

Políticas de Educación Técnica en la década de 1990: transformaciones y apropiaciones en Laguna Paiva

María Emilia Schmuck

ORCID: 0000-0003-2982-6394
emilia.schmuck@gmail.com
INES CONICET/UNER- UCSF

Alcides Bringas

ORCID: 0000-0002-8340-729X
alcidesbringas@gmail.com
UCSF

Ana María Volpato

ORCID: 0000-0002-6946-9945
anymvolpato@gmail.com
UCSF

Fecha de presentación: 04/08/2021

Fecha de recepción: 14/08/21

Resumen

Nos proponemos analizar las transformaciones en las políticas de educación técnica a partir de las reformas educativas desarrolladas en la década de 1990 en Argentina, considerando el modo en que los cambios en las políticas educativas nacionales se relacionan y tensionan con procesos que se desarrollan a nivel provincial y local. Para ello, desarrollamos un estudio en caso en torno a la Escuela de Educación Técnico-Profesional (EETP) N° 458 “Hernandarias de Saavedra” de Laguna Paiva (Santa Fe). Allí buscamos comprender las rupturas y continuidades en las políticas educativas desde su surgimiento a mediados de la década de 1940 y considerando especialmente las transformaciones desarrolladas durante los años 90, que advertimos se constituye como un período que introduce rupturas significativas para comprender su historia desde entonces y hasta el presente. Desde el enfoque histórico-etnográfico y a partir de entrevistas etnográficas, conversaciones informales y análisis de archivo, nos centramos en tres ejes de análisis: a) la relación entre las reformas en la legislación y las normativas y su incorporación y/o apropiación local en la escuela, b) los cambios en la relación entre la formación y el mundo del trabajo y c) las transformaciones en el perfil de docentes.

Palabras clave: política de la educación - formación técnica - relación educación-empresa

Abstract

We analyze the transformations in technical education policies based on the educational reforms developed in the 1990s in Argentina, considering the way in which changes in national educational policies are related and stressed with processes that

are developed at the provincial level and locally. In order to this, we developed a case study around the School of Technical-Professional Education (EETP) N°. 458 “Hernandarias de Saavedra” in Laguna Paiva (Santa Fe). Here we seek to understand the ruptures and continuities in educational policies since their emergence in the mid-1940s especially considering the transformations developed during the 90s, which we warn is constituted as a period that introduces significant ruptures to understand their history since then and until the present. We carry out the research according to the historical-ethnographic approach and we make ethnographic interviews, informal conversations and archive analysis focusing on three axes of analysis: a) the relationship between reforms in legislation and regulations and their incorporation or local appropriations at school, b) changes in the relationship between teaching and work and c) transformations in the teacher profile.

Keywords: educational policy - technical education - education-industry relation

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación¹ que buscó comprender las transformaciones en las políticas de educación técnica de nivel medio a partir de las reformas educativas desarrolladas en la década de 1990 en Argentina, considerando el modo en que los cambios en las políticas educativas nacionales se relacionan y tensionan con procesos que se desarrollan a nivel provincial y local. Partimos de sostener, junto con Achilli, que la política educativa refiere “al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados – ya sean docentes, padres, madres que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas” (1998: 2). Desde esta perspectiva, entonces, nos interesamos tanto por las directivas e iniciativas estatales que marcan el

1 El proyecto constituye una de las líneas de investigación insertas en el programa “La investigación educativa: características, enfoques y problemáticas en la producción de conocimientos sobre múltiples áreas de las ciencias de la educación y afines”, dirigido por la Dra. Ornella Barisone y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF).

rumbo educativo en el período histórico analizado como por el modo en que estas son negociadas, resignificadas y apropiadas en otros niveles de su ejecución, ya que entendemos que el “orden legal” es producto de procesos de disputa, por lo que necesariamente nos encontramos con realidades institucionales contradictorias, sólo parcialmente determinadas por la delimitación normativa (Rockwell, 2009).

Para llevar adelante este objetivo desarrollamos un estudio en caso (Geertz, 2005) en torno a una escuela media: la Escuela de Educación Técnico-Profesional (EETP) N° 458 “Hernandarias de Saavedra” de Laguna Paiva, una localidad de alrededor de 12.500 habitantes (INDEC, 2010) ubicada a 40 km de la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia del mismo nombre. Situándonos en esta institución buscamos comprender las rupturas y continuidades en las políticas educativas desde su surgimiento a mediados de la década de 1940 y considerando especialmente las transformaciones desarrolladas durante los años 90, que advertimos se constituye como un período que introduce rupturas significativas para comprender su historia desde entonces y hasta el presente. Para ello, nos centraremos en tres ejes de análisis: a) la relación entre las reformas en la legislación y las normativas y su incorporación y/o apropiación local en la escuela, b) los cambios en la relación entre la formación y el mundo del trabajo y c) las transformaciones en el perfil de docentes.

A continuación, el trabajo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, desarrollamos los antecedentes y el enfoque teórico de la investigación. En el segundo apartado detallamos las estrategias metodológicas. En el tercer apartado, en primer lugar realizamos un recorrido por el surgimiento de la institución en la década de 1940 en estrecha relación con la formación para el trabajo en talleres ferroviarios, señalando el devenir de la escuela hasta fines de los 80. Luego, nos centramos en identificar las significativas transformaciones inauguradas a comienzos de los 90 a partir de lo que se construye como un momento de “quiebre” signado por el cierre de los ferrocarriles y, a su vez, reformas educativas sensibles para la educación técnica. Finalmente, en el último subapartado de

este tercer punto, consideramos las transformaciones ocurridas en la institución, atendiendo a los procesos de resistencia desarrollados al interior de la comunidad educativa. En el cuarto y último apartado, a modo de conclusión, recuperamos algunos puntos de llegada, así como nuevos interrogantes para continuar la indagación.

El estudio de las políticas educativas desde el enfoque histórico-etnográfico

En los últimos años, en un contexto de proliferación de estudios sobre la educación media, identificamos que el estado de vacancia de investigaciones sobre educación técnica ha comenzado a mermar a partir de diferentes aportes que refieren al modo en que las concepciones sobre la modalidad han estado influenciadas por las políticas públicas en diferentes espacios de América Latina y en relación con la incorporación al debate de las agendas políticas nacionales e internacionales en los últimos veinte años (Maturó, 2014). Entre los distintos trabajos, que nos permiten reconstruir la situación de la educación técnica desde fines del siglo XIX y/o se sitúan en las transformaciones de los últimos años, encontramos valiosas investigaciones interesadas por América Latina situadas fundamentalmente en países como México (Monteón González, & Riquelme, 2011), Ecuador (Piedra, Ochoa & Aguirre, 2020), Brasil (Kuenzer, 2007; Manfredi, 2016) y Chile (Barrientos, 2016; Sevilla & Sepúlveda, 2019). En estrecha relación con lo que aquí nos ocupa, cabe destacar los desarrollos pioneros en Argentina centrados en la reconstrucción de la historia de la educación técnica en el país, que se ocupan del período del primer peronismo (1946-1955) (Dussel & Pineau, 2003; Pineau, 1997; Puiggrós & Bernetti, 1993) y se centran en los efectos de las políticas neoliberales de la década de 1990 (Garcés, 2007; Abratte & Pacheco, 2006; Gallart et.al, 2003, 2006; Maturó, 2014; Maturó & Rubio, 2008). Coincidimos con Maturó (2018), quien señala que son escasos los trabajos que reconstruyen la historia de la educación técnica considerando las particularidades de las distintas provincias, al tiempo que se registra la ausencia de análisis sobre el devenir de la política educativa que indaguen

cómo las prácticas cotidianas institucionales intervienen en la construcción definitiva de estas políticas. Sobre Santa Fe, cabe destacar una tesis de grado que reconstruye las transformaciones en la educación técnica a partir de la Ley Federal en la provincia (Ludueña, 2016).

