

LA ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL Y LAS DISPUTAS POR LA LEGITIMACIÓN DE LOS SABERES DEL TRABAJO

Noelia Giampaolletti*

CONICET – ITP, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

noeliagiampaolletti@gmail.com

Resumen

En este artículo se reconstruye una genealogía posible de la escuela técnica industrial, dado que se trata de una institución educativa particular sobre la que se nos presenta una tensión: a partir de la ley Nacional de Educación 26.206/06 es una de las modalidades de la escuela secundaria obligatoria, pero, en sus orígenes, se diferenciaba ampliamente del objetivo, función social y sujeto pedagógico de la escuela secundaria común.

Ampliando un análisis de la periodización del tiempo político, proponemos pensar desde las luchas por la legitimación de los saberes del trabajo, en este sentido se problematiza el recorrido histórico desde las nociones de capitales culturales y capitales estéticos que pugnan a lo largo de la historia de esta institución particular. Luego realizamos un análisis de los sentidos y las formas de implementación de los saberes del trabajo en las normativas nacionales de educación de las últimas décadas, preguntándonos cuáles son los efectos sociales de las disposiciones estéticas y su articulación con la cultura de una época.

Palabras claves: Formación para el trabajo – Saberes – Estado – Capital cultural – Capital estético.

Abstract

This article presents a reconstruction of the possible history of the industrial technical school, considering it to be a particular educational institution that has been dealing with an issue: as of the enactment of the National Education Law 26202/06 it has been regarded as one of the secondary school diplomas students can receive on completion of compulsory secondary school education. However, from the beginning, its purpose, social function and pedagogic subject have significantly differed from those of the non- technical secondary school.

By carrying out a thorough analysis of the periodization of the political context, we propose taking into consideration the struggles to legitimize vocational education and training; it is in this sense that the historical course from the notions of cultural capital and aesthetic capital, that have striven throughout the history of this particular institution, is problematized. Then, an analysis regarding the importance and the ways of implementing vocational education and training in the national regulations of education of the last decades will be carried out by asking ourselves what the social effects of the aesthetic dispositions are, and what their articulation with the culture of a certain period is.

Keywords: Vocational Education and Training – Knowledge – State – Cultural Capital – Aesthetic Capital.

* Licenciada en Sociología (UNCuyo). Doctoranda en Ciencias Sociales. Becaria tipo I de CONICET. Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) UNComahue-CONICET.

Introducción

Respecto a la formación técnica en general y a la escuela secundaria técnica en particular, convergen, desde el primer peronismo, debates que implican diversas dimensiones de análisis: tanto aspectos políticos, vinculados a la función de la educación para el trabajo; aspectos sociales, referidos al derecho a la educación y a la inclusión de los obreros/os en el sistema educativo; como así también económicos, respecto a las visiones sobre la industrialización y la necesidad de la formación de la fuerza de trabajo (Tedesco, 1980; Wiñar, 1979; Puiggros y Bernetti, 2003; Dussel y Pineau, 1995, entre otros/as). La escuela secundaria técnica, aunque en la actualidad se constituye como una de las modalidades de la escuela secundaria obligatoria, en sus orígenes tenía otros objetivos y función social. Por lo tanto, es necesario discurrir en la formación técnica como un campo en el que se pueden ver condensadas luchas sociales desde las distintas dimensiones.

En primer lugar, el punto de partida teórico es concebir la educación como asunto del Estado. El Estado, a través principalmente de la escuela, tiene el poder de producir las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente para comprender nuestras propias condiciones y posibilidades. Por lo tanto, la escuela, considerada como institución específicamente encargada de la transmisión de los saberes organizados y jerarquizados, contribuye en una parte determinante a la producción y a la representación de los instrumentos de construcción de la realidad social (Bourdieu, 2013). En este sentido, inculca disposiciones de reconocimiento de la cultura legítima, y es allí donde se inscribe el debate sobre las disputas, los sentidos y las formas de implementación curricular de los saberes del trabajo.

Para el estudio histórico de las instituciones educativas resulta enriquecedor problematizar la articulación entre las disposiciones culturales y las disposiciones estéticas. Pineau (2007) explica que el registro estético —que atraviesa la totalidad de los fenómenos escolares: lo material, el currículo, las prácticas docentes, las experiencias subjetivas, etc.— responde a las fronteras culturales que en un determinado contexto histórico permean la sensibilidad. A partir de ese registro estético se establece lo visible y lo invisible, permitiendo que emerjan determinados sujetos, cuerpos, prácticas e imaginarios.

Al analizar la escuela técnica industrial desde estas nociones teóricas, emergen diversos cuestionamientos: cuáles son los (des)encuentros en la experiencia sensible de quienes habitan una escuela que tuvo en sus orígenes una ruptura con el enciclopedismo académico; cómo fue el proceso de disputas a lo largo de la historia reciente de los saberes del trabajo en el currículo escolar. En este artículo realizamos un análisis desde una perspectiva histórica, con el propósito de problematizar el devenir de la institución desde la legitimidad de los saberes del trabajo por parte del Estado y sus efectos estéticos.

