 2024).

Estas diferencias evidencian que, si bien la LETP ha promovido una recuperación significativa de la educación técnico profesional, la implementación efectiva depende de la capacidad de cada institución para gestionar recursos, mantener la infraestructura y sostener la formación específica en función de la identidad histórica de cada escuela.

Como síntesis del capítulo podemos decir la Ley de Educación Técnico Profesional supuso una recuperación sustantiva de la identidad de las escuelas técnicas, en tanto restableció su carácter profesionalizante, fortaleció los talleres y laboratorios, y devolvió coherencia a la formación curricular. La valoración positiva de los docentes entrevistados refleja la importancia de esta política pública en la recomposición de la modalidad, no solo desde el plano normativo, sino también desde su aplicación concreta en la práctica educativa.

Sin embargo, el análisis también evidencia que la heterogeneidad estructural entre instituciones de distinto origen, junto con la insuficiencia de recursos financieros, continúa generando asimetrías que condicionan el pleno alcance de los objetivos propuestos por la ley. De este modo, la LETP puede comprenderse como un marco normativo que abrió la posibilidad de fortalecer la educación técnico profesional, pero cuya efectividad depende de la capacidad de sostener políticas de financiamiento, actualización tecnológica y formación docente que acompañen a las instituciones en su historicidad particular.

CAPÍTULO 5

CRISIS Y RECONFIGURACIÓN: ENTRE EL VACIAMIENTO CURRICULAR Y LA DEFENSA DEL PERFIL TÉCNICO

El presente capítulo se propone analizar un momento clave en la historia reciente de la Escuela Técnica Profesional de Gálvez, caracterizado por la tensión entre el vaciamiento curricular producido durante la vigencia de la Ley Federal de Educación y los procesos de reconfiguración institucional orientados a sostener el perfil técnico histórico de la escuela. A diferencia de los capítulos precedentes, que abordaron el marco histórico-normativo y las políticas educativas en perspectiva temporal, aquí el foco se desplaza hacia el análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas concretas, entendidas como espacios donde se disputan sentidos y se materializan los imaginarios institucionales.

Desde la perspectiva teórica de Cornelius Castoriadis (2007), este período puede comprenderse como un escenario de confrontación entre lo instituido —expresado en el modelo polimodal y sus prescripciones curriculares— y lo instituyente —encarnado en las acciones, acuerdos y tácticas desplegadas por los docentes y la institución para preservar la especificidad de la educación técnica. El análisis permite dar cuenta de cómo, frente a un proceso de desarticulación estructural, la escuela produjo respuestas creativas que evitaron la disolución completa de su identidad profesionalizante.

5.1 El rol de las materias técnico específicas frente al modelo polimodal.

Uno de los impactos más profundos del modelo polimodal sobre la educación técnica fue la pérdida de centralidad de las materias técnico-específicas, históricamente constitutivas del perfil profesional del egresado. En el esquema tradicional del CONET, estas asignaturas estructuraban la formación articulando saberes teóricos y prácticos en una continuidad entre aula y taller. Con la Ley Federal de Educación, esta lógica fue desplazada por una organización curricular de carácter generalista, donde la formación técnica quedó subordinada a trayectos optativos y espacios marginales (Maturo, 2014).

Desde el enfoque de Castoriadis (2007), este desplazamiento puede leerse como una operación de vaciamiento de significaciones imaginarias sociales que habían dado

sentido a la educación técnica durante décadas. Las materias específicas no eran solo espacios curriculares, sino portadoras de un imaginario de profesionalización, exigencia y prestigio, elementos centrales en la autopercepción de la institución y sus actores. Su reducción o eliminación implicó una ruptura simbólica con ese horizonte formativo, tensionando la continuidad histórica del proyecto institucional.

En la Escuela Técnica Profesional de Gálvez, esta situación fue vivida por los docentes como una amenaza directa al sentido mismo de la institución. La desaparición o debilitamiento de asignaturas como Termodinámica, Estática, Resistencia de Materiales o Mecánica de los fluidos, entre otras generó la percepción de que el perfil del egresado se vaciaba de contenido profesional. Esta experiencia coincide con lo señalado por Abratte y Pacheco (2006), para quienes

“la reforma es percibida como una amenaza a la especialidad [...] la pretensión de reducir los saberes específicos en la propuesta curricular de la escuela técnica, para aumentar los generales. La pretensión de que los alumnos ‘sepan de todo un poco, para no saber nada’” (p. 103).

