



# Educación secundaria técnico-profesional en Argentina. Políticas y cotidianeidad escolar en tiempos de transformaciones

Fecha de recepción:

09/04/2020

Fecha de aceptación:

13/06/2020

## Palabras clave:

educación  
técnica,  
enseñanza  
secundaria,  
política educativa,  
vida cotidiana,  
Argentina

## Keywords:

technical  
education,  
secondary  
education,  
educational  
policy, everyday  
life, Argentina

**Technical-professional secondary education in Argentina. Policies and everyday school life in times of transformations**

## Mercedes Saccone

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación/ Universidad Nacional de Jujuy, Argentina  
[sacconemercedes@gmail.com](mailto:sacconemercedes@gmail.com)

## Resumen

En este artículo nos proponemos describir algunos procesos y transformaciones de las últimas décadas en la educación secundaria técnica en Argentina, atendiendo particularmente a las políticas educativas nacionales y locales orientadas a dicha modalidad (durante la década de 1990 hasta el presente) en su entrecruzamiento con la historia particular de una escuela secundaria técnico-profesional de la ciudad de Rosario (Santa Fé, Argentina). Este trabajo se inscribe en un proceso de investigación más amplio, realizado entre 2014 y 2019, desde un enfoque socio-antropológico que recupera la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica, un enfoque que otorga centralidad al análisis de la cotidianeidad social, pero desde una mirada que “incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que –a esta escala– puede tener la historia



general” (Achilli, 2005, p. 21).

In this article we intend to describe some processes and transformations of the last decades in technical secondary education in Argentina, paying particular attention to national and local educational policies oriented to this modality (during the 1990s to the present) and its intersection with the specific history of a technical-professional high school in the city of Rosario (Santa Fé, Argentina). This work is part of a broader research process, carried out between 2014 and 2019, from a socio-anthropological approach that recovers the ethnographic tradition of Anthropology from a critical perspective, an approach that gives significance to the analysis of everyday life from a point of view that “incorporates the historical perspective in everyday life by combining the impact that - at this scale - the general history can have” (Achilli, 2005, p. 21).

## Introducción

**E**n este trabajo describimos algunos procesos y transformaciones que se fueron produciendo en las últimas décadas en la educación secundaria técnica en Argentina, atendiendo particularmente a las políticas educativas nacionales y locales orientadas a dicha modalidad (durante la década de 1990 hasta el presente) en el cruce con ciertos procesos que pudimos documentar en la historia de la escuela donde desarrollamos nuestra investigación. Se trata de una escuela secundaria pública de gestión estatal de modalidad técnico-profesional, con orientación en Administración y gestión, ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina).

La investigación más amplia en la cual se inscribe este trabajo fue realizada en el marco de nuestra tesis doctoral,<sup>1</sup> orientada a construir

conocimientos acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. El estudio se desarrolló entre 2014 y 2019, desde un enfoque socio-antropológico que recupera la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica y que aspira a realizar un abordaje relacional, que atienda a los diferentes niveles de análisis en juego (Achilli, 2005).

Partimos de considerar que las condiciones que “estructuran el ámbito en que trabajan y conviven maestros y alumnos” son el resultado de la historia particular de cada escuela (Rockwell, 1987, p. 36), permeada siempre por procesos más generales; procesos que, sin embargo, son escasamente explorados a nivel las instituciones concretas. De allí que consideramos que este trabajo puede aportar al conocimiento de los que allí ocurre, a “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009), visibilizando aspectos que pueden ser retomados en la construcción de propuestas y políticas oficiales.

A continuación, profundizaremos en los aspectos teóricos metodológicos que orientaron el proceso de investigación, para luego adentrarnos en la descripción de los procesos de transformación que identificamos.

## **Aspectos teórico-metodológicos de la investigación**

En nuestro país, la producción académica sobre la educación técnica de nivel medio se destaca por la realización de estudios extensivos –algunos de corte historiográfico– centrados especialmente en el análisis de las políticas y características de esta modalidad (Binstock y Cerrutti, 2017; Cordero y Bucci, 2011; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006; Maturo, 2014; Rey, 2017; Rodrigo, 2017; otros), quienes suelen prestar especial atención al vínculo entre educación y trabajo (y/o modelo económico/productivo y político) y a las características, en términos generales, que adquieren las instituciones y el subsistema en distintos momentos socio-históricos, pero escasamente abordan las huellas que estas políticas y sus transformaciones van dejando a nivel de las instituciones escolares.

