

Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso

Institutional identity and agro-technical schools: case study

*María Laura Bianchini**

Resumen

El presente artículo presenta una síntesis de una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El objeto de estudio es la identidad de una escuela polimodal pública agrotécnica del Sistema Educativo Bonaerense, haciendo especial hincapié en cómo influyó la reforma educativa de los '90 en su redefinición así como los principales cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en su génesis.

En tal sentido, se reconstruye el contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media de la provincia de Buenos Aires. Se indaga en docentes y directivos sobre algunos elementos claves que permiten caracterizar la identidad de la institución: comunicación inter e intra institucional, relación escuela-comunidad, relaciones entre docentes y la existencia de grupos de interés y relaciones de poder, entre otros.

Palabras Claves: Identidad institucional; escuelas agrotécnicas; reformas educativas.

Abstract

This article provides a synthesis of a thesis of grade in Education. It study the identity of an agro-technical secondary public school from the Bonaerense education system, emphasizing on the influence of the 90's educational reform in its redefinition as well as major social, political and economic changes.

For this, the founding contract of the agro-technical schools and redefinitions in the system of secondary education in the Province of Buenos Aires is rebuilt, investigating teachers and principals on some key elements that allow to characterize the identity of the institution: communication inter and intra institutional, relationship school-community, relationships between teachers, and the existence of interest groups and power relations, among others.

Key words: Institutional identity; agro-technical schools; educational reforms.

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).
E-mail: mlbianchini@gmail.com

1. Introducción

El objetivo de este texto es presentar algunos resultados del trabajo de tesis perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En dicho trabajo se planteó como objetivo reconstruir la/s identidad/es de una escuela polimodal agrotécnica pública del Sistema Educativo Bonaerense¹, haciendo especial hincapié en cómo influyó la reforma educativa de los '90 en su redefinición. Para ello se toma como período de análisis desde la implementación del nivel polimodal en 1996 hasta el año 2001.

En primer lugar, se indagó la gestión escolar con el propósito de observar el grado de legitimidad alcanzado en las estrategias desplegadas por distintos actores. En segundo lugar, se consideró relevante reconstruir el contrato fundacional de las escuelas agrotécnicas y sus redefiniciones en el sistema de educación media de la provincia de Buenos Aires. Específicamente el análisis se centra en el proceso de toma de decisiones, de comunicación y participación de los actores institucionales, apuntando a la reconstrucción de cómo los docentes y directivos procesaron la articulación entre los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) y el área curricular².

En tal sentido, este artículo se ha estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se realiza una síntesis de la historia institucional de la escuela objeto de estudio, señalando en este caso sólo aquellos acontecimientos educativos que contextualizaron su creación y sirven de insumo para definir y caracterizar la identidad de la institución³.

En la segunda parte se analizan específicamente las modificaciones introducidas por la Reforma de los '90 para esta modalidad escolar, con el objeto de indagar cómo han sido procesadas por los actores institucionales y si esto produjo alteraciones en la identidad de esta institución. Se profundizará en el sentido que adquieren los TTP en esta institución en particular, debido a la importancia que le imprimen los actores institucionales (en este caso equipo directivo y docentes) al "área práctica", como un elemento constitutivo y distintivo de la identidad de la institución.

Por último, se presentan algunas consideraciones respecto de la visión de

los actores y de la cultura escolar, intentando mostrar la existencia de prácticas históricas y presentes que le estarían otorgando un carácter dual a dicha identidad, así como un mayor peso a un sector de formación que a otro. Para el presente artículo se analiza la identidad institucional teniendo en cuenta uno de los tres elementos⁴ que aparecen con mayor peso según la voz de los actores: las vinculaciones entre los docentes y las relaciones de poder que constituyen, reconstruyen y dan legitimidad a la identidad institucional a partir de estrategias desplegadas institucionalmente, la consolidación de grupos de interés y el análisis de los discursos de determinados actores institucionales.

2. Una escuela agrícola para el arraigo poblacional

El surgimiento de la educación agrícola fue una de las políticas estratégicas que se dieron para retener a la población en el ámbito rural y promover el desarrollo agrícola-ganadero de la región, tratando de evitar en su traslado a las ciudades posibles focos de conflicto (Gutiérrez, 2007). De ahí que debido al crecimiento demográfico y económico, sostenido por la inmigración altamarina, el cual se refleja en el sector urbano del partido de Tandil (Miguez, 1986), se decide crear en el año 1913 la Comisión de Homenaje a Ramón Santamarina⁵, iniciándose la construcción de la escuela que hoy se denomina "Escuela Agrotécnica Ramón Santamarina". En 1915 la Comisión resolvió donar al gobierno nacional las 100 hectáreas de campo ubicadas en el Partido de Tandil y los edificios construidos allí. De este modo se inaugura un año más tarde la "Primera Escuela del Hogar Agrícola para Mujeres".

Entonces, *cuál es el sentido del nacimiento de esta escuela*. La misma no constituía como lo es actualmente una escuela que brindaba educación media a la población de la zona, sino formadora de "*Maestras del Hogar Agrícola*", cuya función era una enseñanza práctica ligada a tareas de manejo y administración de la familia rural, a hijas de agricultores y ganaderos con el objetivo de evitar las migraciones internas campo-ciudad.

Su plan de estudios estaba relacionado con estas necesidades específicas del sector rural e incluía la enseñanza de arboricultura, horticultura, lechería, cría

e industria del cerdo y de aves de corral, agricultura general y especial, y economía doméstica comprendiendo las tareas propias de las mujeres de la época: cocina, lavado, planchado, higiene, orden interno, contabilidad y costura. Las condiciones establecidas para el ingreso eran haber cumplido 17 años de edad y haber cursado el 6º grado en las escuelas comunes.

La escuela siguió funcionando bajo esta modalidad hasta 1919, año en el que por cuestiones presupuestarias y técnicas el Ministerio de Agricultura resolvió su clausura hasta 1922. Esta institución, dependiente de la Dirección General de Enseñanza e Investigaciones Agrícolas, obtuvo la aprobación de su reglamento y plan de estudios durante su año de reapertura, más allá de que la institución no perteneciera al sistema formal de enseñanza, estableciendo en su artículo primero los objetivos fundamentales:

"Art. 1º: La escuela del Hogar Agrícola Ramón Santamarina tendrá por objeto:

a) Enseñar a las mujeres con una orientación rural y una instrucción previa determinada, todos los detalles de la vida del hogar (...) para su intervención en las administraciones rurales así como para extender a todo el país los beneficios de este género de enseñanza.

b) Enseñar a hijas de agricultores a aprovechar todos los recursos que les brinda la propia chacra, cimentando en las clases rurales el amor del hogar, inculcándoles principios de orden, economía y tratando de desarrollar la habilidad para coordinar los actos cotidianos, en el sentido de realizar un fin práctico determinado y en persecución de un nivel profesional.

c) Llevar (...), hasta los centros rurales más remotos, una Educación profesional práctica y concreta" (75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992: 5).