Este proceso produjo una crisis identitaria tanto en docentes como en estudiantes, ya que el nuevo título de Bachiller en Producción de Bienes y Servicios no lograba condensar las significaciones históricas asociadas al “ser técnico”. Asimismo, afectó la solidez pedagógica de la formación, según Gallart (2006) “el desempeño profesional exige conocimientos específicos y sistemáticos de las leyes que rigen los fenómenos, éste es el campo que se desarrolla en las distintas especialidades técnicas” (p. 73). En este sentido, el vaciamiento curricular se traduce no sólo en una pérdida de saberes, sino también en una disminución de la capacidad operativa de los futuros técnicos.

Las consecuencias de esta transformación exceden el plano institucional y alcanzan también la trayectoria académica de los estudiantes. Tal como advierte Gallart (2006),

“hay una impresión general [...] que a los técnicos les va mejor en los primeros años de la universidad que a los bachilleres, debido a sus mayores conocimientos en ciencias aplicadas y su experiencia de la exigencia del aprendizaje técnico” (p. 76).

Esto sugiere que la pérdida de centralidad de las materias técnico-específicas compromete no sólo la identidad del egresado sino también sus posibilidades de continuidad formativa y profesionalización.

A su vez, este fenómeno impacta en la relación histórica entre la escuela técnica y el mundo laboral, vínculo constitutivo del reconocimiento social de la institución. Según Abratte y Pacheco (2006) tal relación se expresa en que “el mundo del trabajo constituye un espacio de legitimación de la acción educativa [...] la salida laboral del egresado y su desempeño satisfactorio es considerado como un parámetro para evaluar la calidad de la formación” (p. 104). Desde esta perspectiva, el vaciamiento de las materias técnicas erosiona los vínculos de reciprocidad entre la escuela, el trabajo y la comunidad, pilares centrales del imaginario técnico.

En síntesis, la disputa por la centralidad de las materias técnico-específicas se configura como un campo de confrontación simbólica donde se enfrentan lógicas divergentes: por un lado, la institucionalidad reformista que pretende reconfigurar el perfil formativo bajo criterios generalistas; por el otro, una comunidad educativa que sostiene, desde sus prácticas y significaciones, la defensa del imaginario técnico como núcleo identitario. Esta tensión expresa, en términos castoridianos, la pugna constante entre lo instituido y lo instituyente, donde se redefinen los sentidos y los límites posibles de la escuela técnica (Castoriadis, 2007)

5.2 Las dificultades en la articulación docente: coordinación y cargas horarias.

La reconfiguración curricular impuesta por el modelo polimodal tuvo un impacto directo en la organización del trabajo docente, particularmente en lo relativo a la articulación entre asignaturas, la coordinación de contenidos y la distribución de las cargas horarias. La fragmentación del currículo generó un escenario de superposición, discontinuidad y pérdida de coherencia en la secuencia formativa, afectando uno de los rasgos históricos de la educación técnica: la articulación sistemática entre saberes teóricos y prácticos. En términos de Gallart (2006) en la implementación de la reforma;

“No se ha logrado una mínima homogeneidad a nivel nacional, pero curiosamente por debajo de la nomenclatura y estructura formal de la reforma, sigue existiendo una realidad que refleja la tradición de la escuela técnica anterior, dando lugar a una compleja variedad de formas de funcionamiento de la escuela técnica industrial” (p. 39).

En el modelo histórico de las ENET y del CONET, la articulación entre materias de aula y talleres constituía un principio organizador central. Existía una planificación estructurada que garantizaba la progresión de contenidos, la complementariedad entre

espacios curriculares y criterios relativamente estables de evaluación. Con la implementación de la Ley Federal de Educación, esta lógica fue reemplazada por una estructura más flexible, pero carente de mecanismos efectivos de coordinación, trasladando la responsabilidad de la articulación curricular a los propios docentes. Los documentos institucionales de la EETP N°456 permiten observar la materialidad de esa transición. En 2001, una regente explicaba ante el Departamento de Mecánica:

“La señora regente M.M explica la parrilla recibida donde el Ministerio de Educación da la nómina de nuevas asignaturas para 2º año Polimodal. Además, se presenta la situación actual y trata de explyarse sobre las reubicaciones.”(Archivo EETP N° 456, Acta N°2, Departamento de Mecánica, 2001)

El acta evidencia el origen de una serie de tensiones que comenzaron a emerger de forma inmediata. En la misma reunión se registra:

“Surgen discusiones en referencia a la labor que se debe hacer, el desconocimiento de contenidos, y la forma en que se deberá trabajar. Se discute sobre los cambios, la no aceptación de ellos y se hace hincapié en que hay que pensar en el alumnado y la imagen de la escuela. No se llega a ningún acuerdo.” (Archivo EETP N° 456, Acta N°2, Departamento de Mecánica, 2001).