En el primer apartado, se explicita la perspectiva teórica y los antecedentes de investigación respecto a los saberes del trabajo en la organización del sistema educativo argentino. En el segundo apartado, se analiza la fundación de la escuela técnica industrial durante el peronismo y las disposiciones estéticas obreras en el proceso de constitución de un nuevo sujeto pedagógico. En el tercer apartado, planteamos el lugar de los saberes del trabajo en las modificaciones sufridas durante el desarrollismo, a partir de la constitución del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y la refundación de la escuela-fábrica en ENET (Escuela Nacional de Educación Técnica). En el cuarto apartado se analiza, a partir de la Ley Federal de Educación, la ruptura entre los saberes “científicos” y la formación para el trabajo durante la etapa neoliberal. En el quinto apartado se presentan las controversias en torno al lugar de los saberes del trabajo en las normativas del proceso post convertibilidad. Finalmente, en el sexto apartado, sintetizamos los resultados y presentamos las reflexiones finales.

La institución escuela, el Estado y los saberes legítimos

Desde la perspectiva teórica bourdiana, se propone el capital cultural como una categoría de análisis fundamental en los procesos sociales vinculados a dimensiones educativas. En su estado fundamental se define como una “propiedad hecha cuerpo” en tanto supone incorporación, inculcación y asimilación; y puede adquirirse de manera inconsciente o encubierta (Bourdieu, 1987). Sin embargo, asume relevancia para este análisis una de las formas del capital cultural: su forma objetivada, es decir, en estado institucionalizado. En palabras del autor es una “patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura- tiene una autonomía relativa respecto de su portador/a” (Bourdieu, 1987, p.4). El valor heurístico de este aspecto de la categoría es lo que permite ver el poder de instituir que porta el Estado. A partir del capital cultural en su forma objetivada, se hace evidente el lugar del Estado en la legitimación de los saberes en una potencial competencia formalizada. Por lo tanto, el Estado tiene el poder de reconocer que, al mismo tiempo, provee el reconocimiento colectivo.

Entonces —aunque de ningún modo se trata de algo estático— los saberes que entran formalmente a la escuela, es decir, que logran integrar el currículo se normalizan como cultura legítima constituyéndose en capital cultural. Por el contrario, el resto de los saberes carecen de las ventajas de posicionamiento y jerarquías en el campo.

Tanto el capital cultural como la noción que propone Pineau (2018) de capital estético, como una forma de capital simbólico, son desconocidos y reconocidos, es decir, ejercen un efecto de (des)conocimiento (Bourdieu, 1987). Estos capitales poseen distinto valor de cambio y transmutación en otros tipos de capitales como los económicos, sociales, etc.

A partir de sostener que existen distintos capitales en los que se entrelaza la cultura de una época y la producción de sensibilidades en los sujetos, proponemos analizar la escuela técnica industrial como la historia de las luchas que entablaron los distintos grupos sociales por la adjudicación de valor entre diferentes capitales estéticos y culturales. Estas luchas se enmarcan en el Estado como disputas hegemónicas, es decir, los grupos sociales pugnarán para que sus sensibilidades integren la “cultura oficial”.

El lugar relegado de los saberes del trabajo comienza en la estructuración del sistema educativo argentino. Dussel (2006) explica que, en las últimas décadas del siglo XIX, en la organización del sistema educativo del país primó un modelo de educación secundaria académica basado en el sistema francés y su herencia meritocrática. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículo enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela secundaria, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la cultura legítima. Estaba orientado a los miembros de la élite política y económica como etapa preparatoria para la continuidad de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009).

La escuela es la encargada de elaborar e inculcar las significaciones según un tipo de sistematicidad particular, es decir, como institución *civilizatoria*, en el sentido del desarrollo teórico de Elias (1982). Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores. Este proceso se asienta en determinadas disposiciones estéticas que “hacen inteligible el acto educativo en sí mismo, mediante la estilización de las formas, el posicionamiento vincular inter e intrageneracional y la modificación de los contornos del mundo de lo percible o explicable” (Pineau, 2018, p.13).

Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria, cuyo objetivo era principalmente la “formación general”, y se marginaron de las propuestas pedagógicas saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011). De hecho, algunos intentos de apartar la educación secundaria de la cultura humanística fueron desechados con el argumento de que promovían tempranas diferenciaciones en el sistema educativo.

A modo de ejemplo, en su informe del año 1872, el Ministro Avellaneda señalaba que la formación debía “combinar el trabajo manual con la instrucción científica y relacionar ésta con las industrias que prevalecen (...)”. Sin embargo, como resultado de las visiones dominantes desde la década del 20, con la derogación de la reforma de Saavedra Lamas, se abandonaron todos los intentos por construir una relación pedagógica entre escuela y trabajo (Puiggros, s/p. 2003), por lo cual el sistema educativo apuntó, en general, a un enciclopedismo que no permitió el reconocimiento de los saberes de los/as trabajadores/as.