En los últimos años sobresalen los informes estadísticos sobre la

educación técnico profesional en Argentina elaborados por la Unidad de Información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET], como el Estudio Cuantitativo sobre Percepción de la Educación Técnica (2016) y el Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (Álvarez, 2013). Algunos trabajos analizan las bases de datos construidas a partir de esos estudios, como los reunidos por Claudia Jacinto (2018) sobre inserciones laborales y educativas de egresados de instituciones de Educación Técnico Profesional [ETP] de nivel medio de Argentina, dando cuenta de ciertas ventajas relativas del título técnico para la inserción laboral.<sup>2</sup>

Aunque escasas, nos encontramos con algunas investigaciones que analizan las trayectorias de mujeres en la educación técnica, como el estudio de Viviana Seoane (2012) en la ciudad de La Plata y la investigación de Cristina Bloj (2017) sobre “trayectorias de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situaciones laborales” (p.7). También se han estudiado las inserciones laborales, los sentidos sobre la “formación para el trabajo” y/o los sentidos sobre el trabajo de jóvenes que asisten a escuelas secundarias técnicas en distintos contextos (Butti y Florez, 2018; Cruz, Cortéz, Moreno y Pereyra, 2019; Nemcovsky et al., 2020).

Se trata de un conjunto de investigaciones que realizan un valioso aporte al conocimiento de la educación técnica y las trayectorias o experiencias estudiantiles en la modalidad en nuestro país. No obstante, como mencionamos, todavía queda mucho por conocer acerca de las transformaciones que se produjeron en los últimos tiempos a nivel de las políticas educativas y sus re-contextualizaciones a nivel de las instituciones concretas. Con la intención de aportar en ese sentido, en nuestra investigación recuperamos la tradición de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas latinoamericana, que fuera impulsada y difundida desde la década los '80, fundamentalmente a partir de los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados [DIE, CINVESTAV] en México y las investigaciones desenvueltas por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la Universidad de Buenos Aires y de Elena Achilli en la

Universidad Nacional de Rosario, en nuestro país.

Como ya señalamos, desarrollamos la investigación desde un enfoque socio-antropológico que se inscribe en dicha tradición y aspira a realizar un abordaje relacional que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego, tratando de no reducir la complejidad de la problemática que estudiamos (Achilli, 2005).

En términos teóricos, partimos de considerar que las escuelas se encuentran inmersas en un “movimiento histórico de amplio alcance”, aunque la “construcción social” de cada una es una “versión local y particular de ese movimiento” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Destacamos la relevancia de incorporar la conceptualización que realiza Agnes Heller de la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977, p. 19), mirada que se aleja de las interpretaciones que la reducen a “lo rutinario”, “al día a día”, a partir de incorporar la perspectiva histórica, conjugando la repercusión que escala de lo cotidiano puede tener la historia general (Achilli, 2005).

En tal sentido, la recuperación de procesos históricos que realizaremos se efectúa en función de dar cuenta de los modos en que se van entramando con la historia particular de la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo. Procesos que dan cuenta de relaciones más generales, susceptibles de ser identificadas en otras focalizaciones y, al mismo tiempo, particularidades que van adquiriendo en condiciones concretas.

La construcción de la información empírica requirió de la realización de un trabajo de campo intensivo y de larga duración, que desarrollamos entre los años 2014 y 2018.<sup>3</sup> Dado que los sujetos centrales del estudio eran los/as jóvenes, trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro a 6to año del turno noche de la escuela secundaria técnica mencionada, muchos/as de los/as cuales trabajan, en condiciones informales y precarias, y/o tienen responsabilidades domésticas y/o de cuidado de terceros (generalmente niños/as). Recurrimos a diferentes estrategias de construcción de la información, tales como observaciones (de clases, recreos, jornadas y actividades diversas), talleres, conversaciones

informales y entrevistas (grupales e individuales) con jóvenes. A su vez, entrevistamos a funcionarios/as y trabajadores/as de distintas dependencias del Estado: nacional (Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación), provincial (Programa Nocturnidad y Plan Vuelvo a Estudiar, Ministerio de Educación de Santa Fe) y municipal (Dirección de Juventudes, Municipalidad de Rosario). Complementariamente, hemos revisado fuentes documentales (leyes, decretos, resoluciones, normativas, así como documentación oficial que llega a la escuela y documentos recopilados o producidos por los sujetos).

Desde el enfoque socio-antropológico adoptado, el análisis no es concebido como un momento posterior al de la construcción de la información empírica, sino que fue produciéndose en simultáneo y dando lugar a la elaboración de escritos sucesivos que abonaron a la construcción del objeto de estudio,<sup>4</sup> aspecto que nos parece importante destacar como parte del quehacer.

En esta oportunidad, presentaremos la descripción de la historia particular de la escuela donde desarrollamos la investigación articulándola con ciertos procesos favorecidos por las políticas educativas de los últimos tiempos, sobre todo a partir de la reforma educativa de la década de los '90 que, como señalan estudiosos de la temática, “estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica” argentina (Gallart, 2006, p. 79) y, posteriormente, a partir de las transformaciones que se dieron en la primera década de los 2000, que impulsaron su revitalización como modalidad específica de la educación secundaria obligatoria a nivel nacional.