Esta situación produjo tensiones internas vinculadas tanto a la redefinición de los roles profesionales como a la conservación de las fuentes laborales. Las cargas horarias se redistribuyeron de manera desigual, algunas materias desaparecieron y otras fueron redefinidas nominalmente sin una clarificación sustantiva de sus contenidos, lo que dio lugar a negociaciones informales y acuerdos implícitos al interior de la institución. Tal como señalan Frigerio et al. (1993), cuando el marco normativo deja de ordenar las prácticas, las instituciones se ven obligadas a producir regulaciones internas no formalizadas para sostener su funcionamiento cotidiano.

Esa producción interna de acuerdos también aparece en las actas. En la reunión siguiente, se deja constancia de una demanda explícita por preservar el perfil técnico tradicional:

“Se analiza la situación escolar para poder mantener ambos polimodales, solicitándole al Sr. Director A.M tratar de darle mayor importancia a las materias específicas [...], debido a poder mantener el perfil del alumno que egresa de nuestra escuela.” (Archivo EETP N° 456, Acta N°3, Departamento de Mecánica, 2001).

Frente a la falta de espacios institucionales para acordar colectivamente, los docentes comenzaron a asumir tareas de coordinación por fuera de lo establecido, incluso redefiniendo el contenido real de las asignaturas. Así consta en el mismo documento: “Debido a la imposibilidad de poder disponer un día para realizar una reunión plenaria, se propone que cada docente revea los contenidos para realizar las reubicaciones de la forma más justa posible.”(Archivo EETP N° 456, Acta N°3, Departamento de Mecánica, 2001).

En algunos casos, estas tácticas derivaron en reclamos formales que expusieron la fragilidad de los acuerdos internos. En 2004, el propio Departamento de Mecánica solicita la revisión de los criterios de asignación de horas:

“No se tenían en cuenta los perfiles de los docentes en el momento de reubicación en asignaturas nuevas. Por ello [...] solicitamos que todo sea revisado por el cuerpo directivo a la brevedad.” (Archivo EETP N° 456, Acta N°2, Departamento de Mecánica, 2004).

Hacia 2005, el conflicto se traduce en una formalización aún mayor:

“Por la presente [...] solicitamos nos comuniquen procedimiento, metodología, situación de revista del personal involucrado, antigüedad, competencia de los títulos, etc., empleada al momento de dichas reubicaciones.”(Archivo EETP N° 456, Nota dirigida al Director, Departamento de Electromecánica, 20/12/2005).

En este contexto, las dificultades de articulación no solo se manifestaron en la planificación y el dictado de contenidos, sino también en el plano evaluativo y legal. Un docente entrevistado relata una situación que pone en evidencia los riesgos asociados a estas tácticas de reorganización curricular:

“Otro problema que teníamos relacionado con estas ‘tácticas’ era, como te comentaba anteriormente, la parte legal, es decir, estábamos muy jugados. Hubo un docente que daba IAT (Introducción al Ambiente y Trabajo), pero el contenido que él desarrollaba allí era relacionado al viejo plan del CONET, algo vinculado a ajustes y tolerancias. Pasó que hubo un alumno que rindió la materia varias veces, y un día cayeron los padres con la currícula en mano. Claro, los contenidos por los que su hijo reprobaba tantas veces no estaban en la currícula oficial. Fue un momento de mucha tensión... peligraban todos estos acuerdos que habíamos armado”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

El fragmento permite visibilizar un aspecto central de la crisis institucional: la fragilidad de los acuerdos informales frente a situaciones de conflicto que activan el marco

normativo oficial. Las tácticas docentes orientadas a sostener contenidos técnicos históricos, si bien resultaban eficaces desde el punto de vista pedagógico y simbólico, carecían de respaldo legal explícito. La resolución del conflicto —a través del diálogo con las familias, la flexibilización de la evaluación y la implementación de tutorías personalizadas— muestra, sin embargo, la capacidad de la institución para producir respuestas situadas que eviten la ruptura del entramado escolar:

“Se habló con los padres, y se le realizó un examen relativamente sencillo y con tutorías personalizadas.”(Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Desde la perspectiva de los imaginarios institucionales, esta resolución expresa un intento de recomposición del equilibrio institucional, priorizando la continuidad de la trayectoria escolar del estudiante y la preservación de los acuerdos internos. En términos de Castoriadis (2007), estas prácticas revelan tanto la potencia como los límites de lo instituyente: si bien permiten sostener sentidos históricos frente al vaciamiento curricular, también evidencian su carácter precario y conflictivo cuando no logran articularse plenamente con el orden instituido. Por otra parte, también existían un popurrí de cuestiones administrativas, normativas, y subjetivas de los sujetos docentes que muchas veces dificultaban la preservación de estos acuerdos., así se ve reflejado en el siguiente extracto de entrevista:

“Muchos muchos inconvenientes, desde docentes que tomaban reemplazos en determinadas materias y cuando llegaban a dictarla se encontraban con otro contenido, docentes que se jubilaban y el que ingresaba se negaba a dar estos contenidos que habíamos armados. Acá quiero hacer un paréntesis, muchas veces los escalafones eran revisados y se trataba de cubrir esos espacios con personal interno de la institución que conocían esta organización, se trataba de evitar que vengan agentes externos y evitar varios problemas, claro está, que el sistema de escalafón no era tan controlado como en la actualidad” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

Así, las dificultades en la articulación docente no pueden reducirse a problemas técnicos u organizativos. Constituyen, más profundamente, expresiones de una crisis simbólica del orden institucional, en la que los docentes se ven obligados a gestionar tensiones entre normativas, saberes, trayectorias y expectativas sociales, asumiendo riesgos que exceden lo estrictamente pedagógico.

5.3 Tácticas docentes como formas de resistencia simbólica: el caso de “Organización industrial”.

En este contexto de crisis, las prácticas docentes adquirieron un papel central como formas de resistencia simbólica frente al vaciamiento curricular. Desde los enfoques socio-histórico-culturales, estas prácticas pueden comprenderse como producciones situadas de sentido que emergen en contextos de transformación institucional, orientadas a sostener significaciones históricas frente a cambios normativos percibidos como amenazantes

El caso de la asignatura “Organización industrial” resulta particularmente ilustrativo de estas dinámicas. Bajo esta denominación, incorporada por la reforma educativa, los docentes continuaron abordando contenidos vinculados al diseño de elementos de máquinas, el dibujo técnico y el uso de normativa técnica para la confección de planos de fabricación, saberes propios de la formación técnica tradicional. De este modo, la asignatura operó como un espacio de resignificación curricular que permitió preservar contenidos técnicos bajo un rótulo más generalista, en un contexto de redefinición forzada del currículum.

Este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos, especialmente para los docentes que se incorporaban recientemente a la institución y no compartían aún el imaginario histórico de la escuela técnica y el perfil del egresado tradicional. Una docente entrevistada relata una situación significativa en este sentido:

“Estaba el caso, por ejemplo, de una docente que recién ingresaba al sistema, y le habían ofrecido un reemplazo medio largo de las horas de Organización Industrial. Ella las tomó, pero claro, el contenido que se daba era el de Dibujo de Elementos de Máquinas. Nadie le había explicado cuando se las ofrecieron; ella había visto la currícula y el contenido era más orientado a la gestión industrial. Aún recuerda que la regente del momento le dijo: ‘¿no te da vergüenza agarrar esas horas sin tener conocimiento?’. Se sintió muy mal”.

(Entrevistado 2, comunicación personal, 20 de febrero 2025).

Este fragmento permite visibilizar el carácter implícito y no formalizado de muchas de las tácticas de resistencia desplegadas por la institución. La asignatura “Organización industrial” funcionaba, en la práctica, como un espacio de continuidad de contenidos técnicos que no coincidían plenamente con su definición curricular oficial. Sin embargo, este desfase no era explicitado ni problematizado institucionalmente, sino sostenido a partir de acuerdos tácitos entre docentes con mayor trayectoria en la escuela.

Desde el enfoque de los imaginarios institucionales, la escena da cuenta de un choque entre diferentes sistemas de significación. Por un lado, la docente recién incorporada interpreta la asignatura desde el marco normativo instituido, atendiendo a la currícula formal y a los contenidos prescriptos. Por otro lado, la regente y los docentes con mayor antigüedad operan desde un imaginario técnico históricamente construido, en el cual ciertos saberes —como el dibujo técnico aplicado a elementos de máquinas— continúan siendo considerados legítimos y necesarios para la formación del técnico, aun cuando ya no figuren explícitamente en el diseño curricular.

En términos de Castoriadis (2007), esta situación expresa con claridad la tensión entre lo instituido y lo instituyente. Las prácticas instituyentes no se presentan aquí como consensos transparentes, sino como modos de hacer sedimentados en la cultura escolar, que pueden volverse excluyentes o conflictivos para quienes no comparten ese bagaje simbólico. La interpelación dirigida a la docente evidencia cómo el imaginario institucional opera también como un dispositivo de regulación interna, estableciendo fronteras entre quienes “saben” cómo funciona la escuela técnica y quienes aún no han sido socializados en esas lógicas.

Así, la asignatura “Organización industrial” se constituye en un espacio privilegiado para observar cómo las tácticas docentes de resistencia simbólica permiten sostener el perfil técnico de la institución, pero al mismo tiempo generan tensiones, malestares y contradicciones propias de un proceso de adaptación institucional no exento de conflictos. Estas prácticas, lejos de ser homogéneas, revelan la complejidad del poder instituyente, que no solo crea continuidad, sino que también produce fricciones en la vida cotidiana de la escuela.