A partir de este posicionamiento teórico, en los apartados siguientes realizamos un análisis de la génesis de la escuela técnica industrial desde el primer peronismo, para luego abordar las formas, los sentidos y las disputas por la legitimación de los saberes del trabajo en Argentina a partir de las disposiciones estéticas y disposiciones culturales que surgen como consecuencias de las disputas hegemónicas del Estado.

La fundación de la escuela técnica industrial: los sentidos plebeyos en la enseñanza oficial

Durante la etapa del primer peronismo (1943-1955), el proceso de industrialización con escaso desarrollo tecnológico estuvo encabezado por los sectores productores de bienes de consumo que destinaban la mayor parte de su producción al mercado interno. Este crecimiento del producto de la actividad industrial se vincula a modificaciones en el empleo, en particular, al rápido crecimiento de la mano de obra en la manufactura (Tedesco, 1977).

En vinculación al contexto, si bien la creación de espacios con formación para el trabajo en todo el territorio se desarrolló en forma lenta desde la década del veinte, a partir de 1930 tendió a acelerarse (De Luca y Kabat, 2009). Una vasta serie de experiencias anteceden a la formalidad de la escuela técnica. Por ejemplo, Barrancos (1988) analiza la Sociedad de Educación Industrial, que desarrolló capacitaciones en máquina, electricidad, etc., para varones y plástica para mujeres; y la Escuela Técnica del Hogar, que instruía a mujeres en cocina, confección e higiene, entre otras múltiples experiencias pedagógicas heterogéneas, en las que se cruzaban saberes técnicos, con formación política y una matriz fuertemente espiritualista (Martínez y Garino, 2013).

Por ello para algunos/as autores/as la creación de la modalidad técnica durante el primer peronismo tuvo como objetivo la incorporación diferenciada y relegada del sector obrero en un sistema que, en principio, no alentaba la realización de estudios superiores. Esta incorporación a la educación secundaria de jóvenes de niveles socio-económicos relativamente bajos para los que no se había pensado la escuela, implicó que socialmente sea visualizada como un vehículo de movilidad social ascendente (Gallart, 2006).

En este sentido, la hipótesis que sostuvo Tedesco (1977) es que existieron motivaciones de orden político-social: la necesidad de articular alguna forma de canalización del acceso de sectores populares a la educación por vías diferentes a las tradicionalmente utilizadas por las capas medias, más que factores de orden económicos vinculados con el ajuste de necesidades concretas de la producción en el marco de la heterogeneidad de la industria que demandaba fuerza de trabajo con diferentes niveles de calificación.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, son insuficientes los análisis basados en la incorporación de un sector social y en la formación para la industria, dimensiones que contemplan la interpelación de los estudiantes como sujetos sociales, pero no consideran que estos sujetos, relegados de la educación tradicional, fueron interpelados también como sujetos pedagógicos, dado que en los orígenes de la escuela técnica industrial se incluían las dimensiones políticas y culturales de su condición de trabajadores/as.

De hecho, la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), creada por decreto bajo gobierno de facto en 1944¹, pero convalidada durante el comienzo de la presidencia de Juan Domingo Perón bajo la ley 12.921, estaba conformada por las escuelas técnicas o escuelas fábricas y la Universidad Obrera Nacional (UON)².

Las escuelas-fábricas fueron el primer ciclo de la CNAOP. Dussel y Pineau (1995) explican que implementaron un plan mixto de tres años donde se articulaban enseñanza y producción. Para ello, cada establecimiento tenía una planta industrial de acuerdo a la especialidad. Se dirigió a jóvenes entre 13 y 18 años con nivel primario terminado. Las especialidades eran diversas: tornería mecánica, electricidad, mecánica general, construcciones y telecomunicaciones. Los cursos teórico-prácticos duraban 8 horas diarias, divididos en dos turnos de 4 horas cada uno. Durante el primer año la mitad de la carga horaria estaba destinada al taller, el resto a disciplinas básicas, cultura general y la tecnología de la especialidad. En los siguientes dos años se reducían los contenidos relativos a cultura general, en favor de las disciplinas básicas y tecnología.