Partiendo de estos antecedentes, realizamos nuestra investigación posicionados en los estudios sobre antropología y educación desarrollados en América Latina desde el enfoque histórico-etnográfico, que retoma aportes clásicos de la antropología y la historiografía rescatando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto socio-histórico del que forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que el contexto imprime (Cerletti, 2013). De acuerdo con esta mirada, la práctica investigativa requiere la historización de los procesos en vistas a comprender “el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas”: como señala María Rosa Neufeld, “cada situación registrada en la etnografías parece demandar su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias o apasionamientos” (1996: 150). Desde esta concepción, la etnografía se define como un proceso que a partir de la recuperación de lo cotidiano permite documentar lo no-documentado (Rockwell, 2009) y ahondar en la comprensión de los procesos y relaciones sociales.

En este sentido es que entendemos que, como afirman Ezpeleta y Rockwell (1986), los sujetos no se relacionan con las políticas estatales en forma unidireccional y homogénea, sino que justamente la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares e históricos en los procesos que podemos estudiar a la luz de la existencia cotidiana. Siguiendo a Achilli (2013), entonces, podemos distinguir analíticamente distintos niveles o escalas contextuales que interactúan en la configuración de las políticas educativas que nos interesan. Por una parte, lo que la autora nombra como el nivel cotidiano o de “la co-presencia entre los sujetos involucrados” (2013: 43), en nuestro caso: las y los docentes, estudiantes, sus

familias, directivos y demás personal escolar, sus relaciones en el espacio de la institución educativa. Luego, a nivel del contexto local, consideramos las relaciones en el espacio social en el que se encuentra la institución: la localidad de Laguna Paiva, cuya historia y principales transformaciones estuvieron relacionadas con la instalación –y luego debilitamiento y cierre– de instalaciones del Ferrocarril. A este nivel nos interesa considerar los modos de vida y trabajo, los modos en que las políticas educativas pero también económicas se plasman y se transforman en el territorio. Finalmente, la autora señala un tercer nivel a considerar vinculado con el “contexto sociohistórico y estructural” (2013: 43), a escala nacional, regional y/o global, aquello a lo que, aunque por cuestiones de espacio no podremos desarrollar en profundidad aquí, también buscaremos aproximarnos.

A propósito de la metodología: trabajo de campo y análisis etnográfico

El trabajo de campo de esta investigación ha estado basado, en primer lugar, en entrevistas etnográficas que realizamos al director, un exdirector, un exvicedirector y una exprofesora de la escuela, quienes han participado de la historia de la institución en las etapas que consideramos. Aunque los referenciamos por el cargo más alto que han ocupado, cabe señalar que a excepción de la exprofesora, se trata de personas que además son exalumnos y también exdocentes de la escuela. En lugar de concebir y luego analizar estas entrevistas en tanto prácticas discursivas en las que quienes efectúan los interrogantes y quienes los responden realizan un intercambio sobre fenómenos externos a aquella práctica, entendimos que se trata de una práctica en la que los datos son construidos entre el entrevistado y el entrevistador (Guber, 2001). De este modo, a partir de nuestros registros sobre estos encuentros, procuramos avanzar hacia una comprensión etnográfica de las entrevistas en tanto prácticas discursivas, más allá de lo efectivamente dicho, del texto en su nivel referencial (Pizarro, 2014).

Además de estas entrevistas, asimismo, pudimos participar de diferentes conversaciones informales en la cotidianidad

escolar y junto a la familia de uno de los exdirectores entrevistados en la localidad, que registramos y retomamos en este trabajo en tanto instancias significativas que también nos permitieron comprender las transformaciones en las políticas de la escuela². Entre estos registros se destaca una serie de charlas con un docente que ocurrieron durante su desempeño en los talleres de la escuela: tal como explica Bringas en otro trabajo (2020), ante su recelo por mantener una entrevista basada en un diálogo a grabar, se acordó compartir encuentros en el taller de Mecánica durante las horas destinadas a la organización del espacios y mantenimiento de los equipos sin presencia de alumnos, lo que significó que las charlas se desarrollaran mientras el trabajador realizaba otras tareas.

De este modo, el trabajo de campo también ha estado atravesado por lo que Julieta Quirós llama “vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir”, tejiendo relaciones personales y de confianza, construyendo nuestra “participación” en un universo de vínculos, relacionándonos con el campo y sus sujetos a través del

intelecto y la palabra, pero también (...) del cuerpo, el olfato, la sensación, la intuición, el juicio y el afecto” (...) la gente nos dice (cómo es y cómo funciona el mundo) a través de lo que dice, pero también y de manera fundamental a través de lo que hace, de cómo lo hace, de lo que no hace, de lo que no dice, y –como nos enseñaron hace tiempo los pragmáticos del lenguaje– de lo que hace, intencionalmente o no, por intermedio de lo que dice (Quirós, 2014: 51).

Finalmente, en función de nuestro interés por reconstruir las transformaciones en las políticas a lo largo de las décadas, así como realizar un análisis historizado del presente y comprender los procesos de la cotidianidad a la luz de relaciones socio-históricas más amplias, necesitamos caracterizar el espacio social y analizar los cambios en materia de política educativa durante el período. Por ello, recurrimos en tanto fuentes secundarias a investigaciones sobre la localidad y la educación

2 A continuación citamos expresiones de estas conversaciones informales entre comillas y señalando entre paréntesis que pertenecen a registros de campo (RC), mientras a los fragmentos de las entrevistas etnográficas los recuperamos señalando el nombre de la persona y la fecha del encuentro.

técnica y documentos producidos por la institución escolar presentes en el extenso archivo de la escuela. Esto último significó un trabajo incipiente de recuperación, ordenamiento y digitalización de parte de este archivo, que se busca continuar a partir de futuros trabajos en tanto aporte a la institución.

Las transformaciones en la escuela técnica de Laguna Paiva

Surgimiento y desarrollo de la escuela: “hacer la escuela técnica para entrar al Ferrocarril”

Desde inicios del siglo XX, en la zona que actualmente se constituye como Laguna Paiva comenzaron a instalarse proyectos ligados a la expansión ferroviaria que dieron origen y fueron el motor del desarrollo económico de la localidad. Además de una estación de trenes de la Línea Belgrano, se ubicó un depósito de locomotoras, los llamados almacenes generales de provisión de insumos y un taller de reparación de vagones. Avanzado el siglo, la localidad comenzó a ser referenciada como la “ciudad del riel”: moldeada urbanística y socialmente por la impronta ferroviaria, se constituía en torno a una “identidad común” estructurada a partir del entramado ferroviario, el empleo de obreros en las fábricas y talleres, la actividad comercial y social alrededor de estos y relaciones sociales atravesadas por experiencias históricas comunes que conformaban un imaginario social particular (Agostini & Brandolini, 2016). La educación y el crecimiento de las instituciones educativas de la ciudad, de este modo, también han estado estrictamente vinculadas con el Ferrocarril, particularmente en lo que refiere a la historia de la educación media (Paul, 1998).

Para comprender el surgimiento de la institución que actualmente se denomina Escuela N° 458 “Hernandarias de Saavedra” es necesario remitirnos inicialmente a la creación en 1945 de la Escuela de Artes y Oficios Técnicos. De jurisdicción provincial, la institución dictaba cursos de mecánica, tornería, electricidad y carpintería que perseguían el objetivo de facilitar el ingreso de sus egresados a los talleres ferroviarios. Al año siguiente, con aval de las autoridades ferroviarias y en el seno de sus propias instalaciones, se creó la segunda institución de

nivel medio, denominada “Escuela Fábrica” o Escuela Nacional de Aprendizaje N° 15, institución dependiente de la flamante Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) que buscaba crear una educación vocacional técnica para las capas obreras (Gallart *et al.*, 2003). Este organismo, que había sido creado por decreto bajo el gobierno de facto de 1944, luego fue reafirmado a partir de la Ley N° 12921 a inicios de la presidencia de Juan Domingo Perón y marcó el funcionamiento de la educación técnica durante esos años.