## **La década de los '90. Entre el desfinanciamiento y la pérdida de especificidad de la educación técnica de nivel medio**

Si bien el surgimiento de las primeras escuelas técnicas en Argentina nos remontarían al siglo XIX, así como a los procesos de transformación

que experimentaron a lo largo del siglo XX, al calor de los cambios vinculados con los diferentes modelos socio-productivos, económicos y políticos (ver Almandoz, 2010; Bloj, 2017; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006; Maturo, 2014; Seoane, et. al 2011; entre otros), la historización que realizaremos ahondará fundamentalmente en el período comprendido entre el momento de “creación” de la escuela secundaria técnica donde desarrollamos el trabajo de campo (año 1990) hasta el presente. Esta historización nos permitirá comprender algunas de las características particulares que actualmente posee la escuela en la cual desenvuelven sus experiencias escolares los/as jóvenes.

Los antecedentes de esta institución se remontan al año 1938, cuando se crea una “Escuela Taller Vespertina de Señoritas” en el edificio de una escuela de nivel primario (básico), ubicada en el mismo lugar donde actualmente funciona la secundaria técnica, que proveía de capacitación no formal en “Manualidades, Corte y Confección, Bordado y Lencería” (artículo periodístico, s/r, Rosario, 1938). Tiempos en que esta zona de la ciudad vería crecer su población en consonancia con la presencia del ferrocarril, quintas, basurales, hornos de ladrillo y fábricas que allí se emplazaron (Nemcovsky et al., 2020). Según Viviana Seoane (2017), las primeras propuestas de formación técnica “destinadas a las mujeres tenían por función prepararlas para cumplir un rol fundamental como protectoras del hogar”, por lo que eran “formadas en capacidades y habilidades consideradas naturales en función de su biología, cosificando así una posición de sujeción respecto de los varones” (p.31). Esta Escuela-taller funcionaría sin “reconocimiento oficial” hasta 1948,<sup>5</sup> cuando “el Poder Ejecutivo de la Provincia deja inaugurada oficialmente la Escuela de Oficio Técnica Industrial” (documento elaborado por ex director, s/r). Momento en que las instituciones de escolarización y “capacitación” técnicas oficiales (nacionales y provinciales) experimentarían un crecimiento y expansión en nuestro país, al calor de las políticas del gobierno peronista (Dussel y Pineau, 1995). Desde entonces en esta “escuela de Oficios” se proporcionaban “cursos artesanales y de formación de operarios como Instaladores, Electricistas, Radiotelefonista y Televisión, Confeccionista, Dactilografía, Bobinadores hasta llegar 1990 donde se abre

el 1º año del Ciclo Básico Plan 370/80 con terminalidad Electricidad” (documento elaborado por ex director, s/r). Se crea, así, el “ciclo básico” de la formación de “bachillerato técnico” –de nivel medio formal provincial–, que requería “estudios primarios completos” para su cursado, con un plan de estudios acorde a lo establecido en el Decreto N° 370/80 (Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe, 1980).

De este modo, esta escuela técnica de nivel medio provincial nacía (en 1990) en un contexto signado por las transformaciones que favoreció el “modelo de ajuste estructural, ruptura de la industria nacional y del mercado de trabajo” y sus consecuencias sobre “la política orientada al sector educación” en nuestro país (Cordero y Bucci, 2011, p.159). Como ampliaremos a continuación, entre otros aspectos, la reforma educativa de la década de los '90 supuso el desfinanciamiento, la descentralización, la reestructuración del sistema y la reformulación del currículo, procesos que, como señalamos con anterioridad, “estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica” (Gallart, 2006, p.79).

Respecto del desfinanciamiento de la educación técnica, los/as estudiosos/as del período coinciden en que se trató de un proceso que se había iniciado en la década de los '80. De hecho, ya en 1980 el gobierno dictatorial (1976-1983) “eliminó una de las principales fuentes de financiamiento del Consejo Nacional de Educación Tecnológica [CONET]<sup>6</sup> proveniente de un impuesto que recaía en el sector industrial”, reemplazándolo por “el llamado Régimen de Crédito Fiscal que promueve la desgravación impositiva de las empresas mediante la inversión en educación” y que se mantiene hasta la actualidad (Bloj, 2017, p.16). En una entrevista, un Coordinador del INET,<sup>7</sup> que trabaja en el organismo desde la década de los '90, describía algunas de las consecuencias que tuvo ese progresivo desfinanciamiento:

Durante la década de los 80, como esto va atrás de cómo va el desarrollo económico del país, social, productivo, si tenés un vaivén económico, chau, caen las escuelas. Y en los 80 el CONET ya había empezado a no gestionar bien las escuelas, si bien estaba toda la estructura ¿no? [...] [el] cuerpo de inspección, ante la falta de recurso



económico, empezó a no inspeccionar [...] y es una formación que tiene sus costos porque tenés que montar talleres, laboratorios, poner un montón de material, planta funcional específica, gente que tiene los talleres en condiciones, que no son exclusivamente docentes, un personal no docente importante, bueno ahí empezó a caer (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

Este panorama empeora en los '90, “ningún financiamiento de nada [...] las escuelas que tenían buena gestión es como que autogestionaban sus insumos y sus recursos” (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

En 1991 se sanciona la Ley N°24.049 que supuso la transferencia a las provincias de las escuelas secundarias nacionales, “en el caso de las escuelas técnicas ello implica el paso de más de doscientos mil alumnos y más de cuatrocientas escuelas a las jurisdicciones provinciales” (Gallart, 2006, p.23), quedando bajo su administración.

En ese contexto se sanciona la Ley Federal de Educación [LFE] N° 24.195 (1993), que dio lugar a una serie de modificaciones del diseño curricular y la organización institucional de las escuelas técnicas.

En 1995 se crea el INET (Decreto MCyE N°606/95), asumiendo parte de las funciones del CONET, pero sin escuelas a su cargo debido a la transferencia y descentralización que se había realizado.

De este modo, los gobiernos provinciales que aceptaron las líneas generales de la reforma “realizaron adaptaciones muy diversas amparándose en la autonomía que les daba la descentralización” (Gallart, 2006, p. 51). “En ese momento los acuerdos no eran obligatorios [...] las provincias por ahí acordaban, no molestaban a la de al lado, pero por ahí no cumplían con el acuerdo” (Coordinador INET, Entrevista, R9-18, 10/09/18).

Dado el “carácter *procesual* de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción *contextual*” (Ezpeleta, 2004), no debemos perder de vista los tiempos que una reestructuración curricular y organizacional como la que establecía la LFE requirió en las provincias que la adoptaron.<sup>8</sup> La nueva estructura comenzó a implementarse, en la mayoría de

ellas, recién en los años finales del siglo XX (Gallart, 2006). De modo tal que, si bien se sancionó la “adopción” de la estructura establecida por la LFE en la provincia de Santa Fe mediante el Decreto N° 0254/96 en 1996, la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo continúa con la vieja estructura hasta fines de la década y “en el año 1996 se recibe la primera promoción con el título de Bachiller Técnico terminalidad Electricidad” (documento elaborado por ex director, s/r). Inclusive, en 1998, ante la advertencia de “una gran deserción en 2° y 3° año, especialmente en las mujeres”, se solicita “el desdoblamiento de la especialidad” en “Electricidad y Administración” en esta escuela (documento elaborado por ex director, s/r), que continuaba, hasta entonces, impartiendo formación técnica.

Pero, hacia fines de los '90, en las provincias que adoptaron la estructura de la LFE, muchas de las escuelas de educación media técnica se convirtieron en Polimodales, con modalidad “Bienes y servicios”, lo que supuso la pérdida en gran parte de estas instituciones de su estructura diferencial dentro del sistema educativo, su especificidad curricular y sus seis años de formación (Gallart, 2006).

Legalmente la formación técnica fue “saldada” por la incorporación de Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) (Resolución del Consejo Federal de Educación [CFE] N° 55/96, 1996), opción educativa que las escuelas podían incorporar de manera optativa y a contraturno, ello les permitía otorgar un título habilitante profesionalmente. A su vez, se establece que “la estructura curricular de los TTP asumirá un carácter modular”, “cada módulo podrá ser desarrollado con un cierto grado de autonomía en relación al conjunto del TTP” (con “certificaciones independientes”) y que la distribución de la carga horaria total requerida por los TTP deberá permitir que cualquier estudiante pueda concluir su cursado al finalizar el último año de la “Educación Polimodal” o, “en los casos en que la complejidad del TTP lo demandara, utilizando un año adicional” (Acuerdo Marco para los TTP, Res. CFE N° 55/96, 1996, p.4-5). Se deja establecido también que solo “el cursado y la aprobación de todos los módulos de un TTP, dará lugar a la obtención de título de técnico pertinente con el trayecto en cuestión” (Acuerdo Marco para los

TTP, Res. CFE N° 55/96, 1996, p.5). Las investigaciones sobre el período remarcan que “el resultado es un calidoscopio de programas a lo largo del país que hace muy difícil evaluar qué sabe y qué no sabe un técnico egresado” (Gallart, 2006, p.51), así como la “pérdida de especificidad de la Escuela Técnica” (Cordero y Bucci, 2011, p.162).