Estas instituciones enlazaban contenidos académicos tradicionales y conocimientos técnicos y tecnológicos, pero también saberes políticos vinculados a la condición de "obreros", por ejemplo, derecho laboral o historia del gremialismo. Estas modificaciones acompañaron la constitución de un nuevo sujeto pedagógico conformado por educandos-trabajadores: el aprendiz (Dussel y Pineau, 1995). A su vez, los sectores obreros ocupaban un lugar en la emisión de saberes, no sólo en los de recepción. De hecho, los funcionarios y dirigentes de la CNAOP también debían pertenecer al movimiento obrero. Por ejemplo, entre las condiciones para poder ocupar el cargo de rector de la UON se encontraba ser egresado de la Escuela Superior Sindical de la CGT (Pineau 1997). Probablemente esta haya sido una de las mayores subversiones planteadas por el peronismo en el sistema educativo, es decir, la ruptura del orden tácito de las cosas, que no es otra cosa que disputar el sentido hegemónico. Se trata de un proceso político que es también cognitivo. De este modo lo expresaba Bourdieu (2001), en el artículo Describir y prescribir:

El mundo económico y social ejerce una acción que toma la forma no de una determinación mecánica sino de un efecto de conocimiento. (...) Se sabe, en efecto, que el orden social debe por una parte su permanencia al hecho de que impone esquemas de clasificación que, siendo ajustados a clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, que implica el desconocimiento de lo arbitrario de sus fundamentos (...). La política comienza, para hablar propiamente, con la denuncia de ese contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; en otros términos, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo. (Bourdieu, 2001, p.96)

Desde la búsqueda de los efectos estéticos —que son también políticos dado que la estética está vinculada a los procesos de distinción de las clases sociales— específicamente de la construcción social del "buen gusto" nos preguntamos: ¿qué sucede entonces con el overol, el torno, la historia del sindicalismo? Una institución que abre las puertas a otra estética escolar: obrera (y masculina). Nuestra hipótesis es que se pugna a lo largo de la historia por consagrarla dentro de la estética homogeneizante de la escuela secundaria general, tal como la escuela primaria en Argentina, que cumplió la función de anular las estéticas de clase para fusionarlas en estéticas comunes.

Pineau (2007) nos propone pensar desde la forma ontológica de la cultura occidental, la diferenciación entre los "sentidos plebeyos" y los "sentidos cultos". Los sentidos plebeyos son los que implican el contacto directo del sujeto sensible con el objeto: tacto, olfato y gusto. Los sentidos cultos son la vista y el oído, los que mantienen una distancia aséptica con el cuerpo del sujeto.

Se trata de luchas y debates históricamente contruidos de lo que se entiende por los binomios de categorías: bello-feo, bueno-malo, limpio- sucio, correcto-incorreto, civilizado-bárbaro, en una misma operación se exaltaban, por un lado, y se condenaban, por otro, la diversidad de prácticas. (Pineau, 2007, p.11)

¹Por decreto 14.538 del Gobierno de facto, el 3 de junio de 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con carácter autárquico, y cuyas relaciones con el Poder Ejecutivo Nacional se establecerían por intermedio de la Secretaría de Trabajo y Previsión

² El 19 de agosto de 1948, mediante la Ley 13.229 del Congreso de la Nación, se crea la Universidad Obrera Nacional (UON) como la Tercera Etapa de los Ciclos de Formación Técnica dependientes de la CNAOP. Su funcionamiento fue reglamentado por decreto del Poder Ejecutivo del 7 de octubre de 1952, y se inauguró el 17 de marzo de 1953.

En las escuelas-fábricas existía contacto con la máquina, la motricidad en función de la transformación del objeto con la fuerza del cuerpo del sujeto. Y aquí radica la subversión planteada en este apartado: lo sucio, lo feo, lo bárbaro como saberes legítimos de la escuela del Estado.

El desarrollismo y la primera derrota: formar capital humano

Con el desarrollismo (1955-1989), se tamizaron los intentos de respuestas a la vinculación educación y trabajo del período anterior. En un contexto de agotamiento de la sustitución "fácil" de importaciones y del paso de la producción de manufactura a la mecanización, sumado a cambios en la situación internacional, la atracción de capitales extranjeros hacia la industria, la modernización tecnológica y el consiguiente aumento de la productividad, provocaron un desplazamiento progresivo de la estrategia anterior. Ya en los comienzos de la década del 70 se evidencia claramente, como resultado del proceso, el estancamiento del empleo industrial y la expansión del sector terciario (Tedesco, 1977).

En un contexto político de injerencia de los organismos internacionales, con una matriz político-cultural funcionalista y con una clara impronta de la teoría del capital humano, el oficio empieza a perder lugar dentro de las escuelas técnicas industriales. Se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONICET)³ y la normalización de la Universidad Obrera Nacional convertida desde entonces en la Universidad Tecnológica Nacional.

Los planes de estudio de mediados del '60 —de los cuales en muchas jurisdicciones son los que continúan en vigencia— comenzaron a "secundarizar" la educación técnica, poniendo énfasis en el componente de educación media, provocando la pérdida de fuerza de la educación tecnológica y del aprendizaje en taller (Gallart, 2006). Se dividió la formación en dos turnos, el currículo de uno de ellos estaba compuesto por conocimientos "generales"; el del otro, cuya carga horaria en relación al modelo original fue reducida, se centraba en la formación en oficio a través de la enseñanza práctica en talleres, refundándose las escuelas-fábricas en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET).