Esta priorización de contenidos muestra el carácter práctico con el que nace la función y la misión de la institución que de algún modo -con modificaciones- es uno de los componentes que constituye uno de los rasgos identitarios predominante y que se mantiene hasta la actualidad. Sin embargo, el contrato fundacional de la escuela va sufriendo algunas modificaciones que en algunos casos van respondiendo a demandas puntuales del sector productivo local y en otros no.

En un contexto de continua expansión agroexportadora y en una situación local que se caracterizaba en un primer momento por el auge de las prácticas de

ganadería orientadas a la lechería y a la producción de lácteos, se da la primera modificación significativa en el contrato de la escuela, cuando por una Resolución Ministerial de 1925 se dispone la creación de una *Escuela Práctica de Lechería e Industrias de Granja*, denominándose "Granja Nacional Dr. Ramón Santamarina". La misma ofrecía cursos especializados de lechería con el objeto de brindar una enseñanza práctica para la explotación privada que se estaba desarrollando en la zona, tal como la fábrica de productos lácteos, aunque se la consideraba un "complemento" de las clases teóricas.

Es a partir de aquí que surge y se mantiene en el tiempo la denominación de "Escuela Granja", ya que a nivel comunal esta escuela era y es "*la Granja*". Evidentemente el significado que se le otorga, la misión y objetivos que la misma adquiere en este momento histórico, se mantienen en el imaginario tanto de sus actores como de la comunidad que la alberga hasta la actualidad. Más allá de que en esta época la Escuela aún no constituía –tal como se mencionara anteriormente- una escuela de nivel medio, se va consolidando el objetivo de "formar para la práctica", en un saber hacer y en relación a un determinado sector de la producción agropecuaria que estaba creciendo a nivel local, como lo será la *Cuenca Lechera Mar y Sierras*. Es esta característica la que define más fuertemente la/s identidad/es institucional/es más allá de las sucesivas reformas que va a sufrir, fundamentalmente desde mediados del siglo XX.

En este segundo momento tal como se mencionara anteriormente, y si bien la escuela objeto de estudio continuará dictando cursos de especialización en lechería que no pertenecían al nivel medio, pasará a depender de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), estando dirigida a los hijos de clase obrera. Como se sabe la CNAOP inicialmente forma parte del Ministerio de Trabajo y es en 1951 que pasará al Ministerio de Educación, integrándose al universo heterogéneo de escuelas secundarias hasta la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en 1959; el cual desaparecerá en los '90.

En este período y con la modificación del plan de estudios de 1949, la institución pasa a formar parte del sistema educativo formal y empieza a formar

técnicos medios en producción agropecuaria, manteniendo su ideario de "formar para la práctica" y en relación con parte de las necesidades productivas locales.

Estas reformas también involucraron a las escuelas agrotécnicas. En el primer peronismo se elabora un nuevo plan de estudios, en virtud del Decreto del PEN N° 25477/49, el cual establece modificaciones en su organización. La finalidad era la orientación de cada escuela hacia una enseñanza especializada en la rama de la producción agropecuaria más adecuada a las zonas de influencia de cada una. Por ello se vuelve a modificar la manera de nominar a la institución, la cual pasará a llamarse "*Escuela de Producción e Industrialización de Leche Dr. Ramón Santamarina*", que reafirmará su vinculación con la expansión de esta actividad productiva en la zona y el cambio del patrón de acumulación: el pasaje del agroexportador al de industrialización basada en la sustitución de importaciones. Así como se mantiene esa necesidad política de evitar la cada vez más creciente migración campo-ciudad (debido al proceso de industrialización en las grandes ciudades) con el fin de retener mano de obra calificada para el sector agrícola ganadero se reforma nuevamente el plan de estudios.

Si se focaliza en el nivel institucional, en 1966 acontece una creación decisiva para la historia institucional: la Asociación Cooperadora integrada por padres de alumnos y delegados de entidades representativas del sector agropecuario como INTA⁶, el Círculo de Ingenieros Agrónomos local, la Cooperativa Agropecuaria, la Cámara Empresaria, la Sociedad Rural, etc., estableciéndose los principios básicos que marcarían la gestión de tal asociación hasta la actualidad⁷.

En el período 1955-1980, se asiste a una nueva modificación del plan de estudios que no resuelve aquella demanda de los actores institucionales respecto de la formación en agricultura, aunque se amplía la oferta educativa al incorporarse el título de Agrónomos con especialidad en Ganadería, con una duración de tres años cuyas condiciones de admisión eran haber aprobado el ciclo básico (hasta el tercer año); reafirmando la continuidad de la tensión entre ambas ramas productivas del campo.

En la década del '70 se acrecentó la autonomización de los sistemas educativos con respecto al Estado como consecuencia de la política subsidiarista que enfatizó el último gobierno de facto. El Estado, preocupado por el control ideológico, no se hizo responsable de la calidad de los procesos educativos y las escuelas tuvieron que resolver con criterios propios su realidad (Krawczyk, 1989). Ello se evidencia en esta rama de la enseñanza media en el Decreto Nº 1965/71, en el cual se produce la reestructuración administrativa de las escuelas transferidas del Ministerio de Agricultura y se aprueba un nuevo organigrama para las Escuelas Agrotécnicas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Administración de Educación Agrícola). Recién en este momento el Estado se hace cargo del 50% de los sueldos del personal no docente, siguiendo la Asociación Cooperadora afrontando el pago de sueldos de personal no absorbido y otros gastos importantes como el mantenimiento de algunos aspectos del edificio y las instalaciones.

De ahí que, en la historia institucional, la asociación de padres y de representantes del sector productivo constituyen un eslabón fundamental en la continuidad y fortalecimiento de la institución, no sólo por el aspecto económico financiero, sino –como se verá más adelante- por el aporte relacionado con la formación práctica del alumno.

Con la reapertura democrática, en 1983 se implementa otra modificación del plan de estudios (Resolución Nº 31/83), de seis años de duración y dividido en dos ciclos: el Ciclo Básico Agropecuario, equivalente al tercer año de la Escuela Media, y el Ciclo Superior similar al Ciclo de Agrónomos en vigencia desde 1964. Con este nuevo, plan los alumnos ingresaban con sexto grado aprobado de la escuela primaria. El ciclo básico, de tres años, contenía asignaturas que comprendían las del bachillerato común, a las que se agregaban otras de la orientación agropecuaria, que otorgaban una formación pretecnológica con cursos de capacitación en distintos *sectores didácticos productivos*.

Cinco años después se vuelve a introducir una nueva modificación del Plan de estudios (Resolución Ministerial Nº 404/88) que continúa conformado por seis

años, divididos en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario, cuyo título será el de *Técnico Agropecuario especializado en Ganadería*. Uno de los propósitos de este plan era la articulación horizontal y vertical con el sistema formal de educación general y la movilidad de los alumnos con otras modalidades del nivel medio. De este modo se reforzaba esa creciente tendencia hacia la convergencia de las modalidades de la escuela secundaria incitada por la creación del ciclo básico en 1940 del proyecto conocido como Ortiz-Coll (Gallart, 1984a).