Tal diversidad no sólo se presentó entre las provincias, sino también entre escuelas pertenecientes a una misma jurisdicción. Aquellas, como la escuela de nuestra investigación, que fueron creadas al calor de las transformaciones mencionadas, tuvieron mayores dificultades para garantizar el dictado de la totalidad de los módulos de los trayectos técnicos, debido a lo reciente de la incorporación de las orientaciones técnicas –a diferencia de escuelas técnicas “históricas”-, la falta de cargos docentes y equipamiento necesario. De acuerdo con quien fuera director en este período, la escuela se convirtió, “no era escuela técnica”:

Polimodal de Producción de bienes y servicios, no tenía trayecto técnico la escuela, llegaba hasta 5to año [3ro de Polimodal], no era, primero y principal que no era escuela técnica, era Polimodal con parte de esos trayectos, es decir, Bienes y servicios, si vos te fijas en las grillas viejas, tenía algunos recorridos, que podían ser, de acuerdo a cada modalidad, podían tener dos o tres trayectos, bueno, la escuela siguió un determinado trayecto y terminaba en 5to [3ro de Polimodal] (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

## **Los 2000. La revitalización de la etp como modalidad de la educación secundaria obligatoria**

A partir de 2003, con el cambio de gobierno nacional, la reactivación económica, del mercado interno y el consumo, se inicia un nuevo período en materia de políticas educativas que incluyó la reestructuración del sistema educativo y la sanción de la obligatoriedad legal de la educación secundaria completa a nivel nacional, así como el reconocimiento de la

educación técnico profesional (ETP) como una de sus modalidades (Ley de Educación Nacional N°20.206, 2006). Las investigaciones coinciden en señalar que, con la sanción de la Ley de Educación Nacional [LEN] N°20.206 en 2006 y, un año antes, la Ley de Educación Técnico Profesional [LETP] N°26.058, comienza un proceso de revalorización de la ETP en materia de política educativa a nivel nacional (Almandoz, 2010; Bloj, 2017; Jacinto, 2018) a través del incremento de los años y horas establecidos para la formación secundaria técnica, la generación del Registro Federal de Instituciones de ETP y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, así como la creación del Fondo Nacional para la ETP<sup>9</sup> (LETP N° 26.058, 2005). La asignación y distribución de los recursos de dicho Fondo se concretó a partir de tres vías de acción: los “Programas Federales”; los “Planes de Mejora Jurisdiccionales” y los “Planes de Mejora Institucionales”, a través de las cuales se financiaron aspectos vinculados con “infraestructura (mejora edilicia y construcción a nuevo), equipamientos, insumos, piso tecnológico, formación”, entre otras (Maturro, 2016, p.75).

Como señalamos, la LETP N° 26.058 (2005) también estableció la necesidad de homologar los títulos y certificaciones a nivel nacional con el propósito de “dar unidad nacional y organicidad” a la ETP y confeccionar un Catálogo Nacional de instituciones. De este modo, a partir de los lineamientos y criterios para la “organización institucional y curricular de la ETP” (Res. CFE 47/08 y, posteriormente, Res. 229/14) y los “Marcos de referencia” para cada “perfil profesional” según la orientación, las jurisdicciones comenzaron un proceso de reformulación de los planes de estudios acorde a los requisitos establecidos a nivel nacional, entre los cuales se destaca una “duración mínima de seis años”, y “una jornada escolar extendida que implica, en promedio y considerando todo el trayecto formativo, un mínimo de 30 horas reloj semanales y un máximo de 7 horas reloj diarias” (Res. CFE 229/14). De esta forma, los títulos “acreditan tanto la formación técnico profesional [FTP] como el cumplimiento obligatorio del nivel secundario y habilitan a matricularse para el ejercicio profesional en las distintas jurisdicciones” (Bloj, 2017, p.20).

Si bien la LEN N°26.206 se sancionó en el año 2006, y en la provincia

de Santa Fe se adoptó legalmente la nueva estructura que proponía mediante el Decreto N° 2885/07 de 2007, la elaboración de los nuevos diseños curriculares para el nivel secundario tuvo tiempos diversos en las distintas provincias, en la mayoría de ellas se llevó adelante recién entre 2010 y 2014. En Santa Fe la homologación de los planes de estudios de educación secundaria técnica provinciales –a excepción de las secundarias técnicas nocturnas- con los lineamientos nacionales fue aprobada mediante la Resolución N° 458/12 de INET (2012). Este proceso, además de haberse dado lentamente, no estuvo exento de tensiones a nivel de las experiencias concretas. No debemos perder de vista que las variaciones locales que asume el desarrollo de las políticas “refiere a las condiciones materiales que se ofrecen para su realización y las que atraviesan a las diversas jurisdicciones y a las propias instituciones educativas” (Montesinos y Schoo, 2013, p.10). Así, en la escuela de nuestra investigación:

2009, 2010 se trató de ver si la escuela podía ser escuela técnica y bueno, se consigue [...] se hizo toda la tramitación y bueno se accedió a que sea una escuela técnica y ahí se pierde la [orientación] de Electricidad, porque en realidad, diríamos, era muchísimo el presupuesto que... tampoco daban las instalaciones como para poder, entonces bueno, a través de reuniones quedó como escuela de la parte de economía y gestión, administración y gestión. [...] ahí a partir de 2012 se empezaron a incorporar por la tarde los talleres que correspondían a esa modalidad [...] fue de acuerdo a cómo el Ministerio [de Educación de la provincia] iba enviando los cargos [docentes] (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18).