El Ferrocarril tenía algunas demandas propias de la fabricación de vagones. Algo de soldadura, la parte mecánica, carpintería, después la parte eléctrica, de pintura (...). Se demandaba la capacitación de los obreros ferroviarios, que era gente que a lo mejor venía del campo, puesteros, arrendaban, tenía ganado y se fueron a buscar trabajo al Ferrocarril y, bueno, a esa gente había que capacitarla (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020).

A la luz del decreto presidencial N° 19379/48, que dictaminó la unificación de las Escuelas de Artes y Oficios y las escuelas técnicas, en 1948 ambas instituciones se fusionaron y comenzaron a funcionar como Escuela Fábrica N° 15, bajo la órbita del gobierno nacional y en línea con los planes de estudio aprobados por el decreto N° 9078 del mismo año, que buscaba suministrar los elementos básicos teóricos y prácticos de formación profesional para preparar mano de obra capacitada en determinado oficio, en este caso el ferroviario (Gaggero & Garro, 1999). Cabe destacar que las instituciones enlazaban tanto contenidos académicos tradicionales y conocimientos técnicos y tecnológicos como saberes políticos vinculados a la condición de obrero; a partir de este proyecto educativo se fue constituyendo así un nuevo y particular sujeto pedagógico conformado por educandos-trabajadores: el aprendiz (Dussel & Pineau, 1995), que nuestros entrevistados identifican de ese modo o refiriendo a “artesanos calificados” o “artesanos muy especializados” (RC, ex-vicepresidente de la escuela; exdirector de la escuela y su familia).

El 26 de marzo del 47 entro yo. Tenía que tener el mejor promedio de la escuela primaria y la edad tenía que ser entre 14 y 15 y medio. Mi mamá me hizo repetir sexto grado (...) para que levante el

promedio. Venían de traje, corbata, con los padres. Porque entrar al Ferrocarril de aprendiz era un privilegio (...). Y yo me ilusioné tanto, no dormía de noche pensando que iba a entrar de aprendiz. Un día estaba en mi casa sentado, estaba sentado pensando y llega un chico: «Acá te mandan del Ferrocarril». ¡Había entrado! Toqué el cielo con las manos. Me mandaron a carpintería fina (...) Trabajábamos en la mañana cuatro horas en el Ferrocarril y a la tarde íbamos a la escuela, también en el Ferrocarril, los primeros años en la garita de los serenos... o sea que vivíamos en el Ferrocarril (Entrevista a exdirector de EETP N° 458, 2 de noviembre de 2020).

Desde mediados de la década de 1950, el fin del ciclo político del peronismo, el declive del proceso de sustitución “fácil” de exportaciones y la injerencia de organismos internacionales –en un contexto marcado por la creciente hegemonía de la teoría del capital humano y la consiguiente difusión de ideas que establecían una relación lineal entre la educación y el desarrollo³–, significaron transformaciones en las políticas de educación técnica en el país. La preponderancia dada a la formación en lo que se entendía como un “oficio” comenzó a perder protagonismo en las escuelas técnicas y se propusieron reformas de planes de estudios que tendían al proceso de “secundarización” de la educación técnica, lo que implicaba el debilitamiento a la educación tecnológica y el aprendizaje en taller (Gallart, 2006).

Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1961) se unificaron las escuelas técnicas nacionales bajo la jurisdicción de un ente autónomo del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) creado en 1959 e integrado por representantes de las asociaciones de empresarios industriales, de sindicatos y de los Ministerios de Educación y Trabajo. Así, en la década de 1960 las instituciones técnicas

3 La importancia atribuida al capital humano, entendido como las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos –de acuerdo a los preceptos enarbolados por economistas como Gary Becker–, significó la afirmación de la educación en tanto factor de producción que amplía la competitividad y las posibilidades de ingresos de los actores económicos en el mercado. Desde la primacía de este enfoque, organismos como la CEPAL alentaron estrategias de intervencionismo estatal que incluyeron políticas educativas que, concebidas en tanto decisiones de inversión de capital, manifestaron un creciente interés, entre otras, por la educación profesional directamente relacionada con las calificaciones demandadas por el mercado de trabajo (Ossenbach Sauter, 1993).

fueron constituidas como Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENETs) con un nuevo plan de estudios común establecido en 1965 (por lo que la Escuela Fábrica de Laguna Paiva devino en Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) N° 1 con la especialización en Mecánico Electricista, a lo que en 1986 se sumó la especialidad en Computación. De acuerdo con estos planes unificados, se estableció un ciclo básico de tres años comunes a la educación secundaria, a los que se le sumaban doce horas semanales de taller, seguidos por un ciclo de tres años de especialización técnica en el que se destinaba un número de horas semanales en prácticas de laboratorio y talleres en la especialidad elegida (Gallart *et al.*, 2003)⁴. De este modo, las transformaciones implicaron la división de la formación en dos turnos diferenciados: los conocimientos «generales» se enseñaban en un turno, mientras el otro estaba centrado en la enseñanza práctica en talleres.

La máxima expresión de la constitución de esferas separadas en torno a la producción y transmisión de saberes en esas décadas lo conformó el llamado Plan Dual o “Sistema Dual (Escuela-Empresa) para la formación de personal calificado en el desempeño de diversos oficios y ocupaciones típicas de los sectores Industriales y de servicios” (Ministerio de Cultura y Educación, Res. 2530/75), que en la escuela de Laguna Paiva tuvo vigencia entre 1984 y 1992. El Plan, con el objetivo de responder al necesario desarrollo tecnológico e industrial del país basándose en un “conjunto de esfuerzos” Estado/empresa –en nuestro caso de estudio se constituía en torno a una empresa hasta entonces estatal– tomaba a estudiantes mayores de 16 años que hubieran cursado el ciclo básico en las instituciones de educación técnica para convertirlos en mano de obra calificada a través de un proceso de “formación integral teórico-práctica”. No obstante, no tenía como objetivo explícito convertir al adolescente en un “trabajador que estudia”

4 Las materias comunes a todas las especialidades eran Lengua Nacional, Educación Cívica e Inglés; las comunes a grupos de especializaciones incluían las disciplinas científicas tales como Análisis Matemático, Física, Química, etc.; el tercer tipo de materias se refería a la teoría y tecnología del área elegida. Se impartían también algunos cursos específicos no técnicos, como Derecho Laboral, Relaciones Humanas, Organización Industrial, etc. (Ludueña, 2016).

sino que, por el contrario, lo concebía en tanto alumno que asiste a una empresa con el propósito de recibir “a través de una extensa experimentación de aquellos conocimientos adquiridos en el aula- los beneficios de su inmediata adaptación al mundo del trabajo” (Ministerio de Cultura y Educación, Res. 2530/75). En la práctica, estos estudiantes

iban dos días solamente a la escuela pero tres trabajaban en prácticas en el Ferrocarril con un instructor que era ferroviario que venía a la escuela y nos daba la asistencia. Duraba dos años, los chicos se iban con un título y prácticamente accedían directamente a trabajar en el Ferrocarril (Entrevista a exprofesora, 4 de agosto de 2020).

De este modo, quedaban vinculadas pero al mismo tiempo diferenciadas dos instancias: “la escuela ponía la infraestructura para la parte teórica y la empresa ponía la infraestructura para la parte práctica” (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020). Durante su aplicación en Laguna Paiva egresaron más de cien alumnos, la mayor parte de los cuales fueron incorporados, en su carácter de Auxiliar Técnico o Técnico Mecánico, a la empresa ferroviaria en la que se habían formado, mientras otros fueron empleados por establecimientos fabriles en otras ciudades de la provincia (Paul, 1998).

Durante la etapa marcada por la creación de las ENET en la década de 1960 se comienzan a estructurar divisiones más estancas entre los espacios, aunque también identificamos la persistencia de experiencias en las que el trabajo dentro de la fábrica constituye parte sustancial del proceso de formación: “lo que después fueron los talleres dentro de la escuela, bueno, acá funcionaba adentro de la misma empresa, hacían la práctica ahí adentro” (RC, director de la escuela). Esta paulatina separación entre espacios significó, por lo tanto, una distinción de saberes: mientras la ciencia es enseñada en las aulas –entendidas en relación con las características del formato tradicional de escolarización–, el taller se encuentra al servicio de la resolución de los problemas de la ciencia, de su aplicación.