En este nuevo plan de estudios los sectores didácticos productivos van a afianzar el objetivo del "aprender haciendo", el cual permanecerá en el imaginario de los docentes hasta la actualidad. Las prácticas agropecuarias si bien forman parte del plan de educación formal merecen una reflexión especial, en tanto intentan constituirse en la proclama institucional en el espacio articulador entre teoría y práctica, entre conocimiento y trabajo (PEI, 1994/1995). Estos son los que luego de la sanción de la Ley Federal de Educación se convertirán para algunos en un intento de supervivencia encontrando lugar en los Trayectos Técnico Profesionales (TTP).

En este breve recorrido sobre la génesis institucional puede observarse cómo la escuela va configurando su identidad y consolidándola a través de sus prácticas históricas. Desde su origen mantiene ese ideal del "enseñar haciendo" y la relación del "¿para qué?" con las necesidades del sector productivo local y los dictámenes nacionales tanto educativos como los ligados al sector agro-exportador, abarcando tanto la formación primero de la mujer y posteriormente también del hombre rural.

A la vez se va produciendo un movimiento hacia la secundarización de este tipo de establecimientos que al vincularse con aquel irá definiendo la puja de poder por la definición de la identidad institucional. La existencia de dos grupos definidos fundamentalmente en función de los perfiles profesionales de sus docentes que parecieran competir entre sí e ir cargando de significaciones propias la definición de la identidad de la institución, otorgándole legitimidad a algunas prácticas y a "una" identidad.

3. La escuela agrotécnica frente a la Reforma Educativa de los '90.

En este apartado se analizarán las permanencias, modificaciones y adaptaciones que produjo esta institución como parte del proceso de reforma educativa de los '90, marcando continuidades y rupturas en la consolidación de su identidad institucional, con el fin de dilucidar "*lo que va siendo*" la escuela en su encuentro con las políticas, los discursos y las prácticas; es decir lo que Fernández (1994) denomina su "estilo institucional". Para ello, se mencionarán las modificaciones propuestas para el nivel medio⁸, su impacto en las escuelas agrotécnicas, profundizando el sentido que adquieren los Trayecto Técnico Profesionales (TTP) para los docentes, dada la importancia del área práctica en la consolidación de la identidad institucional.

-Descentralización: ¿Autonomía institucional, financiera y curricular?

En el caso de la Escuela Agrotécnica, como el resto de las escuelas hasta entonces nacionales, pasan a depender administrativa y curricularmente de la *Dirección General de Cultura y Educación* de la provincia de Buenos Aires (DGCYE) y dentro de ella de la *Dirección de Educación Polimodal*. Este proceso traía aparejado, desde la normativa, el reconocimiento de mayores espacios de autonomía institucional, por la cual se promovía la posibilidad de adaptar y atender las necesidades e intereses de cada comunidad en particular.

La descentralización supuso un doble proceso de descentralización–recentralización dado que, al mismo tiempo que se concretizan políticas descentralizadoras (en clave de provincialización –Giovine, 2003; 2012), se toman medidas centralizadoras como estrategias para garantizar la gobernabilidad del sistema educativo. Esto supone un nuevo modo de encuentro entre el gobierno nacional, el provincial y las instituciones educativas, una redefinición de las relaciones de poder que intenta desde lo discursivo promover la autonomía institucional. Sin embargo esa nueva estructura centraliza la toma de decisiones y debilita los estratos intermedios (Dussel, Birgin y Tiramonti, 1998). Entonces cabría interrogarse si: ¿significó mayor autonomía para la institución? y ¿qué es lo que cambia este proceso según la opinión de los propios actores?

Más allá del cambio en los interlocutores, esta transferencia no supuso modificaciones significativas en relación a la autonomía institucional, dado que según el equipo directivo por las características propias de la institución, por experiencia institucional en el manejo de su autonomía dada la necesidad de vincular sus actividades a diferentes instituciones del sector agropecuario, las actividades que la misma ha desarrollado y desarrolla suponen la elaboración de un proyecto propio que va conformando históricamente y constituye actualmente un rasgo destacado de su identidad. Por su parte, la autonomía financiera que les brinda la producción de lácteos también resulta una capacidad instalada y justifica su experiencia en el manejo de una institución con márgenes de autonomía curricular e institucional.

Entonces, la autonomía que históricamente le otorgaron estas actividades prácticas relacionadas a los sectores didáctico productivos y/o TTP parece ser lo que le otorga un poder implícito a las mismas y a los actores que las representan, no sólo por la importancia institucional que ellos le otorgan, sino como herramienta de prestigio de la misma en la zona. No obstante, algunos cambios significativos se irán produciendo en su interior, tal como se analizarán en el próximo apartado.

La estructura del sistema educativo: la educación polimodal... ¿y la educación agrotécnica?. La transformación curricular e institucional: educación polimodal y la articulación con los Trayectos Técnicos Profesionales.

La Escuela Agrotécnica (quien conservó su nombre a pesar de las reformas) articuló con escuelas de educación básica rurales de la zona circundantes y del partido, con las cuales comenzará a compartir cuestiones de carácter administrativo, debiendo flexibilizar –en un marco de mutua autonomía- sus propuestas pedagógicas y organizativas, así como sus pautas de comunicación y actividades cotidianas para lograr compartir/constituir un nuevo espacio escolar –no territorial- común⁹. Es decir, la articulación suponía no sólo compartir la infraestructura edilicia, sino también la participación en el proyecto pedagógico generando procesos de acercamiento institucional¹⁰.

La especificidad técnica y agrotécnica no fue considerada por la Ley Federal de Educación (N° 24195/93), por lo cual estas escuelas debieron convertirse en escuelas de educación polimodal sin tener la posibilidad en principio de ofrecer el tradicional título de Técnico Medio. Esta escuela pone en práctica dos de las cinco posibles modalidades que proponía la Ley de Educación Provincial 11612/94: Ciencias Naturales y Producción de Bienes y Servicios (CFCyE, Res. N° 55/96 A-17), ya que constituyen los espacios en donde este tipo de escuelas logra "ubicarse" respetando su tradición educativa, el ejercicio profesional y experticia de sus docentes.

La inclusión de los Trayectos Técnico Profesionales (TTP)¹¹ de Educación Agropecuaria surge como la opción para que las nuevas escuelas polimodales pudiesen seguir ofreciendo el título de técnicos (Pisani, 2003). Así es como esta escuela agrotécnica adopta como obligatorios los TTP de Producción Agropecuaria, absorbiendolos a los ya mencionados "sectores didáctico productivos"¹². Su carácter obligatorio se fundamenta, desde la Escuela, en la necesidad de continuar otorgando el título de técnicos en producción agropecuaria que desde aproximadamente 1925 define su identidad institucional, así como capitalizar la experiencia en el dictado de los "sectores didáctico productivos", implementados en la década de los '80 y readecuados en los TTP. Este hecho permite caracterizar la dinámica institucional, ya que estaría dando cuenta del poder que -como se desarrollará en el próximo apartado- implícitamente ejerce el área práctica en la definición de la identidad de la Escuela.