5.4. El poder instituyente de la institución: adaptarse sin resignar identidad.

Lejos de constituirse en un espacio pasivo frente a las reformas, la Escuela Técnica Profesional de Gálvez desplegó una notable capacidad instituyente para adaptarse a contextos adversos sin resignar su identidad. Este proceso se hizo visible en decisiones cotidianas: reorganización interna de contenidos, defensa de los talleres como núcleo de la formación, reclamo por criterios claros en la asignación de horas cátedra y construcción de acuerdos colectivos orientados a preservar el perfil técnico del egresado. En esta línea, la escuela operó como un sujeto colectivo capaz de disputar sentidos. El poder instituyente se expresó en la producción de significaciones que

orientaron la acción docente más allá de las prescripciones oficiales. La referencia constante al pasado ENET, al prestigio del título técnico y a la función social de la escuela como formadora de mano de obra calificada, actuó como un anclaje simbólico frente al proceso de vaciamiento curricular. En términos de Castoriadis (2007), se trata de la puesta en acto de lo instituyente, entendido como la potencia creadora capaz de subvertir y reconfigurar lo instituido cuando éste resulta insuficiente para sostener el mundo escolar. Esta capacidad instituyente puede vincularse con lo que Gallart (2006) plantea al decir que: “por debajo de la nomenclatura y estructura formal de la reforma, sigue existiendo una realidad que refleja la tradición de la escuela técnica anterior” (p. 39).

En la EETP N° 456 de Gálvez, esta tensión se materializó en prácticas concretas. Las actas institucionales del período dan cuenta de discusiones sostenidas por los departamentos técnicos respecto de las reubicaciones y redefiniciones disciplinares. En el acta número uno, por ejemplo, los docentes se explayaron sobre; “el tema del proyecto curricular del polimodal, en el que el vicedirector, Sr O.M, señala la necesidad de elaborar un proyecto en forma conjunta fundamentando las materias teóricas de la especialidad. Se dispuso realizar reuniones de departamento mínimamente en forma mensual. (Archivo EETP N° 456. Acta N°1,-Departamento de Mecánica, 2000).

A su vez, en 2005 se presentó una nota formal exigiendo precisiones sobre los criterios utilizados en la asignación de espacios curriculares, reclamando información sobre “competencia de títulos, situación de revista y metodología empleada” (Departamento de Electromecánica, 20 de diciembre de 2005).

Por otra parte, y para el sostenimiento de la estructura de la escuela, el perfil del egresado y el prestigio institucional, se busca apoyo en el sector industrial, planteándose proyectos e innovaciones que busquen mantener el mandato fundacional de la escuela técnica. Así se ve reflejado en una reunión del departamento mecánica en el año 2000;

“ la preparación de encuestas en las que los empresarios de Galvez y sus proximidades, puedan completar, manifestando su necesidad en la creación de técnicos mecánicos con conocimientos suficientes en las materias técnicas como para satisfacer eficazmente su mano de obra que en estos tiempos requiere tanta exigencia” (Archivo EETP N° 456. Acta N°1,-Departamento de Mecánica, 2000).

Estos registros muestran que la resistencia institucional no se limitó al plano simbólico, sino que implicó acciones administrativas, pedagógicas y políticas. En este sentido, esta persistencia en sostener el modelo técnico puede leerse como parte de una

“prepotencia a ‘no bajar los brazos’ y defender el modelo de la escuela, asociada a la tenacidad de la ‘mentalidad técnica’, al orgullo, la pertenencia y la valoración de la formación; una disputa identitaria que también implicó “defender puestos de trabajo asociados al funcionamiento de los talleres en un contexto en el que ‘valía la intelectualidad y no la destreza en el trabajo, se consideraba de baja intelectualidad a la escuela técnica’” (Schmuck et al., 2021, p. 27).

La experiencia docente también confirma esta trama instituyente. Un profesor entrevistado expresa:

“Nosotros tratamos de sostener lo que la escuela era, aunque afuera todo cambiaba. El polimodal nos vino encima, pero acá adentro buscábamos la manera de seguir formando técnicos” (Entrevistado 1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

En este relato se condensan elementos centrales del imaginario institucional: la defensa de la identidad profesional, la conciencia de pertenencia y el sentido de responsabilidad frente al “devenir técnico” de los estudiantes. Por otra parte, como se mencionó en el primer capítulo, la construcción del torno fue uno de los pilares de fundamentales de la identidad institucional, en consecuencia, durante la reforma este proyecto se trató de mantener, así lo relata un docente entrevistado:

“Otra de las cosas fundamentales era como continuar con la construcción del torno, emblema de nuestra escuela, ya que con todas las reorganizaciones se volvió complejo. El resultado fue que gracias a la voluntad de muchos docentes y compañeros de trabajo se pudo seguir fabricando, pero claro está que se terminaban cada cuatro o cinco años, no cada año, como era en épocas del CONET” (Entrevistado 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

La escuela técnica logró sostener una identidad profesionalizante en un contexto que tendía a homogeneizar y diluir la especificidad de la modalidad. Este proceso de adaptación sin resignación identitaria resulta clave para comprender la posterior valoración positiva de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058). La normativa vino a legitimar, desde el plano legal, muchas de las prácticas instituyentes que las escuelas habían sostenido durante el período de crisis, reponiendo un marco de reconocimiento para el trabajo docente y para la formación técnico-profesional. La

dinámica analizada confirma, en términos castoridianos, que la institución no es un mero efecto de la normativa sino una creación histórica en permanente devenir. La historia de la EETP N° 456 durante el modelo polimodal evidencia este devenir: frente a la tentativa de vaciar su especificidad, la escuela no sólo resistió, sino que produjo nuevos sentidos, preservando y transformando lo instituido sin perder su horizonte identitario.

CONCLUSIONES

La incorporación de la perspectiva de los imaginarios institucionales constituye un aporte sustantivo para la comprensión de los procesos educativos, en tanto habilita una lectura que trasciende los aspectos normativos y formales de las políticas públicas. Desde esta mirada, las instituciones escolares no son meros espacios de aplicación de decisiones externas, sino entramados simbólicos complejos, atravesados por significaciones imaginarias sociales que orientan las prácticas, legitiman determinados saberes y configuran identidades profesionales. En el caso de la educación técnica, esta perspectiva resulta especialmente fecunda para comprender la persistencia de sentidos ligados al *hacer técnico*, al trabajo en taller y a la formación para el mundo del trabajo, incluso en contextos de reforma estructural.

Como hemos recorrido a lo largo de esta tesis, el estudio evidencia que las estrategias docentes desplegadas durante la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 pueden ser interpretadas como formas de resistencia simbólica frente a un modelo educativo que tensionaba la especificidad histórica de la escuela técnica. Lejos de constituir prácticas meramente instrumentales, dichas estrategias expresaron procesos instituyentes mediante los cuales los docentes resignificaron la normativa, adaptaron los diseños curriculares y preservaron contenidos y prácticas considerados centrales para la identidad técnica. Estas acciones dan cuenta de la capacidad de los actores institucionales para producir sentidos propios y disputar, en el plano simbólico y práctico, las orientaciones hegemónicas de la política educativa.

En otro orden de discusiones la investigación pone en valor el rol de la memoria institucional como un componente clave en los procesos de reforma educativa. La recuperación de experiencias pasadas, tradiciones compartidas y relatos colectivos operó como un recurso simbólico fundamental que permitió a la institución sostener continuidad en contextos de incertidumbre y cambio. En este sentido, la memoria institucional no se limita a la evocación del pasado, sino que actúa como un principio organizador del presente, orientando decisiones, legitimando prácticas y habilitando formas específicas de respuesta frente a las transformaciones impuestas desde el exterior.

Recuperar las voces docentes resultó una vía privilegiada para acceder a los imaginarios institucionales que atraviesan la vida escolar. Las entrevistas realizadas permitieron reconstruir no solo percepciones sobre la reforma educativa, sino también experiencias, valoraciones, sentidos compartidos y representaciones profundas acerca de la función de la educación técnica, del rol docente y de la identidad institucional. A través de estos relatos se hizo visible el modo en que los imaginarios institucionales operan como marcos de interpretación desde los cuales los docentes leen los cambios, elaboran respuestas situadas y orientan sus prácticas cotidianas.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que los procesos de implementación de políticas educativas adquieren sentidos singulares en cada institución, mediados por los imaginarios, las trayectorias, la historia y la memoria colectiva de sus actores. En el caso de la organización estudiada, aparecen varios factores que trabajaron sobre su entramado simbólico. En primer lugar, se identifica como núcleo central el imaginario de ser “técnico”, asociado a la formación profesional, la rigurosidad del saber específico, la articulación entre teoría y práctica y la preparación para el mundo del trabajo. Este imaginario no solo define el perfil del egresado, sino que también estructura las expectativas de la comunidad educativa. En segundo lugar, emerge con fuerza el sentido de pertenencia a la tradición del CONET/ENET, que funciona como anclaje simbólico de legitimidad y prestigio. La referencia constante a ese pasado organiza una memoria institucional que actúa como criterio de valoración frente a las reformas, estableciendo una distinción entre un antes y un después. Por otro lado, el valor simbólico del taller y de los saberes técnicos, entendidos no solo como espacios de aprendizaje, sino como pilares identitarios. Prácticas como la construcción y armado del torno paralelo y la fundición gris condensan un saber hacer históricamente legitimado, donde el aprendizaje se vincula con la producción concreta, reforzando un imaginario de oficio, precisión y orgullo para esta escuela. Siendo además la única en la zona que siguió por muchos años con dichas actividades, incluso en las épocas de más incertidumbre de la Ley Federal. La construcción de la residencia estudiantil, el reconocimiento nacional de la escuela y la demanda de sus egresados por parte de empresas nacionales consolidan un imaginario de prestigio, expansión y fuerte inserción en el entramado productivo, reforzando la idea de una institución formadora de técnicos altamente valorados. Dotando a la escuela de cierto reconocimiento social e institucional.