Los distintos estudios sobre este período señalan el hecho de que los saberes construidos en los espacios de taller, en

tanto puesta en práctica de la ciencia, implicaban que la práctica no reciba *status* de saber legitimado (Giampaolletti, 2020); señalan que estas políticas educativas desplegadas al calor del desarrollismo significaron una vinculación entre educación y trabajo que 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). Sin embargo, en nuestra investigación esta distinción, que se profundiza conforme avanzan los años, no necesariamente involucra una jerarquización entre los saberes:

Acá estudiaban y trabajaban. Eso tiene su ventaja porque no solamente le comunica a las manos la inteligencia sino también está el intelecto de la persona y ahí se junta... porque uno puede ser muy intelectual pero si no tiene las manos educadas para hacer las cosas, no está completo (...). El técnico es un individuo que domina la parte intelectual y la parte manual y fusiona las dos, entonces tiene por qué lo hace y sabe para qué lo hace y cómo se hace (Entrevista a exdirector de EETP N° 458, 2 de noviembre de 2020).

De este modo, aunque con las particularidades que pueden advertirse en cada etapa, identificamos a lo largo de las décadas analizadas una serie de elementos comunes en torno a los cuales se fue construyendo el perfil de la institución y la identificación de quienes se sentían parte de la comunidad educativa. Entre estos elementos, en primer lugar, se destaca la continuidad entre los procesos de educación y trabajo. Se estudiaba, además, para trabajar en el Ferrocarril y el ingreso se constituía como un objetivo buscado y valorado socialmente, como una meta que organizaba la trayectoria escolar.

En esa época [hasta los noventa] el que estudiaba estaba pensando que quería trabajar [en el Ferrocarril] (...) no había semejante distancia entre lo que usted estaba viendo en la escuela y lo que después veía en el trabajo, era adecuarse al volumen y a la magnitud del trabajo, pero usted tenía idea de a qué iba. Entonces rara vez alguien haya fracasado de estar en la escuela e ingresar al trabajo. Es más, al año probablemente o dos años, usted ya era especialista

en la empresa (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020).

En el mismo sentido, la propia escuela estaba “a la altura” de la fábrica para vehiculizar esta continuidad buscada: “hasta la década del setenta teníamos máquinas que eran muy parecidas a la que tenían las empresas” (RC, exvicedirector de la escuela); “los talleres siempre fueron de tipo industriales, habíamos de seis, ocho máquinas pesadas por talleres, tableros de electricidad enorme, fragua, forja, mecánica, todo a grandes volúmenes, (...) no tenía nada que envidiarle a la fábrica o las empresas” (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020).

Otro de los elementos, que también se vincula con la continuidad escuela/empresa se vincula con la función y el origen de los docentes, lo que permite a su vez comprender los modos en que, en términos generales, se concebían los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como alumnos desarmábamos y reparábamos dos máquinas grandes en la escuela, durante la cursada. Y venía el profesor y te decía: bueno, a esta máquina hay que desarmarla y lo hacemos. Y ante las complejidades que se presentaban, él estaba ahí y sabía cómo se tenía que hacer (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020).

Este “aprender haciendo” se corresponde con el “enseñar mostrando”. En palabras del docente con el que conversamos durante distintas jornadas en su taller, “el docente de técnica no explica, muestra” (RC, docente de taller), por lo que las facilidades expositivas o el uso de la palabra no aparecen como cualidades o herramientas fundamentales durante el proceso:

Estas características personales se corresponden con el modo de enseñanza del oficio, de “la técnica”: se enseña mostrando cómo se resuelve un problema y se aprende observando, con pocas palabras, muchos gestos y largos silencios (Bringas, 2020).

Se trata, entonces, de un ejercicio docente caracterizado por acompañar, intervenir “mostrando” y resolver dificultades a partir de la propia experiencia en el desarrollo de las tareas

sobre las que se educa, lo que supone una necesaria trayectoria previa en la actividad. En el caso de este docente de taller –a diferencia de los colegas que han ingresado a trabajar en la institución en los últimos años y al igual que los docentes con quienes compartió su desempeño en las décadas anteriores–, proviene de una familia ferroviaria, ha estudiado en la escuela técnica y trabajó 17 años en los talleres ferroviarios y luego en diferentes industrias.

Antes teníamos muchos docentes que venían de Santa Fe porque trabajaban en una empresa que se dedicaban a la fabricación de tornos, en empresas metalúrgicas, y los otros profesores que daban clases era porque trabajaban en el Ferrocarril. La mayoría de los docentes que usted tenía en todas las materias de la especialidad era porque conocían del trabajo (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020).

Estos elementos en torno a los cuales se construía la enseñanza en la escuela son recuperados por las y los diferentes entrevistados con orgullo que lleva a que egresados técnicos tengan “puesta la camiseta de la escuela” (RC, charla con director y exdirector de la escuela). Al igual que la emoción que registramos en el exalumno, docente y directivo que recordaba los pormenores de la situación en la que se enteró que había sido seleccionado para ingresar como aprendiz a la Escuela Fábrica a fines de los años cuarenta, egresar de la escuela técnica durante las décadas sucesivas significaba reconocimiento en el mundo del trabajo, lo que incluso a veces se trasladaba a las posibilidades de continuar estudios de nivel superior:

Decías que eras técnico y era un valor, tenías doble formación, como que habías cursado en dos escuelas. Usted sabía de trabajo (...) Los que ingresaban de la escuela técnica a los talleres, lo que vi cuando trabajaba en el Ferrocarril, hicieron muchos de los dispositivos que mejoraban el sistema de producción (...). Es más, usted tenía 3 años aprobados de la carrera de Ingeniería, era enorme la formación (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020).

El quiebre: “le sacás el alma a un pueblo”

Advertimos la importancia de los talleres de reparación de vagones y el resto de las reparticiones ferroviarias como fuente de trabajo durante la década de 1950, época que en los relatos locales se asocia con el máximo esplendor del Ferrocarril y, con ello, la ciudad.

Acá había 2.200 [trabajadores] en talleres y 500 en almacenes, 500 en depósito, serían 3.300, más 250 en Vía y Obra, andábamos en los 3.600, 3.700 más o menos, que era mucho para Paiva (...). De Santa Fe venían 600, también de Monte Vera, Aguiar (...). Me acuerdo lo que era Paiva, había un movimiento... era otra cosa (Entrevista a exdirector de EETP N° 458, 2 de noviembre de 2020).

Desde los años sesenta, en cambio, es posible identificar la incidencia de las transformaciones en las políticas de transporte en el país y su orientación hacia la industria automotriz. En este proceso que culminaría en el cierre de los talleres se destaca como primer antecedente el “Plan Larkin” de 1961, que implicó el levantamiento de vías férreas, la clausura de talleres y la jubilación anticipada de muchos trabajadores (Agostini, 2016). En Laguna Paiva, esto significó el inicio del debilitamiento de la empresa ferroviaria local y ocasionó una huelga entre octubre y diciembre de 1961 que, con fuerte participación de mujeres, logró “parar al país durante 40 días”, “se escuchó en todos lados”, “fue única e inaudita” (RC, director y exdirector de la escuela).