Para Tedesco (1977), la aplicación real del programa de la CNAOP no se ajustó muy bien a los propósitos iniciales, debido a las concepciones y percepciones sociales hacia la escuela y sus funciones. El autor sostiene que ningún grupo social en ascenso admitió la modalidad con carácter terminal, por ello es que esta forma de escolarización se aproxima cada vez más al resto del sistema educativo.

Sin embargo, es preciso nutrir ese análisis con las resistencias vinculadas a los intereses de los grupos hegemónicos en el Estado (políticos, económicos y hasta escolásticos) concernientes al orden establecido. De hecho, a finales de 1955 la CNAOP y la UON fueron intervenidas por sectores vinculados a la iglesia con tendencias liberales (Pineau, 1997). No se trata solamente de diferencias académicas, sino que dichas disputas deben ubicarse en los procesos de regulación social, deben comprenderse como controversias en torno a la constitución de sujetos pedagógicos y por el establecimiento de una especial relación entre sociedad y escuela. En este sentido, para Pineau (1997):

El imaginario desarrollista, la vinculación entre educación y trabajo se producía por la aplicación de los conocimientos, lo que reeditaba las jerarquías de saberes heredadas de la cultura hegemónica argentina al ubicar en un lugar subordinado a los saberes prácticos, a los relacionados con la producción y a los vinculados con el mundo del trabajo. (Pineau, 1997, p. 388)

En las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), la tecnología era la ciencia aplicada. La "ciencia", saber legítimo, era enseñada en las aulas clásicas, con todas las características del formato tradicional de escolarización, mientras que el taller se ponía al servicio de la resolución de los problemas de la ciencia. El taller era el espacio de la ciencia aplicada. Por lo tanto, la práctica no recibe status de *saber*.

Las modificaciones del desarrollismo implicaron la derogación de la promoción social y, sobre todo, la derogación de las "subversiones" planteadas en el proceso fundacional. Se retorna al sujeto pedagógico propio del currículo humanista. Por ello sostenemos que a partir de desmontar la escuela-fábrica comienza la homogeneización en la "cultural culta".

El neoliberalismo y la decadencia de la formación para el trabajo

Durante el neoliberalismo (1989-2003) inició un período de cambios estructurales: la privatización de empresas públicas, la modernización de los servicios y un gran incremento del desempleo estructural. Mientras el mercado excluía, la matrícula de la escuela secundaria continuaba creciendo (Tenti Fanfani, 2007). En este contexto, se transfirieron escuelas nacionales a provincia (Ley 24.049/91)

Si el estudio de cualquier política debiera incluir la caracterización de la compleja trama de grupos que intervienen (formal o informalmente), entendiéndola siempre como relaciones en lucha, esta condición se torna más importante en el caso del análisis de políticas que afectan y tratan de regular las estrategias de escolarización que tienen peso en los procesos de estructuración social.

³ Se fusionará con la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica, constituyendo el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), creado como organismo autárquico mediante la Ley N° 15.240 sancionada en el año 1959.

En el contexto neoliberal, se sanciona el 14 de abril de 1993⁴ la Ley federal de educación N° 24.195, que reguló “el derecho constitucional de enseñar y aprender”, y estableció los objetivos de la educación, como bien social y responsabilidad común. En los artículos 5 y 6 se refería al trabajo, expresando que resultaba obligación del Estado “la valorización del trabajo como realización del hombre y de la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo”. En esta valorización del trabajo —y no de las/os trabajadoras/es— no hay anclaje a la materialidad del mismo.

Recién en el artículo 17 se mencionaba el vínculo de la escuela con el contexto, en particular las relaciones del sistema educativo con las organizaciones empresarias y sindicales, y se planteaba un compromiso por parte de estos agentes en el proceso de formación que implica aportar sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

En cuanto a la estructuración del sistema de enseñanza, la Reforma Educativa cambió la estructura de siete años de educación primaria y cinco años de educación secundaria (seis en la educación técnica), a una organización curricular de nueve años de educación general básica y tres años de Polimodal.

En los objetivos de la Educación General Básica (EGB) descritos en la ley analizada se vincula el juicio crítico, las capacidades físicas, estéticas, los valores éticos y espirituales, los hábitos de higiene y el deporte, etc., con la formación básica. Sostenía como función de la EGB el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos (lengua, matemática, etc.), mientras mencionaba incorporar el trabajo como metodología pedagógica, considerado como síntesis entre teoría y práctica. La expresión escinde claramente al trabajo como metodología y no como integrante de los saberes socialmente significativos. Nuevamente los saberes son las teorías, “lo científico”, es decir, la cultura legítima y la práctica se encuentra en un status menor.