Con el fin de describir cómo se implementan los TTP en la Escuela, se recupera el Proyecto Curricular Institucional que construyeron sus actores en el año 1996. En él puede observarse el modo de articular los diseños de la DGCyE sin perder el eje de formación con el cual la Escuela venía trabajando históricamente: la producción e industrialización de leche. Entonces, la implementación de los TTP constituyeron una continuidad de los sectores didáctico productivos, dado que según los responsables de dichos espacios

continuaron con las mismas líneas de trabajo; manteniendo los modos de trabajo institucional y los objetivos de los talleres.

Cada institución va consolidando y reconstruyendo sus significados, rituales, prácticas y comportamientos, su cultura escolar. En el caso de la escuela analizada su experiencia de más de sesenta años en la práctica de los sectores didácticos productivos, hace que los actores vinculados a ellos y con más años de antigüedad dentro de la institución en su mayoría tiendan actualmente a reproducir prácticas casi de la misma manera que lo hacían antes de la Reforma de los '90, sin tener en cuenta las diferencias de dichos sectores respecto de los actuales TTP.

Por otra parte, también se evidenciaron en la institución modificaciones que alteraron e influyeron no sólo en la formación que ofrecía, sino en el modo de trabajo y articulación con el área curricular o de formación básica. El hecho de que ésta sea una escuela agrotécnica condiciona la importancia de los TTP por sobre el área curricular. Además, el hecho de poder contar con una comunidad productiva agropecuaria constituye una fortaleza institucional para estos actores. Esta es una *escuela productiva*³³ y los TTP son una instancia fundamental tanto en la formación de los alumnos, como en la producción de recursos económicos que forman parte de su financiamiento, éste con algunos otros elementos que mencionaremos más adelante darán cuenta de los conflictos existentes entre el grupo de docentes de TTP y los del área curricular.

Es decir, una cuestión relevante a ser señalada es que, a pesar de que a la educación técnica no se le haya otorgado la importancia necesaria en la reforma de los '90, esta escuela ha trabajado las nuevas prescripciones sin perder algunos de sus objetivos originarios, entre los cuales se destaca el "enseñar para la práctica". Ha ido creando, adaptando y transformando su propia identidad institucional, en tanto poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas con un poder organizador especial. Ese "olvido" de la política educativa de los '90 parece que permitió desarrollar aún más su autonomía pedagógica y reforzar su objetivo fundante.

4. La identidad dual de la escuela agrotécnica: ¿prácticas de legitimación de poder o de control de participación?

En los apartados anteriores se analizó la identidad institucional de la escuela, en primer lugar desde una perspectiva histórica, intentando reconstruir su mandato fundacional y social y, en segundo lugar, desde el modo que se reconfiguraba como consecuencia de la necesidad de adaptarse a las nuevas prescripciones de la Reforma educativa de los '90. A continuación se presentarán y profundizarán algunas consideraciones respecto de la visión de sus actores y de la cultura escolar que intenta mostrar la existencia de prácticas históricas y presentes que le otorgan dualidad y mayor fuerza a un sector de formación que a otro. Dicha "separación" o "diferenciación" se observa en el análisis de las relaciones entre profesores, las formas que adquiere la comunicación dentro de la institución y la relación con la comunidad, así como el modo en que estos elementos se convierten en reguladores de las relaciones de poder existentes entre los grupos y cómo el estilo directivo y el modelo de gestión institucional actúan como legitimadores de algunas características que intentan hegemonizar la identidad institucional.

Para reconstruir la identidad institucional se trabajará el modo en que la comunicación inter e intrainstitucional, la relación escuela-comunidad productiva y las relaciones entre los docentes van dando cuenta de las relaciones de poder que constituyen, reconstruyen y dan legitimidad a determinada identidad institucional a partir de estrategias, consolidación de grupos de interés y el análisis de los discursos de determinados actores institucionales.

En términos generales el predominio de canales informales de comunicación puede generar condiciones de desigualdad en la posesión y adquisición de información, al no ser distribuida por igual y en el mismo momento a todos los actores involucrados. Estos ruidos en la comunicación, comunes a la mayoría de las instituciones escolares cobran una dimensión mayor en esta escuela, ya que ésta es una "escuela compleja". En ella conviven una gran cantidad de actores con formaciones, intereses y objetivos diversos y con diferentes condiciones de trabajo. A ello se suma el tamaño del predio y la

distribución espacial de los edificios de la escuela donde, aun conviviendo todos en un mismo espacio físico, quedan dispersos y distanciados unos de otros, ya que cada sector tiene su propio lugar donde llevan a cabo la tarea diaria, convirtiéndose en uno de los obstáculos para la *comunicación* fluida entre ellos. En este sentido, el control de las comunicaciones se constituye en un importante recurso de poder: quien o quienes saben lo que otro u otros desconocen están en una posición ventajosa en relación a aquellos (Hargreaves, 1996). Esta posesión diferenciada de información genera relaciones entre docentes que contribuyen a aumentar la conflictividad institucional.

No obstante lo anterior y continuando con el autor citado, el hecho de que las reuniones se realicen por departamentos está dando cuenta también de la existencia de una "cultura balcanizada", característica idiosincrática del trabajo académico del nivel secundario. De esta forma, la comunicación entre profesores y la coherencia de las expectativas entre los docentes resulta mayoritariamente accidental. Esto da cuenta de su puja por hegemonizar la *identidad institucional*: dos grupos desarticulados, los TTP y el área curricular cuya existencia y miembros están claramente delimitados en el espacio físico, el tiempo institucional y sus trayectorias formativas y profesionales, con límites bien definidos entre ellos. También al interior de cada grupo puede observarse la existencia de otros subgrupos que aprenden a identificarse con las materias afines a su perfil y a analizar lo pedagógico e institucional desde el punto de vista de ellas, como sucede con la "rivalidad" entre los distintos perfiles profesionales.

"La coordinación (entre docentes de los dos grupos) no existe, todo se dibuja en los papeles, pero después nunca se lleva a la práctica. Yo no sé lo que dan allá, quizá no digo que el problema es de allá, no sabemos cómo hacer, lo que pasa es que para ponernos de acuerdo somos muchos, cada uno con formaciones distintas, experiencias propias, cada uno trae una historia atrás y obviamente a la hora de ponerse de acuerdo entre tantos es muy difícil. Hay mucha diversidad e intereses particulares" (Coordinador de TTP).

El hecho de que cada docente adecue la materia a su perfil profesional condiciona la relación y coordinación con otros docentes dando lugar a desacuerdos, disconformidad, diversificación y desinterés por lo que realiza el

otro, así como la existencia de pocos acuerdos alcanzados y un bajo nivel de consenso.