Dadas las huellas que dejó la transformación en Polimodal (falta de recursos, de cargos docentes, de espacio físico y equipamiento necesario, entre otras), en el momento de definir la modalidad que adoptaría la escuela, bajo la nueva normativa –que, entre otros aspectos, estableció la incorporación de 8vo y 9no como 1ro y 2do años en las escuelas secundarias de la provincia, así como los requisitos para la reestructuración organizacional y curricular que posibilite la homologación de los títulos

a nivel nacional señalada-, “se perdió” la orientación en Electricidad que solía tener, “no daba tampoco la infraestructura para armar lo que estaba en su momento pidiendo el INET” (Exdirector, Entrevista, R10-18, 14/09/18) y se mantuvo aquella que requería de menor inversión y equipamiento (Administración y Gestión).

De este modo, a partir de la incorporación gradual de las modificaciones en el plan de estudios, recién en 2016 se gradúa la primera cohorte con el título de “Técnico en Administración y Gestión”, acorde al plan de estudios homologado a nivel nacional. Incluso con problemas de reconocimiento oficial de los títulos, ya que, ante la ausencia de cargos docentes, los talleres fueron impartidos parcialmente o incorporados tardíamente. En palabras de la Vicedirectora, “los títulos fueron visados [...] porque no tenemos los cargos, no les dimos los talleres” (R1-17, 22/02/17). Hasta fines de 2017 continuaron con el mismo inconveniente, no habiéndose podido garantizar durante el año el dictado completo de algunos talleres correspondientes al turno vespertino de esta escuela. Aspecto que pudo empezar a revertirse recién a partir del ciclo lectivo 2018.

## A modo de cierre

“...las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y, por ello, su construcción adquiere un carácter político. Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen...”  
(Ezpeleta, 2004, p.406)

A lo largo de estas páginas nos propusimos documentar ciertas transformaciones que se vienen produciendo en las últimas décadas en la educación secundaria técnica argentina, al calor de las políticas educativas, en el entrecruzamiento con la historia particular de una escuela. A partir de este recorrido, podemos identificar algunas *tensiones* que se producen a raíz de estos procesos de cambio. Nos interesa especialmente destacar aquellas relativas a lo que sucede a nivel de las instituciones concretas.

En primer lugar, las tensiones que se producen en razón de los tiempos diferenciales que las reformas van adquiriendo en los procesos de re-contextualización que sufren. Así, vimos que los tiempos entre la formulación de las propuestas a nivel nacional y las mediaciones y apropiaciones que se llevan adelante desde las jurisdicciones y las propias instituciones pueden llegar a suponer varios años, como ocurriera con la transformación en Polimodal de esta escuela media técnica, que se iniciara en los últimos años del siglo XX (aunque la Ley Federal de Educación fuera sancionada en 1994). Ello supuso la casi superposición entre la graduación de las primeras generaciones con título Polimodal y la promulgación de una nueva reestructuración del sistema educativo con la LEN N°26.206 en 2006.

En segundo lugar, las tensiones que se producen a partir de las huellas que suponen estas transformaciones en las escuelas no son menores. La pérdida de la modalidad técnica (al transformarse en Polimodal) implicó que con la revitalización como modalidad específica que se impulsara con las LETP N°26.058 (2005) y la LEN N°26.206 (2006), se “perdió” la orientación en Electricidad que anteriormente brindaba esta institución. Allí se conjugaron las condiciones materiales que poseía por entonces la escuela, también consecuentes con el desfinanciamiento que sufriera la educación pública durante las décadas anteriores.

A su vez, vale destacar que dicho proceso de revitalización de la modalidad técnica impulsado durante la década de los 2000 también llevó un largo tiempo de concreción en la provincia de Santa Fe, por lo que, como destacamos, la primera generación en obtener el título de “Técnico en Administración y Gestión” en esta escuela se gradúa recién en el año 2016. Momento en que la política educativa se viera reorientada nuevamente a partir del cambio de gobierno nacional (diciembre de 2015) y que, entre otras medidas, recortó progresivamente el Fondo Nacional para la ETP, llegando en 2019 a generar el incumplimiento de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), dado que estuvo lejos de cumplir el piso del 0,2% establecido en la misma<sup>10</sup> (Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2018). Proceso de reducción de los recursos destinados a la formación técnica acorde a la tendencia al

descenso en la participación en el presupuesto nacional de la educación en general producido durante dicho período (Feldfeber, et. al, 2018).