Del mismo modo, la educación Polimodal presentaba como primer objetivo la formación ciudadana para el ejercicio de derechos y obligaciones y la profundización del conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones (humanística, social, científica y técnica), con el fin de desarrollar habilidades instrumentales. Si bien incorporaba un tipo de formación para el trabajo que acreditara para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo (artículo 16), ponía énfasis en la formación necesaria para cumplir con la función propedéutica de la escuela secundaria.

Esta política pública incluye a la escuela técnica industrial en su reglamentación. Sin embargo, la excluye, ya que no se entienden los saberes del trabajo o la formación en el trabajo como constitutivos de la formación de las/os estudiantes, sino como proceso instrumental. El trabajo como categoría abstracta en la organización social y comunitaria no tiene procesos pedagógicos propios ni se vinculan estrechamente con las estructuras productivas. Se destilan de esta manera las particularidades de la escuela técnica, dado que los procesos productivos se escinden de los conocimientos científicos y de los saberes socialmente reconocidos. En este contexto retomamos la idea del poder simbólico: los principios de jerarquización funcionan como instrumentos de dominación que producen las/os especialistas para ponerlos al servicio de la lucha por el monopolio de la producción ideológica legítima, y que los mismos reproducen bajo una forma irreconocible la estructura del campo de las clases sociales (Bourdieu, 2000).

En el caso de las ex escuelas técnicas, se puede leer incluso en clave de proceso de resistencia de las instituciones, en algunas jurisdicciones de país se crearon trayectos técnicos profesionales (TTP) que debían proveer la formación necesaria de los técnicos medios por fuera del circuito de certificaciones del polimodal. Para Gallart (2006) la escuela técnica industrial se encontró en la encrucijada entre grandes cambios en el sistema educativo en correlato con el mundo productivo que la desdibujó casi hasta su desaparición.

Por ello pensamos en los efectos estéticos de las prácticas sociales, si entendemos la escuela como asunto del Estado, que produce ciertas estéticas sobre los sujetos que le fueron encomendados, anular la historia vinculada al movimiento obrero de la escuela industrial, en pos de la estética de la escuela común, tiene un efecto social sobre los sujetos. El doble propósito de formación para el trabajo y para la universidad, de hecho, se desarrolló como fracturas en el currículum real, entre distintos tramos de la formación o entre distintas secuencias de aprendizajes: ciclo básico/ciclo superior; teoría/práctica (Gallart, 2006). La conjugación de herencia de los modelos anteriores con un sujeto pedagógico desdibujado que aspira al mecanicismo de la teoría del capital humano.

Las controversias en la etapa post-neoliberal

A partir de 2003 se produjo un crecimiento acelerado del PBI, a través de un modelo de sustitución de importaciones, con incremento de las exportaciones del sector primario y crecimiento de la demanda interna, sumado a políticas sociales produjeron una reducción acelerada del desempleo (Benencia, 2012). Sin embargo, el dinamismo ocupacional no fue homogéneo a lo largo del período: se

⁴ En este contexto, en 1995 fue creado el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), con el objeto de dotar al Ministerio de Educación de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la Educación Técnico Profesional, frente al nuevo escenario planteado en el Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y por la consecuente transferencia de las Escuelas Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como continuador del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

concentró entre 2003 y 2007 para luego experimentar una desaceleración (Beccaria y Maurizio, 2012, citado en Benza, 2013).

La articulación de la política salarial, la protección social y las transferencias condicionadas de ingresos por parte del Estado tuvieron como resultado una mayor profundización de la cohesión e inclusión social de los sectores más postergados a causa de las políticas neoliberales de los años 90. En términos de Filgueiro (2013), se trata del fin del ciclo de la modernización conservadora.

En este contexto, se produjo una fuerte reacción: desde el Estado se vuelve a poner en agenda la formación para el trabajo. Se fortaleció el INET y se reglamentaron marcos normativos que sientan bases para re-pensar la escuela técnica industrial.

De hecho, en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que regula la educación secundaria como derecho —cuyo garante es el Estado— y como obligatoria, extendiéndose la escolarización obligatoria en el país a 12 años. El cuerpo de la ley expresa como objetivo de la escuela secundaria, en todas sus modalidades y orientaciones, “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para la continuación de estudios y para el trabajo”.

Incluso antes de esta ley bisagra en educación, en septiembre de 2005 se sanciona la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional. Esta abrió un nuevo escenario, en tanto se reconocen otros agentes, otras formas de implementación y se vuelve a legitimar desde el Estado los saberes del trabajo. La ley se aplica al territorio nacional en su conjunto, regula los tres niveles de la educación técnica profesional (centros de formación profesional, educación secundaria técnica e institutos de educación superior no universitarios).

Reconoce identidades institucionales y formas de articulación y gestión específicas. En este sentido, expresa incluso que la formación profesional admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal, en el marco de la educación continua y permanente.