La importancia que se le atribuye a los TTP estaría implicando desiguales relaciones de poder que podrían transformarse en relaciones de dominación con respecto al área curricular. Ello es debido a que las fuentes de poder con las que cuenta el espacio de los TTP son la posesión de recursos económicos, el manejo de los medios de control de los recursos, el acceso a mayor información, el control de las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela y la competencia técnica o grado de experticia que se relaciona con la prevalencia de una identidad institucional constituída alrededor de sus prácticas.

La diferenciación entre distintos perfiles profesionales (profesionales - técnicos y docentes) estrecha cierto margen de colaboración dentro de cada departamento, acotando la colaboración a los docentes de la misma área de conocimientos, provocando poca coherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de otros y se brinden mutuo apoyo.

Otro agrupamiento que atraviesa la desarticulación entre docentes es la existencia del grupo de docentes "nuevos" versus el grupo de docentes "viejos". Los docentes nuevos "*deber*" adaptarse a los más viejos, no dándose suficiente espacio de participación y si, quieren participar, los más viejos tienen el criterio de que los otros deben adaptarse a ellos. El punto de tensión aquí se observa en el posicionamiento de aquellos que hace años ejercen en la escuela su labor docente respecto a la innovación o cambio. Así, podemos visualizar una cierta resistencia por parte de los docentes con más antigüedad dentro de la institución

"El gran problema con la gente vieja, es que hace mucho tiempo que están en la escuela, y no quieren adaptarse a los cambios, aunque son los menos, no piensan en los alumnos"(C1).

En tanto,

"Los docentes nuevos no conocen la escuela, no saben de las herramientas tecnológicas y de los proyectos que tienen alto impacto para la escuela en la ciudad y también a nivel nacional y provincial" (D1)

Estas citas están mostrando la existencia de objetivos y prácticas diversas al interior de la institución, no sólo por la diferencia entre quienes son docentes y/o coordinadores de TTP y quienes brindan la formación básica, sino que al interior de esos grupos existen formas encontradas, y hasta contrapuestas, de definir la identidad de esta institución.

Por otra parte, se suma la particular importancia que adquiere la *relación escuela-comunidad* en este tipo de escuelas secundarias. La autonomía institucional que comienza a caracterizar al gobierno de las mismas supone la posibilidad de diseñar un proyecto institucional y curricular que adecue las demandas y necesidades de la comunidad educativa y las articule con los contenidos mínimos que se propone desde el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la institución hará hincapié en una comunidad educativa centrada en el sector agropecuario¹⁴, pues es a la que los docentes, coordinadores y directivos refieren. Esta relación no es originada a partir de la reforma de los '90, sino que se constituye en una característica persistente, al relacionarse en todo su devenir histórico sus actividades y proyectos educativos con diferentes instituciones vinculadas con su especificidad agropecuaria.

A partir de definir la gestión escolar como el lugar en el que tienen lugar las interacciones entre los actores escolares con propósitos de gobierno, y pensando el modo en que los propios actores definen las relaciones pedagógicas, organizativas y administrativas, se puede decir que la gestión directiva y algunos docentes –en términos generales los coordinadores de TTP- estarían avalando aquellas prácticas que le otorgan dualidad a su identidad. Es decir, se están legitimando algunas prácticas en detrimento de otras y allí está la contradicción en la definición de la identidad de la institución. El sector que le dio identidad históricamente a la institución –área del saber haciendo- ha sedimentado ciertas prácticas que tienen que ver con su permanencia en la Escuela, su formación, posesión y manejo de la información. Esto pone en desventaja al grupo de docentes que define la identidad de la institución desde el área curricular o de formación básica, no sólo por su formación no específica en áreas relacionadas con el agro, sino y fundamentalmente por los años de permanencia dentro de la

institución. Los años de antigüedad en la institución y la posesión de un saber específico relacionado con el agro son dos elementos que fueron permitiendo legitimar determinadas estrategias que son las que hoy definen la identidad de la misma.

En este sentido, ese gran olvido de la reforma educativa de los '90 -las escuelas técnicas- parece haber marcado en esta institución un antes y un después. El *discurso nostálgico de un pasado mejor* aparece en los relatos de quienes vivieron la modificación, que en su mayoría forman parte de quienes dictan actualmente los TTP y tenían a cargo los "sectores didáctico productivos" y alguna materia del área de formación general directamente vinculada a ellos. A pesar de su discurso, esas prácticas que ellos fueron construyendo históricamente siguen vigentes luego de la reforma sin registrar la necesidad de readecuar sus espacios ante la presencia de nuevos docentes en la institución. Entonces, *¿dónde está la nostalgia? ¿Quizá en la legitimidad del poder de decisión y trabajo en la institución educativa y que a partir de la reforma comenzó a ser cuestionado por actores "ajenos" a la institución?*

4.1. Legitimidad y relaciones de poder

Para dilucidar este interrogante se hace necesario recurrir a dos conceptos fundamentales: legitimidad y poder¹⁵. Se considera que estos pueden contribuir a definir y analizar las tramas y relaciones entre los diferentes actores que "representan" la identidad de la institución, los docentes de TTP. ¿Cuáles son las prácticas reales que legitiman su voz? ¿Existen prácticas institucionalizadas para ellos? ¿Existe la posibilidad de conocer esto como docente nuevo de la institución o constituye un grupo y un conjunto de prácticas impermeables a "los de afuera"? ¿El estilo directivo y de coordinación están ayudando a estas prácticas? ¿Es él quien legitima las mismas?

4.1.1. Grupos de interés y estrategias de legitimación

Tal como lo plantea González González (1998), en las instituciones existen grupos de interés que utilizan estrategias para lograr sus fines. Sin embargo

estas estrategias pueden ser formales o no, explícitas o implícitas dado que las actividades políticas de una institución pueden quedar inmersas dentro de rutinas escolares y los actores institucionales pueden vislumbrarlas como cotidianas y comunes. Sin embargo, la mirada desde la micropolítica escolar supone analizar aquellas prácticas que resultan cotidianas para los actores pero que muestran alguna intencionalidad de acción política.

En el caso de la escuela y tal como lo mencionamos anteriormente existe una clara división entre el cuerpo docente: por un lado el grupo "representante de los intereses de los TTP" y por otro, "el grupo que representa a los docentes del Área Curricular" común a otras escuelas que integran el nivel. Más allá de que estos docentes forman parte de la misma institución, sus intencionalidades, prácticas, intereses y estrategias están claramente diferenciados.

El *grupo de docentes de los TTP*, en general son personas con más de 10 años de antigüedad como docentes de las mismas materias, sectores o TTP. A su vez cuentan con dedicación exclusiva, dado que por las características propias de la escuela, los espacios que dictan están directamente relacionados con el trabajo en el sector agropecuario, por lo cual no tienen posibilidad de desempeñarse como docentes en otra institución. Su formación específica hace que el sentido de pertenencia con esa escuela tenga un significado diferente respecto de los docentes del área curricular, en su mayoría ingenieros agrónomos y veterinarios que forman en su área específica (Producción Vegetal y Producción Animal, respectivamente).