Por último, nos interesa señalar el desafío que esas huellas que las políticas han dejado en las instituciones de educación secundaria técnica representan para el nuevo gobierno nacional (que asumió en diciembre de 2019) y que abre interrogantes acerca de la direccionalidad que asumirán las políticas destinadas a la educación, y específicamente a la secundaria obligatoria de modalidad técnico profesional. Desafíos que refieren fundamentalmente a las posibilidades de cumplir con el financiamiento establecido por la LETP N°26.058 (2005) y la necesaria mejora en el presupuesto general destinado al sector en una economía nacional condicionada por el pago de la deuda tomada con el Fondo Monetario Internacional por el gobierno saliente.

## Fuentes

Artículo periodístico (1938). Sin referencias. Rosario, Santa Fe.

Consejo Federal de Educación (1996). Resolución CFE N° 55/96 y Anexo. Recuperado de <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res96/55-96.pdf>

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución CFE N° 47/08 y Anexo. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08-anexo.pdf>

Consejo Federal de Educación (2014). Resolución CFE N° 229/14. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/229-14.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Decreto N°606/95. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7386.pdf>

Documento elaborado por ex director (s/f). La identidad. Documento elaborado por ex director de la escuela a partir de recortes de noticias periodísticas. Rosario, Santa Fe.

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2012). Resolución N° 458/2012.



Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/147187/722250/file/Resoluci%C3%B3n%20N%C2%BA%20458-2012%20INET%20-%20Homologaci%C3%B3n%20de%20T%C3%ADtulos.pdf>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado de [http://www.mcy.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 (2005). Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1994). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° N°24.049 (1991). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto>

Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (2007). Decreto N° 2885/07. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/.../DECRETO%20N>

Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (1996). Decreto N° 0254/96. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/normativa/DECRETO%96N>

Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (1980). Decreto N° 370/80. Recuperado de [http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo\\_general/decretos\\_1955\\_1995/detalle.php?id=223704](http://gobierno.santafe.gov.ar/archivo_general/decretos_1955_1995/detalle.php?id=223704)

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios En Blanco, Serie Investigaciones*, (21), 155–182. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_ar](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_ar)

ttext&pid=S1515-94852011000200001

- Almandoz, M. R. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. IIEP-UNESCO. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion\\_y\\_Trabajo\\_web.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Educacion_y_Trabajo_web.pdf)
- Álvarez, G. (2013). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. INET. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ENTE-2013-Resultados-Definitivos.pdf>
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*. Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas\\_tenicas\\_caracteristicas\\_institucionales\\_y\\_desempenos\\_web\\_a4\\_simple.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas_tenicas_caracteristicas_institucionales_y_desempenos_web_a4_simple.pdf)
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. CEPAL. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Boquin, M. S. (2014). Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de los jóvenes próximos a egresar de las escuelas medias de gestión estatal en interacción con el marco social vigente. Discusiones teóricas y proyecciones metodológicas. *Actas de las IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as En Formación En Educación*, IICE, FFyL, UBA. [http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm\\_send/6](http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/6)
- Briasco, I. (2008). ¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina? *Aulas y Andamios*, 1(1), 8–12. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Briasco-Hacia-donde-va-la-educacion-tecnico-profesional-en-America-Latina.pdf>
- Butti, F. y Florez, M. (2018). Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco. *Revista de Educación*, IX(15), 169–181. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2938](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2938)
- Cordero, S. y Bucci, I. (2011). Educación y mundo del trabajo. En busca de la

- recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, (3), 159–179. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/51](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/51)
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, (36), 71–95. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Cruz, Y., Cortéz, L., Moreno, P. y Pereyra, A. (2019). Preguntas acerca de las trayectorias educativas de los/as jóvenes de una escuela de educación técnica de El Carril. En S. Robin (Ed.). *Libro de resúmenes. Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo* (pp. 199–202). FFyL, UNT.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *CADERNOS CEDES*, 34(94), 367–383. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300367&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000300367&script=sci_abstract&tlng=es)
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Ed.). *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107–176). Editorial Galerna.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 404–423. [http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones\\_innovaciones\\_educativas\\_ezpeleta.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf)
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70–80.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zelarayan, J. (2001). En el mercado de trabajo, ¿el

saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. *Actas del 5to Congreso Nacional de Estudios Del Trabajo*, 1–25. <https://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FILMUSMI-RANDA.PDF>

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Cinterfor-OIT.

[https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/gallart1.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf)

Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M. P. (Eds.). (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios en Argentina y Chile*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136066s.pdf>

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Jacinto, C. (2004). ¿Educar para qué trabajo? discutiendo rumbos en América Latina. UNESCO

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144337so.pdf>

Jacinto, C. (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica*, (2), 63–90. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/877>

Kornblit, A. (2004). Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo. *Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y Valores En Sociedades Plurales*, (4).