En consonancia con la ley de educación que se sancionara al año siguiente, en el artículo 3° se reconoce la educación con formación para el trabajo, como un derecho y como servicio educativo profesionalizante. En este último aspecto hay otro elemento a distinguir, en el texto de la ley aclara que se trata tanto de programas de educación **para y en** el trabajo.

Para el caso de la escuela secundaria, implica contemplar los saberes necesarios para el desempeño profesional, retomado el doble propósito que analiza Gallart (2006), se condensa esta posición en enunciados como: “desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida”; pero propone un tipo de formación donde se permitan conocer la realidad a partir de la “reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría”. Es decir, la práctica no aparece al servicio de la teoría, sino como saber socialmente reconocido en sí mismo, susceptible de reflexión y procesos pedagógicos propios.

Establece la vinculación con los contextos socioproductivos y, al momento de expresar la necesaria vinculación de la escuela con el contexto, reconoce que es potestad de las autoridades educativas de las jurisdicciones promover convenios. Se reconoce y amplía el espectro incluyendo Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, instituciones de ciencia y técnica, etc.

Por otra parte, establece que es potestad del Consejo Federal de Educación la certificación y, por tanto, la legitimación de los niveles de cualificación que garantizan el derecho de cada trabajador/a a la evaluación, reconocimiento y certificación de los saberes y capacidades adquiridos en el trabajo o por medio de modalidades educativas formales o no formales.

De igual modo, se propone “crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales”, es en uno de los momentos de la lectura de la ley donde el “trabajo” no es inmaterial, sino que se interpela directamente a las/os trabajadoras/es.

El Consejo Federal de Educación⁵ en su resolución 90/09 regula el vínculo con las empresas que serán sede de prácticas formativas, y se refieren a ellas en términos de pasantías. Señala que “los/as pasantes deben ser considerados trabajadores/as”, sin embargo, los/as mismos/as se encuentran vinculados por relaciones no laborales. Advierte que les corresponde la aplicación de las normas de la esfera laboral, entonces las pasantías cobran valor al ser consideradas como instancias de toma de conciencia sobre los derechos laborales y la descripción de las responsabilidades de todos los actores vinculados al hecho educativo de la pasantía.

⁵ Además, en el artículo 22 establece que es potestad del Consejo Federal de Cultura y Educación establecer los criterios básicos y los parámetros mínimos referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones y estructuras curriculares, en lo relativo a la formación general, científico-tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes y a las cargas horarias mínimas. Estos criterios se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación de títulos y certificaciones de educación técnico profesional y para la estructuración de ofertas formativas o planes de estudio que pretendan para sí el reconocimiento de validez nacional por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Los elementos más contundentes de este marco normativo son la legitimación de los saberes del trabajo y en el trabajo. Entendemos que se encuentra vinculado a la formación profesional más que a la escuela secundaria técnica, sin embargo, la regulación de las pasantías también confiere otro lugar a los/as estudiantes de nivel secundario.

Es preciso destacar que confiere legitimidad a la historia específica la formación profesional en Argentina que, en términos generales, se caracteriza por ser un sector marginal del sistema educativo, con escasa relación con el resto de las modalidades. Sin embargo, históricamente ha ofrecido herramientas de inserción laboral y también se constituyen en espacios de participación social, con una matriz heterogénea vinculada a las organizaciones de la sociedad civil, a los sindicatos y organismos del estado (Jacinto y Millenaar, 2013)

Entonces pueden enumerarse modificaciones: la certificación como forma de legitimación, la homologación de títulos, algunos reconocimientos a la materialidad del trabajo que interpelan a el/la trabajador/a-estudiante; también confiere otro lugar a los saberes del mundo productivo para las/os estudiantes del nivel secundario. Sin embargo, a pesar de los cambios en las normativas, la historia a travesada por la modalidad que problematizamos en este artículo, dejó una impronta en la cotidianeidad de las instituciones.

La escuela técnica industrial actualmente es una escuela media general con taller en contra turno, desligados los talleres hasta en términos de las disposiciones edilicias de las aulas o, en algunos casos, un bachillerato tecnológico cargado de contradicciones. Sobrevive el antiguo taller con sus docentes - técnicos, con experiencia en oficios calificados, con guardapolvos azules y con cargos que les permiten una gran presencia en los establecimientos. Sin embargo, estos talleres, focalizados en un aprendizaje artesanal, cuyo objetivo central fue el desarrollo de la motricidad fina y el aprendizaje de la utilización de herramientas, ahora tiene poca conexión con el currículo teórico y, en algunos casos, también se encuentra alejado de la real actividad productiva (Gallart, 2006).

Reflexiones finales

El análisis de la génesis de la escuela técnica industrial implicó una reflexión crítica a partir del análisis articulado de dimensiones. La importancia de comprender que lo que es hoy el vínculo entre los saberes hacer y los saberes de la cultura legítima es el resultado de pugnas entre sectores, de los cambios en el Estado, las diversas instituciones y los sujetos, por lo que a la historia institucional del tiempo político es importante repensarla desde los sectores que luchan por imponer su definición del mundo.