Otra de las características que distingue a este grupo es la ubicación en el espacio físico, al poseer lugares físicos específicos para cada uno de los TTP que dictan o por áreas¹⁶, contando con espacios de encuentro con los docentes de su área o grupo, alejado físicamente de los módulos de aulas donde desempeñan su trabajo los docentes del Área Curricular. A esto se suma la dedicación de los docentes en la institución, la mayoría concentra su trabajo en la escuela, debido en parte a la inexistencia de otras instituciones que brinden la formación agropecuaria en la zona.

A su vez, los distingue su formación profesional en la mayor parte de los casos relacionada con las ciencias agrarias, veterinarias y/o egresados de la escuela con un perfil de formación práctica relacionado con el sector agropecuario. Es decir, a diferencia de la mayoría de los profesores del Área Curricular, los mismos no poseen formación pedagógica.

La "actividad política" (González González, 1998) del grupo de docentes de los TTP se caracteriza por el desarrollo de un conjunto de acciones que parecen promocionar o trabajar en pos de una identidad institucional relacionada con el mundo agropecuario. Anteriormente hemos mencionado algunas relacionadas con la comunidad, el manejo de información, la posibilidad de relaciones cercanas con el equipo directivo, agregando ahora el establecimiento de contactos más fluidos con los docentes de otros TTP, trabajo conjuntos, etc.

Por su parte, el *grupo de docentes del Polimodal* poseen poca concentración horaria en la institución, en algunos casos tienen una antigüedad menor a los 10 años, muchos de ellos cumplen suplencias por lapsos muy acotados de tiempo, y por su formación como profesores de diversas áreas básicas de la enseñanza en el nivel medio/polimodal trabajan en diferentes escuelas de la ciudad. Esto trae aparejado la permanencia por plazos menores de tiempo en la escuela, lo cual por las características de los procesos comunicativos informales, constituye la distancia en el manejo de la información, desconocimiento de convenios, acuerdos y proyectos en relación con la comunidad, entre otros.

A su vez, la inexistencia de un espacio que cumpla la función de "Sala de Profesores" hace que la actividad política de este grupo se vea limitada a la participación esporádica en reuniones de departamento, escaso contacto con sus compañeros de grupo y más escasa aún con los docentes de los TTP.

Esta diferenciación en las características constitutivas de estos dos grupos de interés principales de la escuela da cuenta claramente de la existencia de espacios y estrategias de legitimación de prácticas que "protegen y conservan" las características históricas de la cultura institucional, poniendo de manifiesto relaciones de poder basadas en la posesión de información, permanencia en la

institución, antigüedad, formación profesional. En este sentido en el próximo apartado se analizará la relación que establecen estas prácticas institucionales con el mandato social y fundacional.

4.2. Mandato social: ¿conservación o crisis?

El mandato social está vinculado a la historia social general y en particular a la política educativa; es decir, la definición de los fines y objetivos en función de las particularidades de los lineamientos de política educativa (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993). El mandato de esta institución según sus actores está relacionado con la formación de los mejores egresados para el acceso a carreras como Ciencias Veterinarias e Ingeniería Agronómica. Pero a su vez la formación en el "saber hacer" para insertarse en trabajos relacionados con lo agropecuario. Desde las políticas educativas de los '90, se redefine el mandato de estas instituciones y pasa a estar más relacionado con una formación general similar a la formación de una escuela "polimodal"¹⁷ con el agregado de trayectos de formación específicos. Entonces, ¿quién contradice el mandato social de la institución: las políticas reformistas o el grupo de docentes de TTP?

Los docentes de los TTP desde sus discursos y sus prácticas parecen negar la existencia de un conjunto de cambios relacionados con lo curricular, la estructura del nivel y el sentido otorgado a la escuela. Es decir, este grupo de docentes mantiene intactas sus prácticas relacionadas con la formación práctica de la escuela considerándola fundamental para la formación de los alumnos; cuestión con la que coincide el equipo directivo que de algún modo desde su discurso y la aprobación de estas actividades legitima esta visión.

"...no cambió nada seguimos trabajando como antes, lo único que ahora no conoces al que da Matemática, entonces capaz yo le explico una cosa de un modo y el de matemática de otro. Antes las materias tenían nombre y apellido, ahora se perdió eso" (C5).

Sin embargo, el equipo directivo además de asegurar que la escuela forma "los mejores alumnos" para el ingreso a las carreras relacionadas con el agro,

también manifiesta que forma para el "saber hacer" haciendo hincapié en la importancia de los TTP en este aspecto.

El grupo de docentes de Polimodal, dadas las características de alejamiento a la especificidad institucional, reconoce que la escuela tiene una fuerte orientación hacia el agro, pero que los fines son similares a los de cualquier escuela media, dado que los contenidos de las materias que tienen a cargo no están orientados. De ahí que su desarticulación con el grupo de docentes de TTP se evidencia también en este aspecto.

Entonces, es la reforma que al hacer desaparecer las escuelas técnicas intenta romper con el mandato social de la institución siendo la legitimidad que tienen los docentes de los TTP, por su antigüedad y el conocimiento del mandato quienes intentan o mantienen prácticas para conservarlo "nostálgicamente".

Por un lado, la reforma educativa hace desaparecer y subsume la educación técnica en educación polimodal, obviando las culturas y trayectoria de estas instituciones. Sin embargo parece que estas políticas no afectaron demasiado la idiosincrasia y la identidad de la institución, por lo menos de un grupo de sus docentes, dado que mantuvieron muchas de las características que definen a esta escuela agrotécnica.

En este sentido, y tal como lo afirma Viñao (2002), las prácticas se van sedimentando a lo largo del tiempo como tradiciones o reglas de juego que se transmiten de generación en generación, aunque muchas veces no sean compartidas por todos los actores institucionales. Algunas de las características del estilo de gestión pueden haber influido en la posibilidad de mantener aquellas características propias de la identidad de la institución, a su vez la existencia de un grupo de docentes con muchos años de trayectoria dentro de la institución y un grado de participación alta de los mismos parecen haber colaborado al mantenimiento de muchas de sus características constitutivas.

Las interacciones entre estos actores escolares, la forma de pensar las relaciones pedagógicas, organizativas y administrativas, es decir, lo que se denomina gestión escolar (Cantero y Celman, 2001), estarían avalando aquellas prácticas que le otorgan dualidad a la identidad de la institución. Pero a su vez, y

tal como lo planteara anteriormente, se están legitimando algunas prácticas en detrimento de otras y allí está la contradicción en la definición de la identidad de la institución: el sector que le dio identidad históricamente a la institución –área de TTP- ha sedimentado ciertas prácticas que tienen que ver con su permanencia, su formación y la posesión y manejo de la información que poseen.

Cabe interrogarse sobre el estilo de gestión institucional en esta legitimación. ¿Por qué si una de las características de la escuela es la apertura institucional, la horizontalidad en las relaciones entre pares y la posibilidad de participación de todos, el grupo de docentes del Área Curricular no logra comprender “la otra” identidad? Parece que el exceso de relaciones horizontales, informales en algunos casos y según los grupos de trabajo estarían legitimando ciertas prácticas que definen a la identidad de la institución desde el “*enseñar y aprender haciendo*”.