Este entramado simbólico fue clave en la resistencia frente a la Ley Federal. Ante un modelo que tendía a diluir la especificidad técnica, estas significaciones operaron como un marco de sentido que legitimó y orientó las prácticas de defensa institucional. La memoria del prestigio alcanzado, el valor asignado al saber técnico, prácticas como la preservación de contenidos técnicos en espacios reconfigurados, la defensa de los talleres y la evidencia concreta de inserción laboral de los egresados reforzaron la convicción docente de que no podía abandonarse ese modelo formativo.

A título personal, puedo agregar que investigar esta organización no fue, para mí, únicamente un ejercicio académico, sino también un proceso profundamente personal. Desde el inicio, las preguntas que guiaron este trabajo —qué había detrás de ese fuerte sentido de pertenencia, por qué los docentes estaban tan arraigados a la escuela y por qué la defendían con tanta convicción— no eran ajenas a mi propia experiencia. Por el contrario, surgían también de una inquietud personal: comprender esos mismos sentimientos que yo comenzaba a reconocer en mí. A medida que avancé en la investigación, especialmente a través de las entrevistas y del diálogo con el marco teórico, fui comprendiendo que aquello que sentía no era individual ni aislado, sino que formaba parte de una construcción colectiva, profundamente arraigada en la historia y en la cultura institucional de la escuela técnica. En este sentido, uno de los aspectos más significativos del proceso fue poder poner en palabras y en análisis aquello que, hasta ese momento, se presentaba más como una vivencia que como un objeto de conocimiento. El orgullo por la formación recibida, el valor asignado al saber técnico, la importancia del taller, el reconocimiento social de la institución y la memoria del pasado comenzaron a aparecer no solo como elementos analíticos, sino también como componentes de una experiencia compartida entre docentes y egresados. Comprendí así que ese “cariño” hacia la escuela, esa necesidad de defenderla, no es algo espontáneo, sino el resultado de un entramado simbólico que interpela a quienes formamos parte de ella, generando vínculos duraderos que trascienden el paso por sus aulas.

De algún modo, esta tesis fue también un intento de comprender mis propios sentimientos y sentidos hacia la institución. Investigarla implicó mirarla desde otra perspectiva, desnaturalizar lo vivido y reconocer que aquello que parecía evidente tenía una profundidad histórica, social y simbólica mucho mayor. En este recorrido, encontré reflejadas mis propias percepciones en las voces de los docentes / ex alumnos

entrevistados, lo que reforzó la idea de que la identidad de la escuela técnica no solo se enseña, sino que también se siente y se comparte.

A lo largo del presente trabajo se incursionó en varios tópicos referidos a la educación técnica, es por ello que también esta tesis invita a repensar varias cuestiones como posibles líneas de investigación hacia el futuro; por un lado, entender las políticas educativas desde una perspectiva que reconozca a las instituciones y a sus sujetos como productores de sentido, portadores de historia, memoria y cultura institucional. Considerar estas dimensiones no constituye un obstáculo para la transformación, sino una condición necesaria para que las reformas educativas puedan dialogar con las realidades escolares y fortalecer los proyectos institucionales que sostienen la educación técnica. Por otro lado, la faceta de la educación técnica y el desarrollo local, es un interesante hilo de investigación a futuro, como la escuela se amalgama con el sector productivo de la región, las empresas y las demandas laborales y como esa relación influye en su identidad. También deja una puerta abierta para un análisis comparativo entre escuelas técnicas, principalmente entre las Ex ENET's y las escuelas de origen provincial. Analizar las diferencias estructurales, culturales y simbólicas, permitiendo ver si el entramado simbólico e imaginarios tratados en este trabajo son propios de la organización analizada o es un punto en común entre todas estas instituciones.