Este proceso tuvo su punto de inflexión, un “punto quiebre” que modificó radicalmente la cotidianeidad, las prácticas y representaciones sociales locales (Agostini & Brandolini, 2016) en 1993, cuando en el marco del proceso de privatización de la Línea Belgrano se cerró el taller de reparación de vagones, se sucedieron numerosos despidos y retiros y en su lugar comenzó a funcionar la llamada Cooperativa de Trabajo Industrial Laguna Paiva Ltda. (COTILPA), que incluyó a solo 150 de los trabajadores.⁵ Este momento aparece relatado desde el dolor

5 Aunque la empresa pasó a manos privadas en 1998 (siendo concesionada a la Unión Ferroviaria), en 1993 el gobierno creó la Empresa Ferrocarril General Belgrano para operar el servicio de cargas de la línea y realizar inversiones para hacerlo para su privatización, lo que significó el levantamiento de ramales y despidos masivos.

por la generación que lo vivió en carne propia: “¿Sabés lo que es sacarle la fuente de trabajo a un pueblo? Le sacás el alma” (RC, exdirector de la escuela y su familia). A partir de esta drástica reducción del personal ocupado en actividades ferroviarias se evidenció la incapacidad de la estructura económica local para integrar a los nuevos desocupados y las dificultades en la diversificación de sectores productivos (Paul, 1998), con significativas implicancias en el tejido social:

Soy hija y nieta de ferroviarios, sumado a que mi esposo también era ferroviario y quedó sin trabajo. El Ferrocarril nos daba la seguridad de que había trabajo y empezamos a vivir con la incertidumbre. Muchas mujeres como yo nos convertimos en jefas de hogar, en el sentido de que éramos sostén de la familia mientras nuestros esposos veían cómo reinsertarse. Gracias a Dios, mi esposo se pudo reinsertar, muchos no, y se vio el deterioro en la calidad de la sociedad que teníamos. Acá el Ferrocarril tenía una sirena, nosotros decíamos: “escuchá... ahí está el pito”, nos marcaba la pauta diaria, 5 de la mañana el primer pito, 5.30 entraban, a las 14 salían, es como que el Ferrocarril marcaba la vida de la ciudad, eso lo perdimos. En el duelo que hizo cada uno, algunos que consiguieron trabajo se quedaron y otros se fueron pero se degradó mucho la sociedad (...) si bien se pagaron indemnizaciones que se fueron como el agua. Se pusieron kiosquitos, comenzaron algunos vicios, aquella persona ya mayor no se pudo reinsertar (Entrevista a exprofesora de la EETP N° 458, 4 de agosto de 2020).

Estos cambios sucedieron en el contexto de políticas neoliberales durante el menemismo (1989-1999), bajo la implementación de un plan de ajuste para atender al déficit fiscal que procuró un manejo más eficiente del gasto público⁶, incluyendo reformas en el ámbito de la educación. En este sentido, 1993 es una fecha significativa para la escuela de Laguna Paiva por otros

En Laguna Paiva, al tiempo que se creó la cooperativa, con apoyo del Estado en sus distintos niveles y fomentada por la Unión Ferroviaria, entre los obreros que quedaron desocupados sin posibilidad de reinsertación inmediata se encontraron aquellos que sostuvieron una militancia activa en oposición al cierre de los talleres (Agostini & Brandolini (2016).

6 Ante la política de ajuste y medidas basadas en una nueva apertura económica, paridad cambiaria, privatizaciones, flexibilización laboral y reformas en el sistema previsional, a medida que avanzaba la década se expandieron las tasas de desocupación y generó una retracción del volumen de la clase media, disminuyó la clase obrera asalariada y creció el sector marginal no asalariado (Chiroleu & Delfino, 2007).

dos motivos. En primer lugar, en el marco de medidas de descentralización y transferencia de instituciones educativas a las provincias, la escuela, hasta entonces nacional, fue traspasada a la provincia bajo la denominación de Escuela N° 4.587.

Asimismo, ese año se sancionó la Ley Federal de Educación. Acorde con el discurso de la época, la normativa estableció la importancia de universalizar el acceso, fomentar la equidad y calidad de los aprendizajes y extender la educación básica, entre otros, aunque en la práctica vehiculizó el aumento de la diferenciación, desestructuración y mercantilización de la educación (Schmuck, 2020). La escolaridad obligatoria se prolongó de 7 a 10 años y con ello se modificó la estructura del sistema educativo, que quedó organizado en torno al Nivel Inicial de un año de duración, la Educación General Básica obligatoria de tres ciclos de tres años y la Educación Polimodal no obligatoria de tres años, que ofrecía diferentes “modalidades” en las cuales se desestimaba la educación técnica. En consonancia con un modelo económico que privilegiaba el desarrollo del sector de bienes y servicios en detrimento de un sector industrial que se articule con la educación técnica, también desapareció el CONET –luego reemplazado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)– y se avanzó en transformaciones sustantivas en la organización, la currícula y la gestión institucional de las escuelas técnicas. Estas directivas, que encaminaban a las instituciones hacia una separación del mundo laboral, terminaron de “secundarizar” las escuelas técnicas y distanciarlas del ámbito de la producción. En algunos casos, llevaron al “desguace” de la modalidad (Maturro, 2018), la firma del “certificado de defunción de la escuela técnica” (Gallart, 2006: 79).

En lo que refiere a las transformaciones curriculares, la Ley fijaba que, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, la nación establecía “los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes

7 La transferencia de los servicios educativos no universitarios y las escuelas medias a las provincias durante la década significó la culminación de la tendencia iniciada durante la década de 1960 con las primeras transferencias de escuelas primarias y profundizada durante la dictadura a partir del traspaso de todas las escuelas primarias comunes y de adultos a las provincias entre 1978 y 1980 (Gudelevicius, 2009).

especiales de enseñanza”, al tiempo que dejaba “abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares (Ley Federal de Educación, 1993: artículo 53). Como consecuencia, además de evidenciarse una notoria fragmentación entre los diferentes sistemas educativos implementados en cada provincia (Cappellacci & Miranda, 2007), existieron diferencias en las posibilidades de cada jurisdicción –por debilidades técnicas en la gestión y/o en las escuelas– para concretar la especificación de los diseños curriculares (Tiramonti & Suasnábar, 2000).

Posteriormente, el intento de incluir la educación técnica en el nuevo esquema implicó la creación de “Trayectos Técnicos Profesionales” (TTP) en el marco de la educación Polimodal. Para insertar los TTP en el Polimodal era posible tomar aquellos espacios curriculares que estaban abiertos a opciones de cada institución y transformarlos en módulos de TTP, ofreciendo hasta dos itinerarios de especialización. Los alumnos que hayan acreditado el nivel Polimodal y la totalidad de módulos que conformaban los TTP podrían obtener el título de Técnico en la especialidad correspondiente. Pero como completar los módulos necesarios para un título técnico implicaba una carga horaria imposible de ubicar en los tres años del Polimodal, era necesario agregar un año más al ciclo secundario, es decir, la duración de la carrera escolar terminó siendo igual que en la de las antiguas escuelas técnicas (trece años, comprendiendo la educación básica), con la diferencia de que se obtenía el título secundario un año antes que el título técnico (Gallart *et al.*, 2003). En la provincia de Santa Fe, en 2001 se comenzó a implementar el Polimodal en todas las escuelas medias, quedando en los edificios de las escuelas técnicas los octavos y novenos grados de EGB3, lo que permitió que las escuelas con TTP incluyeran un año más (Ludueña, 2016). En la escuela de Laguna Paiva, en la que al igual que en la mayoría de las instituciones del país con tradición técnica para el Polimodal se eligió la modalidad de Bienes y Servicios, esto implicó contar con egresados que no realizaban las diez materias que se

agregaban al Polimodal, es decir, que no continuaban el sexto año correspondiente a la formación técnica.

Además de estos cambios que la escuela fue realizando conforme a las disposiciones, durante la década se sucedieron diferentes procesos de resistencia y adaptación a partir de las normativas y en diálogo con intereses y preocupaciones locales, en las que a continuación nos interesa ahondar.

La década de 1990 en la escuela: “Lo que cierra no vuelve a abrir”

A partir de lo que nuestros entrevistados entienden como un “castigo”, una medida “devastadora” (RC, exprofesora de la escuela), “una decisión de diezmar la educación técnica” (RC, exvicedirector de la escuela), emergieron sensaciones atravesadas por el desamparo y la pregunta acerca de cómo seguir adelante con el proyecto educativo: “la escuela quedó renga” (RC, exdirector de la escuela y su familia), “desaparecía el Ferrocarril, desaparecía la escuela técnica: el futuro era un pueblo fantasma” (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020); “...decíamos: ¿y ahora?, ¿y ahora qué? (Entrevista a exprofesora de la EETP N° 458, 4 de agosto de 2020).