5. Conclusiones: La identidad productiva de la escuela desde el “enseñar y aprender haciendo”.

Entonces, ¿qué caracteriza la/s identidad/es de esta institución? Paradojalmente, el consenso que permite definir una única identidad productiva para esta institución parece haberse debilitado a partir de la reforma de los '90. Tal como se fue dando cuenta existen dos grupos claramente diferenciados con prácticas, creencias y formas de relación y comunicación diferentes. El consenso respecto de lo que la escuela *fue* y *está siendo*, pareciera estar presente en el grupo de los docentes de TTP y en el equipo directivo. No así en el grupo de docentes del Área Curricular quienes parece han restado importancia a la historia institucional, alejándose de aquello que la define desde lo que ha sido y quedando parados en la definición de la identidad institucional desde lo que la escuela va siendo actualmente, desde prescripciones ahistóricas.

En tal sentido, se constituye cierto consenso por parte de un grupo y ciertos silencios por parte de otros, que hacen que queden fuera de aquellas prácticas que históricamente conformaron y le dieron identidad a la institución. Pero ¿cuáles son las causas de que este grupo quede afuera de aquel

“consenso”: la legitimidad que le otorga el equipo directivo al grupo de docentes de TTP, el control implícito de la participación y la comunicación en la posesión de información o ambas, el reconocimiento y relación con la comunidad productiva?

El modo y la importancia de la relación de esta institución con la comunidad productiva y la definición que estos hacen de ella está determinando, por lo menos en el sector con mayor fuerza¹⁸, la identidad de la institución y sus prácticas cotidianas. Sin embargo, resta indagar acerca del sentido y la intencionalidad que el sector socio-productivo agrario y ganadero otorga a esta relación del trabajo conjunto con la escuela, fundamentalmente frente a los cambios en las políticas educativas relacionados con el nivel y la modalidad, y con las modificaciones y las políticas públicas provinciales y locales relativas al sector productivo elaboradas en la última década. ¿Estas políticas públicas productivas y educativas modifican los requisitos de formación de la educación agrotécnica? ¿Cómo configuran y reconfiguran la cultura escolar de la institución los cambios mencionados? ¿Cómo influye en la relación escuela-comunidad productiva? Interrogantes que pretendo continuar indagando.

Recibido: 01/04/2014

Aceptado: 12/05/2014

Notas

¹ La institución de referencia es una escuela agrotécnica ubicada en zona rural de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. La misma cuenta con un espacio de aproximadamente 100 hectáreas en donde están emplazados los módulos con las aulas para el dictado de las clases y sobre las cuales se distribuyen salas aisladas que forman parte de lo que ellos desde hace años denominan “sectores”; es decir, los lugares donde los alumnos realizan prácticas en avicultura, apicultura, cunicultura, horticultura, floricultura, producción e industrialización de porcinos, bovinos y ovinos, agricultura y producción e industrialización de leche. Si bien la escuela nace en 1915 es a partir de 1949, con la vigencia de un nuevo plan de estudios, que empezará a impartir una enseñanza especializada en la rama de producción agropecuaria más adecuada a la zona de influencia en la que se encuentra emplazada. Su gran trayectoria y su historia con impacto no sólo a nivel local sino también regional determinaron la elección de la institución para realizar un análisis de caso.

² Para la elaboración de la investigación se realizó un intensivo trabajo de campo en la institución. El mismo ha consistido fundamentalmente en el relevamiento de información a partir de dieciséis entrevistas (dos al equipo directivo, seis a Jefes de Departamento del Área Curricular, siete a Coordinadores de TTP y una a Jefe de Trabajos Prácticos). Asimismo, se ha realizado observación no participante en reuniones de departamento, jornadas institucionales, entre otras con un registro detallado de los datos y se tuvo acceso a distintos documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, códigos de convivencia, cuadernos de comunicaciones, entre otros) y a documentación oficial nacional y provincial básica y derivada.

³ Se considera a la identidad institucional como aquel poder de representación, conforme a producciones simbólicas complejas y con un poder organizador especial. Según Fernández (1994) una definición consensuada de lo que la escuela *es*; lo que le da significación, la misión y visión que aparecen en el proyecto institucional; lo que la escuela *ha sido y fue* (novela institucional) y a su vez lo que *"va siendo"* (estilo institucional).

⁴ Los elementos que se analizan en la tesis son: la comunicación inter e intrainstitucional, la relación escuela-comunidad productiva, las vinculaciones entre los docentes y las relaciones de poder, para mayor información véase Bianchini, M. L. (2011).

⁵ Ramón Santamarina era un inmigrante español que se instaló en la ciudad de Tandil en 1878 motivado por la agricultura, trabajó como peón de campo y con lo que ganaba fue comprando bueyes y carretas, iniciando un negocio de transporte de carretas (Tandil-Buenos Aires) con el que fue creando su fortuna. Adquirió numerosa cantidad de tierras hasta convertirse en latifundista. Muchas de ellas las fue donando al Estado para realizar instituciones que fueron cubriendo servicios a la población, tales como el predio para el hospital municipal, y para la instalación de esta escuela (75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992).

⁶ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

⁷ Por Decreto N° 445/67 se le otorga Personería Jurídica a la misma. La creación de la cooperadora resulta un hecho significativo porque actualmente administra el 30% del presupuesto de la institución educativa, proveniente de lo recaudado en la producción de cada uno de los sectores didáctico productivo, en los cuales los alumnos llevan a cabo la tarea práctica de la institución y elaboran productos lácteos para la venta.

⁸ Estas cuestiones fueron profundizadas en Bianchini, M.L. (2011)

⁹ A esta experiencia se van sumando otras escuelas tales como la EGB N° 3, 4, 9, 12, 81, 46, 37 de Pablo Acosta, esta última del Partido de Azul.

¹⁰ El cambio en la estructura de los niveles de enseñanza del sistema educativo es otra de las modificaciones importantes que va a generar un fuerte impacto a nivel institucional. Con la influencia de la nueva estructura del Sistema Educativo, la antigua escuela primaria pasa a denominarse Educación General Básica (EGB), la cual comprende ya no siete años de educación obligatoria, sino nueve años dividida en tres ciclos, modificándose en consecuencia la antigua escuela media que pasó a denominarse Educación Polimodal, la cual pasa en este establecimiento de tener seis años de duración a tres.

Esto supuso tanto reformas a nivel organizacional como también curricular. A nivel organizacional las edificaciones escolares hasta ahora separadas físicamente en el nivel primario y secundario, conlleva la necesidad de mayor cantidad de aulas en las escuelas primarias –EGB- y menos cantidad de aulas en las escuelas secundarias. En tal sentido en las alternativas que la provincia de Buenos Aires propone para implementar el tercer ciclo de la EGB se encuentra la articulación, la concentración y la alternancia (Milton y Tombessi, 1997).