Para finalizar cabe destacar que en el momento que se está escribiendo esta tesis de licenciatura, en Argentina, nuevamente nos encontramos con un proceso de destrucción de la educación técnico profesional, teniendo en cuenta que se ha aprobado un presupuesto 2026 en donde se elimina el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, lo que corresponde a un 0,2% de los gastos corrientes del presupuesto nacional. Este fondo estaba destinado a equipar talleres, laboratorios, insumos para estudiantes, así como para el mantenimiento de la infraestructura de este tipo de escuelas. Este dinero permitía que todas las escuelas técnicas del país recibieran sustento económico de la nación. Con la eliminación de este porcentaje del presupuesto, los fondos que se inviertan en cada escuela técnica del país, dependerán de cada provincia, y por lo tanto, de los recursos que estas posean, generando desigualdad y desarticulación. Este nuevo panorama traerá, sin dudas, otro tipo de consecuencias para las escuelas técnicas del país, que sería importante indagar en futuros trabajos.

BIBLIOGRAFIA

ABRATTE, J. P. & PACHECO, M. (2006). La escuela técnica en Córdoba: sentidos y Estrategias de la transformación educativa. Un análisis de mesonivel. Córdoba: Edit. FFyH.

ALCARAZ, W (1992) “La escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 “Hipólito Irigoyen” de Gálvez (Santa Fe) en su 75° aniversario 1917-1992

ALCARAZ, W (2017) “1917 Escuela de Artes y Oficios, 2017 Escuela de Educación Técnico Profesional N° 456, 100 años forjando la educación técnica en Gálvez (Santa Fe)”

ALTERMAN, N. (2005). El Ciclo de Especialización en la escuela secundaria de Córdoba: currículum, organización escolar y gestión directiva. Córdoba: Informe SECyT – UNC

CASTORIADIS , C. (1998). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Gedisa. Barcelona.

CASTORIADIS, C (2007). La institución y lo imaginario. Primera aproximación. En Castoriadis, C. (2007) La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets. Buenos Aires.

DEPARTAMENTO DE MECANICA. (2001). Acta de reunión departamental N°3/01. Archivo EETP 456.

DEPARTAMENTO DE MECANICA. (2001). Acta de reunión departamental N°2/01. Archivo EETP 456.

DEPARTAMENTO DE MECANICA. (2000). Acta de reunión departamental N°1/00. Archivo EETP 456.

DEPARTAMENTO DE MECANICA. (2004). Acta de reunión departamental N°2/04. Archivo EETP 456.

DEPARTAMENTO DE MECANICA. (2005). Nota dirigida al director N°126/05. Archivo EETP 456.

ERAUSQUIN C. y CAPELARI M. (2017). Los enfoques socio-históricoculturales como perspectiva de análisis de significados y prácticas en contextos situados. En Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): Sb editorial.

FRIGERIO, G; POGGI, TIRAMONTI, G; AGUERRONDO, I (1993). Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Buenas Aires. Troquel.

GALLART MA. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En: Gallart, Miranda Oyarzun, Peirano & Sevilla. Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. París: IIPE – UNESCO. 33-149 pp.

GALLART MA. (2006) La escuela técnica industrial en argentina ¿Un modelo para armar? Montevideo. Editorial OIT/Cinterfor.

GOODSON, I (2000). El cambio en el curriculum. Madrid: Edit. Octaedro, 2000.

GUBER, R. (2005)El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidos, 2005.

LEY DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL N° 26.058/05, Ordenamiento y regulación de la educación técnico profesional. Mejora continúa de la calidad de la educación técnico profesional. Del gobierno y administración de la educación técnico profesional. Financiamiento. Normas transitorias y complementarias. 2005 Boletín Nacional del 09-Sep-2005

LUDUEÑA, C (2016). Procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina. El antes y el después de la Ley Federal de Educación (1984-2005) [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral facultad de Humanidades y Ciencias]

MATURO, Y. & RUBIO, A. (2008) La transformación educativa en las ex escuelas Técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum. Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNC. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/552>

MATURO , Y (2014) La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-Década de los 90- a la Ley de Educación Técnico Profesional. *Revista EXITUS*, Volume 04, Número 01, pp. 95-101.

MULLER, N (2023). La escuela técnica. 90 años de historia. Una mirada desde la memoria. 1ª edición. Santa Fe

RODRIGO, L (2017) La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas

SCHMUCK ,M, BRINGAS ,A Y VOLPATO, A (2021). Políticas de Educación Técnica en la década de 1990: transformaciones y apropiaciones en Laguna Paiva. Krínein. Revista de Educación Edición nº 20 | 2021 | ISSN 1850-3217 | pp. 5 – 38

SINISI, L. (2020) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’” En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado

WERTSCH J (1999) La mente en acción. Aique: Buenos Aires.