El surgimiento de la modalidad durante el primer peronismo fue una interpelación al sujeto pedagógico tradicional y una modificación al enciclopedismo de los saberes de la escuela secundaria. Esto se asienta en las características del movimiento obrero y en un modelo económico de industrialización, por lo que asumió una función política, pero además implicó la inauguración de disposiciones estéticas escolares obreras, que también tiene efectos políticos, incluso interpelando la forma o gramática escolar tradicional.

El desarrollismo destiló la vinculación de los saberes del trabajo en la propuesta formativa, confirió a los mismos un status inferior. Como respuesta a esos efectos políticos, ejemplificamos con el reemplazo de los dirigentes obreros por personas de sectores escolásticos vinculados al status quo. Estos elementos comenzaron la homogenización en la "cultura oficial". Posteriormente, el neoliberalismo excluyó los saberes del trabajo como saberes socialmente significativos y desplazó el trabajo a metodología de aprendizaje, negando su estatus de saber.

A partir del 2005, con la Ley de Educación Técnico Profesional, se registran modificaciones en los marcos normativos que recuperan la identidad de trabajadores/as-educandos y de educando-trabajadores/as, y confieren a la escuela una vinculación con el contexto en términos amplios, productivos y sociales, cuyo destinatario principal parecen ser los centros de formación profesional, pero que interpela a repensar la escuela secundaria técnica.

Sin embargo, los procesos normativos no se materializan de inmediato en las prácticas, las instituciones en su mayoría continúan en la encrucijada, con escisiones entre teoría y práctica, en un taller detenido en el tiempo y alejado de la realidad productiva.

Leer en términos de poder simbólico, al decir de Bourdieu (2000) "saber descubrirlo allí donde menos se deja ver, allí donde es más perfectamente desconocido, y por tanto reconocido: el poder simbólico es en efecto este poder invisible" (Bourdieu, 2000, p.88). Se devela ese poder, en las formas y sentidos que adquiere la formación para el trabajo y en las disposiciones estéticas que marcan la historia de esta institución.

El análisis genético es fundamental para analizar la actualidad de ese tipo de educación, ahora modalidad de la escuela secundaria obligatoria. Para algunos/as autores/as, el análisis es en términos de identidad institucional, porque que se encuentra entre los límites de la gramática escolar, para otros/as, en función de la coyuntura productiva con su propia dinámica y altos grados de incertidumbre. También es importante entenderla en términos de la homogeneización de capitales estéticos: las fracciones dominantes pudieron forjar el devenir de la escuela-fábrica en pautas de comportamiento colectivo "civilizado", lo que implica repensar desde otras dimensiones políticas y culturales la identidad institucional, que no es otra cosa que el balance, en un momento dado, de las luchas simbólicas que tiene como apuesta la imposición del estilo de vida legítimo.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (1988). Las asociaciones gremiales y la capacitación laboral a finales del siglo XIX y principios del XX en Argentina. Notas para la reconstrucción de su historia. CEIL-Mimeo.
- Benencia, R. (2012). Perfil migratorio de Argentina. OIM.
- Benza, G. (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En: Kessler, G. (Comp.). *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología Universidad Autónoma Metropolitana*, 5 (2). Disponible en: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª ed.). España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Ediciones AKAL.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Luca, R. y Kabat, M. (2009). Disputas en torno al trabajo juvenil y a la formación para el trabajo en los orígenes del peronismo. *Revista de Ciencias de la Educación* Universidad Nacional del Rosario, 4, 41-66. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/73>
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puiggrós, A. (Dir.), *Discurso pedagógico e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*, 2(4), 95-105. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/ainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParalmp_rimir/9_dussel_st.pdf
- Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Filgueira, F. (2013). Los regímenes de bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22 (2), pp.17-46.
- Gallart, M.A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina ¿Un modelo para armar? Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionales en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica <ica: Revista de Ciencias Sociales*, 2. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/877>
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina: una genealogía posible. En: Hernández, A. y Martínez, S. (Dir.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Universidad Nacional del Comahue: Publifadecs.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido, el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En Puiggrós, A. (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Pineau, P. (2007). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná: Del estante editorial.
- Pineau, P. (2018). Clase 2: La función de la escuela en el establecimiento de la cultura y la estética hegemónicas [curso en línea]. En: Kriger, M. (2018). *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy*. IDES- CONICET. Disponible en: <http://cursos.ides.org.ar/mod/assign/view.php?id=2226>
- Puiggrós, A. y Bernetti, J.L. (2003). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Manantial / FLACSO.
- Tedesco, J.C. (1977). Industrialización y educación en Argentina. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. CEPAL- UNESCO.
- Tedesco, J.C. (1980). *La educación en argentina (1930-1955)*. CEAL.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Wiñar, D. (1979). *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. ITDT.