<http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia04-reflexion04.htm>

Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Miño y Dávila.

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(1), 95–109.  
[http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34096/CONI-CET\\_Digital\\_Nro.28ceab66-695b-4895-a75b-3c35d84807ce\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34096/CONI-CET_Digital_Nro.28ceab66-695b-4895-a75b-3c35d84807ce_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Maturo, Y. (2016). La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 66–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562410>
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. DiNIECE, Ministerio de Educación. [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie en debate 13 WEB.pdf](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie%20en%20debate%2013%20WEB.pdf)
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., Dobry, M., Martínez, N., Maiolino, E. y Santos, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio socioantropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Labore Editor.
- Observatorios y Equipos de Investigación en Educación. (2018). *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. Comunidad OPPPED / Ciencias de la Educación / Facultad de Filosofía y letras / UBA. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf>
- Otero, A. y Miranda, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X(25), 393–417.  
[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206022501/no19\\_Otero.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206022501/no19_Otero.pdf)
- Rey, D. (2017). La transformación de la Escuela Técnica en la Ciudad de Buenos Aires: procesos históricos – políticos en las últimas décadas. Fundamentos desde la teoría del planeamiento educativo. *Actas del VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*.

<http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab094.pdf>

Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. *Documento de trabajo*. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. *Actas del VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>

Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 2(40), 8–31. [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/76.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/76.pdf)

Seoane, V. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. *Actas del VII Jornadas de Sociología de La UNLP*. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2266/ev.2266.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2266/ev.2266.pdf)

Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias. *La Aljaba (Segunda Época)*, XXI, 29–43. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/3343>

Seoane, V., Rapoport, M. y Pereyra, L. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009. Elección de estudios y expectativas juveniles*. Ministerio de Educación de la Nación.

## Notas

- 1 Tesis denominada “Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la

- ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)”, dirección de Dra. Elena Achilli y Co-dirección de Dra. Mariana Nemcovsky, Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Área Antropología. Para su realización se contó con el apoyo de una Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- 2 Algunos trabajos realizan abordajes más abarcativos, atendiendo al desarrollo de la educación técnica en América Latina o en algunos de los países que conforman la región, a veces desde la investigación comparada (Briasco, 2008; De Ibarrola, 2014; Gallart, Miranda Oyarzún, Peirano y Sevilla, 2003; Jacinto, 2004; entre otros).
  - 3 Este estudio se articuló, a su vez, con dos proyectos de investigación radicados en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario [UNR]: 1) Proyecto “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” PID IHUM 520 (2016-2019), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR; 2) Proyecto “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica”, FONIETP 2017 NRU 212 (2017-2018), INET, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Postulación Institucional a través de la UNR. Ambos proyectos se realizaron bajo la dirección de Dra. Mariana Nemcovsky.
  - 4 El “objeto de estudio”, nos dice Rockwell (2009), “toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (p. 75).
  - 5 Hasta su “reconocimiento oficial”, “la escuela no tiene ninguna ayuda económica, carece de Sociedad Cooperadora y con lo que aportan los alumnos (1 peso de inscripción y los derechos que realizan) se les paga el sueldo a los maestros. Los maestros perciben el 50% de las cuotas de cada uno de los alumnos y el 5% del derecho de los trabajos, hasta tanto se oficialice la Escuela” (documento elaborado por ex director, s/r).
  - 6 El Consejo Nacional de Educación Tecnológica fue creado en 1959 “con el propósito de unificar el sistema de educación técnica” (Seoane et al., 2011, p.6). Además, “se crearon las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que unificaron las Escuelas Industriales, las de la CNAOP y las pocas restantes de Artes y Oficio” (Bloj, 2017, p.16), las cuales quedarían bajo la órbita del CONET.
  - 7 Como ampliaremos más adelante, el INET se crea en 1995, mediante el Decreto N°606/95 del Ministerio de Cultura y Educación [MCyE], que tomaría parte de las funciones del CONET.
  - 8 En aquellas provincias que adhirieron a la reforma se estableció una Educación General Básica (EGB) obligatoria de nueve años, dividida en tres ciclos de tres años, y un nivel Polimodal de tres años con modalidades electivas. En la provincia de Santa Fe los 8vo y

9no (anteriormente 1ro y 2do año del nivel medio) fueron incorporados por las escuelas anteriormente denominadas de nivel primario.

- 9 En su Art. 52 la LETP establece: “Créase el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMADOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el

Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas” (LETP N°26.058, 2005).

- 10 “Los \$ 3.400 millones de este fondo para 2019, representan el 0,10% de los ingresos corrientes, la mitad de lo que manda la Ley” (Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2018, p.13).