Sin embargo, lejos de aceptar el destino que parecía estar marcado para las escuelas técnicas, se destaca la inventiva local y lo que muchos nombran como la “resistencia” de la comunidad educativa, encarnada fundamentalmente por directivos y docentes, quienes “salieron a buscar qué hacer” (RC, director de la escuela) para enfrentar el principal miedo: el cierre de los talleres, el área que parecía no tener espacio dentro de las nuevas disposiciones. Por eso, entre los relatos, la preocupación de esos años aparece inmediatamente relacionada con el orgullo por –a diferencia de lo sucedido en otras instituciones, entre las que se destaca la referencia a una escuela técnica de Rafaela que vendió, “prácticamente regaló” sus máquinas y cerró para siempre los talleres– haber impedido el cierre: “por suerte impidieron, se rebelaron contra un montón de medidas que hubiesen sido catastróficas, porque lo que se cierra no se

vuelve a abrir” (Entrevista a exprofesora de la EETP N° 458, 4 de agosto de 2020).

Largos días y noches de reuniones con todo el cuerpo docente. Y una de las cuestiones fue salir a la zona a ver qué fuentes laborales habían quedado en pie. Empezamos a detectar fuentes laborales y a hacer vínculos. Porque antes no necesitábamos ir a visitar empresas porque teníamos la empresa donde íbamos a ir a trabajar. Entonces salimos a buscar y encontramos buena relación. Tal es así que hasta hoy tenemos buena relación con varias empresas importantes. Bueno, salimos a la zona y a partir de eso hicimos un Plan Educativo Institucional que apuntaba a esto, a reforzar la parte metalmecánica que era la nuestra, instalaciones de tipo eléctricas y atravesar todo eso con la informática para darle sustento a esa tecnicatura (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020).

En el archivo escolar también es posible advertir el modo en que a principios de siglo se multiplica la producción de documentos, de minutas de reuniones, estudios y proyectos, entre los que se destacan relevamientos realizados por docentes de las distintas áreas destinados a la reformulación del proyecto institucional:

Los objetivos de esta encuesta son conocer la opinión del personal vinculado a las empresas e industrias respecto de la formación tecnológica; detectar alguno de los trabajos típicos que deberán realizar estos en las empresas industriales; reunir información que permita definir el perfil profesional del egresado del nivel Polimodal (...). Vínculos posibles en la zona de influencia: estos podrían ser con instituciones como el frigorífico de Nelson, cooperativas, municipalidades y comunas, ya sea con asesoramiento, capacitación profesional, pasantías (Archivo EETP N° 458. Datos para definir el futuro perfil y rol profesional del futuro egresado del nivel Polimodal, 1995).

En los relatos, además, se destacan los “recorridos” por fábricas, los viajes a otras localidades de la provincia en busca de posibles articulaciones laborales que perseguían un doble propósito:

que los chicos vean y se formen en ámbitos del trabajo, que vean la posibilidad de buscar trabajo en algunas de esas empresas u organismos oficiales. Pero que también las empresas y los organismos oficiales vayan viendo las capacidades que hay para que llegado

el momento convoquen a un alumno con un perfil determinado o para una actividad determinada (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020).

Este orgullo por haber logrado construir articulaciones con nuevas empresas, entre las que se destacan aquellas que constituían el polo industrial y de servicios en Rafaela y Esperanza, ubicadas en el centro y centro-oeste de la provincia, presenta una salvedad: la escuela pasó de formar jóvenes que trabajarían en la localidad a “educar para que se van”, lo que también se evidencia en registros de relevamientos sobre Laguna Paiva de fines de siglo:

De un total de 292 alumnos encuestados (...) surgen datos muy importantes, entre los que podríamos resaltar: un fuerte desarraigo, tendencias migratorias, falta de respaldo, desorientación (...) los jóvenes no encuentran lugar en el marco social en que vivimos, es por esto que la mayoría emigra buscando otros horizontes (Archivo EETP N° 458. Encuesta sobre inserción de jóvenes en la comunidad, Credicoop filial Laguna Paiva, 1999).

Las consecuencias de esta tendencia iniciada en la década de 1990 puede verse, según interpretan docentes y directivos, en la actualidad:

Les habíamos marcado el camino nosotros de donde estaba el trabajo. A fin de año las empresas nos decían: mándenlos una nómina de alumnos que egresan, que los vamos a convocar para ofrecerles trabajo. Eso fue favorable por un lado porque pudimos seguir trabajando, mantuvimos el perfil, pudimos avanzar en cierta forma en el período de la crisis, pero se nos iban los jóvenes. Y a eso lo estamos viendo ahora, que toda la comunidad de Paiva tiene baja matrícula de chicos de séptimo grado, con una colega directora [de otra escuela media] decíamos: los chicos que nos están faltando son los hijos de nuestros alumnos que se fueron en la década del noventa, que se quedaron en otras ciudades, armaron su familia allá (Entrevista a director de la EETP N° 458, 15 de mayo de 2020).

En este proceso de búsqueda de alternativas, además se avanzó en instancias de articulación con otras entidades locales, sobre todo el Municipio, la cooperativa de agua potable de la localidad y otras organizaciones a quienes se busca “prestar

servicios para la comunidad” a través de visitas, prácticas en sus instalaciones y hasta la firma de convenios⁸. Es de destacar que, a pesar de que es posible encontrar entre la documentación escolar distintos proyectos de convenios con la cooperativa ferroviaria, que luego devino en empresa de capitales transnacionales, nunca fue posible establecer un acuerdo para la inclusión de estudiantes. No obstante, esta búsqueda de generar articulaciones con empresas no fue en detrimento de los esfuerzos por “no perder” los propios talleres dentro de la escuela. Esta prepotencia a “no bajar los brazos” y defender el modelo de la escuela aparece asociada a la tenacidad de la “mentalidad técnica” (RC, director de la escuela), al orgullo, la pertenencia y la valoración de la formación, aunque también se vincula con la defensa de 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”, “se separaron los que son profesores, allá arriba, de los que eran técnicos” (RC, exdirector de la escuela y su familia).

Era un River-Boca, los técnicos allá y los profesores acá, nosotros “arriba” y los técnicos en el taller, más allá de que en lo personal nos hablábamos y nos hacíamos chistes, las plenarios eran para escribir ensayos más o menos. Pero comenzó a circular el temor, ya veníamos con temor por lo que nos había pasado con el Ferrocarril, y sentíamos mucho temor, creo que eso nos unió un poco, el hecho de pensar en perder talleres (Entrevista a exprofesora de la EETP N° 458, 4 de agosto de 2020).

Esto también se evidencia en los diferentes proyectos presentados y discutidos, donde en ocasiones incluso se mencionan los problemas asociados a la reforma educativa:

Las horas de permanencia en el taller deben ser consideradas por todos como horas de clase de igual o mayor importancia que las asignaturas de otras materias. Las horas de teoría dictadas en el aula son las que complementan las horas de taller, que deben

⁸ Algunas modalidades de articulación escuela/empresa, como la figura de pasantías –que establecía que jóvenes mayores de 16 años pudieran desempeñarse y recibir remuneración en una empresa pero sin crear ningún vínculo de relación laboral–, se vinculan con el proceso de flexibilización laboral desarrollado en la década. que por cuestiones de espacio aquí no abordaremos pero podría desarrollarse en futuros trabajos.

considerarse como el eje alrededor del cual gira la enseñanza (...). La matemática, la física, la química debe tomar como referencia el taller (Archivo EETP N° 458. Diagnóstico institucional-Departamento de Ciencias Exactas, 1996).

En este punto, interesa detenernos en los cambios curriculares que proponían las nuevas regulaciones y el modo en que incidieron en la educación técnica. De acuerdo con la Ley Federal de Educación y las disposiciones que inauguró, se comenzó a jerarquizar la adquisición de lo que se nombró como competencias. Como sostiene Alucín (2021), aunque la noción de competencias que puede encontrarse en los documentos nacionales es laxa, por momentos ambigua y polisémica, es posible comprenderlas en relación con la valoración de una forma de gubernamentalidad neoliberal, atravesada por la noción de individuo heredera del liberalismo como único hacedor de sus riquezas y responsable de su propio destino. De este modo el conocimiento como cosa en sí no es tan valioso como la incorporación de los mecanismos por los cuales se accede a éste y el énfasis de la educación y la evaluación pasa del conocimiento a las actitudes, siendo sus postulados:

a. Saber ser (actitudes); b. Saber hacer (no tanto como técnica, sino como actitud, trabajar en equipo, etc.); c. Saber comunicar (relación con los demás); d. Saber-saber (aquí tampoco interesa el conocimiento técnico o especialista, sino la predisposición para la autoformación permanente) (Rogiers, 2016, citado en Alucín, 2021).

En consonancia con la desvalorización de los espacios de taller a los que referimos, esta orientación hacia las competencias no vehiculizó la valoración de los saberes asociados al trabajo, sino que significó la profundización de la escisión teoría/práctica que identificamos en los lineamientos desde mediados de la década de 1950. Así, en los objetivos de la EGB se busca el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos (lengua, matemática, etc.), al tiempo que se menciona la incorporación del trabajo pero en tanto metodología pedagógica, como síntesis entre teoría y práctica. De este modo, el trabajo se constituye como metodología pero no en tanto saber socialmente significativo, sino que los

saberes se estructuran en torno a las teorías, a lo que aparece como “científico”.

Por su parte, el Polimodal construye sus objetivos centrales en torno a la formación ciudadana para el ejercicio de derechos y obligaciones y la profundización del conocimiento teórico, organizando los saberes de acuerdo con orientaciones. Si acaso aquí se incorpora la formación para el trabajo, este se construye “como categoría abstracta en la organización social y comunitaria, no tiene procesos pedagógicos propios ni se vinculan estrechamente con las estructuras productivas (...) los procesos productivos se escinden de los conocimientos científicos y de los saberes socialmente reconocidos” (Giam-paoletti, 2020: 49). En este marco, el proceso de reforma de la educación técnica sostuvo que los perfiles profesionales requieren saberes de base y de fundamento sustentados sobre principios científico-técnicos que brindaría el Polimodal con el que pretendía asociarse. Los contenidos asociados a la construcción de estos perfiles se organizaron en torno a competencias consideradas como transversales al nivel de enseñanza y relacionadas con los requerimientos del mercado (Jacinto, 2010; Maturo, 2018).

Esto a su vez supuso transformaciones en los procesos de evaluación, acreditación y certificación vigentes que ameritaron profundas revisiones institucionales, extensas jornadas de discusión y debate y, fundamentalmente, cambios administrativos que fueron enteramente absorbidos por la escuela. Este trabajo, sumado a los procesos de adaptación a la nueva estructura curricular, hacen que docentes y directivos recuerden la época como años “arduos”, “de mucho trabajo” (Ver: Archivo EETP N° 458. Implementación de Ley Federal; Reglamentación EGB; Adecuación a nueva estructura curricular; Avance implementación progresiva y gradual de cambios EGB y Polimodal, 1996-1999).⁹

Asimismo, en consonancia con esta mirada puesta en la importancia de las competencias individuales que identificamos

9 Esto, a su vez, se vio complejizado ante la transferencia a la provincia de las escuelas técnicas nacionales y los consiguientes intentos de unificación con las escuelas técnicas provinciales que tenían otra tradición de formación, más ligada a los oficios, menos vinculada con las industrias y el trabajo con equipamiento de mayor magnitud.

como telón de fondo de las reformas de la década –y que, como vemos, se va colando en el propio discurso docente–, en la escuela se evidencia el creciente peso otorgado a las habilidades ligadas al manejo de las nuevas tecnologías y con ello a la Informática, lo que al mismo tiempo puede leerse como una estrategia local a la hora de construir adecuaciones de acuerdo al discurso vigente sin echar por tierra sus propuestas:

La matrícula aumentó en los años 90 en la carrera de Informática y disminuyó en la de Electromecánica, se dio ese proceso, como la Informática empezaba a ser la *vedette* de las ciencias y de las tecnologías de la comunicación, muchos chicos se volcaban a la computación y se degradó la de Electromecánica. (Entrevista a ex-profesora de la EETP N° 458, 4 de agosto de 2020).

Podemos señalar que otra cara de este proceso, que también se vincula con otras demandas sociales que comienzan a hacerse evidentes en la escuela, se configura en torno al creciente desarrollo de cursos llamados “No Formales”, que al tiempo que permiten aprovechar las horas de los docentes que anteriormente estaban abocados a los talleres y cuya reducción horaria es inevitable, habilitan recorridos más breves. Así, se destacan variadas propuestas destinadas a la formación en “cursos práctico-teóricos cortos para aprender un oficio con salida laboral inmediata y reinsertarse en la sociedad” destinados a jóvenes y adultos con el ciclo primario completo: técnico mecánico electricista, técnico en computación, armado y reparación de PC, instalador domiciliario de gas (Archivo EETP N° 458. Cursos no formales- Proyectos aprobados, 1999-2002).

Finalmente, cabe destacar que, junto con las “resistencias” identificadas frente a estas disposiciones, también es posible advertir, desde una mirada crítica, la afirmación respecto de cambios inevitables que desde entonces han transformado el proyecto educativo. En relación con los cambios en las normativas, el modo de producción de saberes y la currícula pero también a partir de los cambios económicos, laborales y en los oficios de la localidad, se destaca una profunda transformación en el perfil docente:

En la escuela en que yo estudié, el profesor difícilmente pudiera dar clases de la especialidad sin haber trabajado en el oficio, esa

era una de las condiciones que tenía que tener para que pudiera dar clases. Un profesor sin antecedentes en la especialidad daba en materias de base, pero en lo que eran las materias de la especialidad, del oficio, si usted no había trabajado en el oficio no podía dar clases. Una de las cuestiones que el tema de la dedicación exclusiva a la que se dedicaron los docentes, que después se tomaron para los concursos, para escalafonar los docentes, hizo que el docente generalmente hoy en día no tiene acercamiento con el oficio, muchos profesores terminan la educación secundaria, hacen profesorado y son profesores de educación técnica (Entrevista a exvicedirector de la EETP N° 458, 15 de julio de 2020).

Conclusiones: “Una década de resistencia”

El 22 de julio de 2021, tomando como referencia la creación en 1946 de la “Escuela Fábrica”, la EETP N°458 celebró sus 75 años. En este contexto, la presente reconstrucción de las transformaciones ocurridas en la década de 1990, que a su vez implicó recuperar el modo de funcionamiento de la institución desde su creación y los cambios operados en la legislación nacional, las políticas económicas y su incidencia en la ciudad de Laguna Paiva, ha cobrado particular significación. En el mismo sentido, el trabajo de recopilación del archivo escolar y la posibilidad de registrar testimonios de exalumnos y trabajadores que constituyen la comunidad educativa contribuye a la necesaria recuperación de las memorias, con especial atención a las apropiaciones y resistencias locales que permitirán seguir escribiendo la historia de la escuela.

Al estudiar las transformaciones en las políticas educativas posando nuestra mirada sobre los procesos ocurridos a diferentes escalas pudimos identificar tanto rupturas como continuidades en la educación técnica. En sus inicios a mediados de la década de 1940 y en estrecha relación con el crecimiento de la empresa ferroviaria local y el desarrollo de la educación técnica del primer peronismo, la escuela de Laguna Paiva construyó su proyecto educativo orientado a la formación de aprendices en el oficio ferroviario. Aunque la separación entre las instancias de trabajo en la fábrica y de estudio en espacios que aparecen más asociados a la escuela puede identificarse desde los inicios, durante los primeros años la escuela y

la fábrica parecen funcionar al unísono, constituyendo como máxima expresión de esta imbricación la conformación de las aulas en la propia estación ferroviaria. Desde mediados de la década de 1950, el inicio del proceso de “secundarización” de la educación técnica y el progresivo debilitamiento en términos de objetivos de enseñanza y horas destinadas a la educación tecnológica y el aprendizaje en taller implicaron la creciente distinción entre la formación en los conocimientos «generales» y la enseñanza práctica en talleres, aunque la inserción de estudiantes en el mundo laboral y la vinculación con la actividad ferrocarrilera continuó intacta. Asimismo, esta paulatina diferenciación de saberes no implicó un lugar subordinado a los aprendizajes ligados a los talleres y asociados a la “práctica”, sino que la escuela, “a la altura de las empresas”, construyó su prestigio y orgullo a partir de una permanente reivindicación del “saber-hacer” de sus egresados.

Esto explica la dimensión de las transformaciones operadas a partir del desmantelamiento ferroviario en la década de 1990 y las reformas educativas que redundaron en una desprotección profunda hacia la educación técnica, así como en la necesidad de reformular profundamente su horizonte y “salir a buscar” posibles empresas y organizaciones con quienes articular el proyecto educativo, aunque esto signifique “preparar jóvenes para que partan” a otros lugares con mayor oferta laboral. En concordancia con una creciente desvalorización por parte de las nuevas disposiciones a los espacios de taller y sus docentes, la orientación hacia las competencias propia del período no significó la valoración de un “saber-hacer” asociado al trabajo, sino la profundización de la escisión teoría/práctica. Esto explica, a su vez, otra cara irreversible de los cambios operados durante el período: de docentes formados en talleres ferroviarios, que construyen su autoridad y modalidad de enseñanza en base a la propia experiencia, la escuela comenzó a emplear trabajadores con formación en magisterio que, no obstante, en su mayoría no cuentan con experiencia laboral fabril.

Aunque los cambios en la economía local y el propio mundo del trabajo, sumados a la reformas en la educación,

significaron la imposibilidad de escapar a las tendencias de la época en cuanto a la desarticulación de la formación con el mundo del trabajo –y fundamentalmente la inserción local de estudiantes– la década, plagada de sufrimiento y evocada junto a sensaciones de incertidumbre, también es recordada por la resistencia de la institución y sus estrategias que impidieron el cierre de talleres y la pérdida de la identidad de la orientación técnica.

Vimos que no es posible establecer una correspondencia necesaria entre los periodos normativos –y su asociación con determinados proyectos políticos y cierto contexto internacional– y las experiencias vividas, lo que se evidencia al identificar que las huellas de la escuela-fábrica perduran más allá de las disposiciones que las crearon, así como podríamos afirmar que en la actualidad podremos encontrar rastros de los procesos de desinversión, invisibilización y destrucción de la educación técnica y los intentos locales por preservarla. A partir del inicio del ciclo político del kirchnerismo, la actual EETP N° 458 ha comenzado una etapa diferente con particulares características. Los cambios en las políticas económicas y la sanción de un nuevo cuerpo normativo en materia de educación y educación técnica –la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), además de la Ley de Educación Nacional (2006)– inauguran nuevos interrogantes que, partiendo de los hallazgos generados en el presente trabajo, podrían atender a las transformaciones operadas en los últimos quince años. Asimismo, en medio de estos cambios, emergen procesos como la progresiva inclusión de mujeres en la matrícula –que entonces permite una lectura de las décadas anteriores en clave de género– y nuevos desafíos en materia de objetivos de articulación con el mundo del trabajo, inversiones y cambios en el perfil docente que interesa estudiar en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18, 1-8.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. E. Elichiry. (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33-48). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Agostini, L. (2016). "Paiva La heroica". La comunidad ferroviaria movilizada en 1961. En L. Alonso y N. Vega (Comp.), *Lugares de lo colectivo en la historia local: asociaciones, trabajadores y estudiantes en la zona santafesina* (pp.101-120). "Santa Fe, Argentina: María Muratore Ediciones..
- Agostini, L. y Brandolini, C. (2016). El ocaso de Laguna Paiva, "la ciudad del riel". Repercusiones y representaciones de los trabajadores ferroviarios sobre el cierre de los talleres. *Revista Páginas UNR*, 8 (18), 97-1196.
- Alucin, S. (2021). Competencias, saberes, capacidades: revisando los sistemas de pensamiento subyacentes en las políticas educativas para el nivel medio en Argentina. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 19, 118-147.
- Barrientos, P. (2016). *Las construcciones sociales de los estudiantes de enseñanza media técnico profesional acerca de la Educación Técnica y sus proyectos futuros*. (Tesis de Maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile.
- Bringas, A. (2020). La entrevista etnográfica y su aporte al estudio de la educación técnica. Ponencia presentada en I Encuentro de Investigación en Educación del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie *La educación en debate*. Documentos de la DINIECE N°4. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24 (2), 81-93.
- Chiroleu, A. y Delfino, A. (2007). Estructura Social y desigualdades de Género. La situación de las mujeres en la Argentina de principios de siglo. En M. A. Carbonero Gamundi y S. Levin (coord.), *Entre Familia y Trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- 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)* (pp. 107-176). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documentos DIE N° 2*. México, México: DIE.
- Giampaolletti, N. (2020). La escuela técnica industrial y las disputas por la legitimación de los saberes del trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 16 (1), 44-52.
- Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina ¿Un modelo para armar?* Montevideo, Uruguay: Cinterfor-OIT.
- Gallart, M.A, Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M.P. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París, Francia: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gaggero, H. y Garro, A. (1999). Una evaluación de la política educativa de los dos primeros gobiernos de Perón a través del estudio de los datos estadísticos. Ponencia presentada en el VI Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas para las Ciencias Económicas, Salta, Argentina.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.

- Gudelevicius, M. (2009). Un análisis de la política de transferencia de escuelas primarias durante la última dictadura argentina. Ponencia presentada en las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Jacinto, C. (2010). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas* (pp. 111-135). Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO.
- Kuenzer, A. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28, 1153-1178.
- 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). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Manfredi, S. (2016). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. São Paulo, Brasil: Paco Editorial.
- Maturo, Y. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990-a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 4, 95–109.
- Maturo, Y. (2018). *Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015)*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Maturo, Y. y Rubio, A.M. (2008). *La transformación educativa en las exescuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Monteón González, H. y Riquelme, G. (2011). *Tiempo de revolución: la enseñanza técnica durante la tormenta*. México, México: Mundo Siglo XXI.

- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 148-158.
- [Ossenbach Sauter, G \(1993\). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia \(siglos XIX y XX\). Revista Iberoamericana de Educación, 1, Recuperado de https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm](https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm)
- Paul, O. (1998). Los Ferrocarriles en la vida de Laguna Paiva. Ponencia presentada en el III Congreso de los pueblos de la provincia de Santa Fe. Historia y Perspectiva. Santa Fe, Argentina.
- [Piedra, A., Ochoa, V., y Aguirre, M.G \(2020\). La Educación técnica y tecnológica: una mirada actual sobre una formación relegada. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. VIII \(número especial\).](#)
- 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, Argentina: Editorial Galerna.
- Pizarro, C. (2014). La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas. *Revista de antropología*, 57 (1), 461-496.
- Puiggrós, A., y Bernetti, J. (1993). Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico-profesional. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la Educación Argentina (Vol. V Peronismo: cultura política y educación (1945-1955))*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 12 (17), 47-65.

- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schmuck, M. E. (2020). “‘Somos jóvenes y estudiantes del campo’. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano”. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- Sevilla, M. & Sepúlveda, L. (2019). Segmentación entre educación técnica y académica en escuelas secundarias integradas. *Perfiles Educativos*, XLI (166), 75-89.
- [Tiramonti, G. y Suasnábar, C. \(2000\). La Reforma Educativa nacional. En busca de una interpretación. *Aportes Revista de los Agentes de la Administración Pública*. Recuperado de \[http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_09.pdf\]\(http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_09.pdf\)](http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_09.pdf)