¹¹ Desde la normativa (CFCyE, A-17 Res. 55/96), los TTP constituyeron ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Esta oferta de formación profesional se propone desarrollar aquellas competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas y/o competentes de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos con necesidades específicas.

Con respecto a la organización curricular, los perfiles profesionales fueron elaborados y organizados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, conjuntamente con los representantes de las provincias, la comunidad productiva y el Instituto Nacional de Educación Técnica. La definición de dichos perfiles se realiza a partir del análisis de áreas ocupacionales en las que el egresado de un TTP podrá desempeñarse como técnico. Cada perfil deberá reunir tres competencias básicas: amplitud, complejidad y pertinencia (CFCyE N° 55/96).

¹² Tal como se mencionara, los sectores didácticos productivos constituían el área de los talleres de la institución.

¹³ Los actores institucionales denominan "escuela empresa o productiva" al hecho de que la escuela genere recursos económicos que forman parte del presupuesto de la escuela y surge de la venta de los productos que ellos mismos elaboran: quesos, fiambres, leche, dulce de leche, etc.

¹⁴ Los actores no se refieren a la comunidad como lo hace la Ley Federal de Educación N° 24195/93: "(...) aquella integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas a las cuales se les dará participación de acuerdo al proyecto institucional específico, (...) en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación" (Art. 42º), sino cuando hablan de la misma se refieren a la comunidad del sector productivo local.

¹⁵ En tal sentido también retomaremos el concepto de *legitimidad* para las ciencias políticas y sociales. Los diccionarios consultados al respecto coinciden en definir a la legitimidad como la existencia de un grado de consenso respecto de determinados valores y creencias que asegura la obediencia y el control sin necesidad de ejercer la fuerza, "la capacidad del sistema para engendrar y mantener la creencia de que las instituciones políticas existentes son las más apropiadas para la sociedad" (Di Tella, 2001: 419). A su vez, el logro de la legitimidad está implicando relaciones de poder entre los sujetos. Es importante detenerse en las creencias, es decir los valores que se sustentan en grupos sociales determinados, lo cual significa que la legitimidad reflejará las valoraciones diversas existentes en las sociedades modernas, y las tendencias homogéneas de las sociedades tradicionales. Weber (1983) al hablar de formas de legitimidad indica que supone un determinado interés en obedecer -esencial en toda relación auténtica de autoridad- y establece una tipología de "dominaciones legítimas" para especificar qué características asume la legitimidad en cada sociedad: tradicional (la legitimidad descansa en los poderes de mando, los mandatos son legítimos por la fuerza de la tradición); carismático ("don" o "Gracia" que expresa cualidad sobrehumana y se basa en una comunicación de carácter emotivo) y legal con administración burocrática (se sustenta en las reglas abstractas, obedece el derecho). Las instituciones educativas no quedan ajenas a estas situaciones, no son instituciones neutrales, simplemente porque no están fuera de las relaciones sociales de poder; es decir, las relaciones de poder en las instituciones no son relaciones ahistóricas, sino que son construcciones históricamente consolidadas. En este sentido retomaremos el concepto de poder como la posibilidad o capacidad de producir consecuencias sobre ciertos objetos, el poder supone un sujeto o un grupo de sujetos potencialmente actuantes, un objeto sobre el cual se puede actuar y unos medios con cuyo concurso es posible la actuación. El poder implica cierta intencionalidad por parte del sujeto: pretende que el objeto (otro sujeto) adopte determinada actitud o conducta, pero no supone que el objeto tenga conciencia de tal situación. En ciencias sociales el poder es una "relación de poder" y supone distintos modos de legitimarlo (Weber, 1983).

Es decir, las instituciones educativas constituyen campos de lucha divididos por conflictos entre sus miembros o grupos de interés escasamente coordinados e ideológicamente diversificados. Por ello para comprender la naturaleza de la institución, su dinámica y su identidad es necesario analizar los conflictos existentes, los grupos de interés, las relaciones de poder y legitimación, entre otras cuestiones.

¹⁶ Por ejemplo: producción vegetal posee salas de horticultura, floricultura, agricultura; producción animal (porcinos, ovinos, bovinos). Lo mismo con el área de manejo, gestión y herramientas, máquinas, equipos e instalaciones.

¹⁷ Se entiende por "polimodal" muchas modalidades con el fin de flexibilizar la formación en aquellas viejas modalidades incluidas para preparar en "áreas de conocimiento" en los diferentes puestos de trabajo (Giovine y Martignoni, 2010).

¹⁸ El sector con mayor "fuerza" dentro de la institución tal como se viene dando cuenta pertenece a aquellos docentes que representan el área práctica de la institución, con mayor cantidad de años de antigüedad en la misma y que contribuyen al objetivo institucional del "aprender haciendo".

Bibliografía

- BIANCHINI, M.L. (2011) *Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Octubre 2011.
- CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas*. Aula XXI, Buenos Aires.
- DI TELLA Y OTROS (2001) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Emecé. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; BIRGIN, A. y TIRAMONTI, G. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina". En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, nº 2, Abril.

- FERNANDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Grupos e instituciones. Buenos Aires, Barcelona, México.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1993) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel/FLACSO, Bs. As.
- GALLART, M. A. (1984a). "La evolución de la educación secundaria 1916 - 1970: Expansión e Inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII. Nº 330, Marzo.
- _____ (1984b). "La evolución de la educación secundaria 1916 - 1970: (II) El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII. Nº 331, Abril.
- GIOVINE, R. (2003) "Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense". Presentado en el Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26-28 de Junio.
- _____ (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Consejo Editorial de la UNCPBA
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1998). "La micropolítica de las organizaciones escolares". En *Revista de Educación* Nº 316, Madrid.
- GUTIERREZ, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Universidad Nacional de Quilmas. Colección Convergencia. Entre memoria y sociedad. Bernal. Bs As.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- KRAWCZYK, N. (1989) "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 1, Nº 1, Agosto, Buenos Aires.
- MIGUEZ, E. (1986) "Expansión agraria de la pampa húmeda (1850-1914) Tendencias recientes de su análisis histórico". En *Anuario IEHS* Nº1. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- MILTON, N. y TOMBESI, G. (1997) "Reorganización institucional del tercer ciclo. Alternativas de construcción de la EGB en los servicios educativos de la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Espacios en Blanco*, Nº 5-6, Junio.
- PISANI, F.J. (2003). "La crisis de las escuelas técnicas y el modelo de país y de región". En *Coloquio Nacional a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Córdoba.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid.

WEBER, M. (1983) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

Fuentes

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN.

Resolución 55/96. Anexo: Documentos para la concertación. A-12 y A-17 en www.me.gov.ar/consejo/documentos.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley Transferencia de Servicios Educativos nº 24.049/1991.

Ley Federal de Educación nº 24195/1993

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley de Educación nº 11612/1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN

Resolución Nº 404/88

Resolución Nº 303/89

ESCUELA AGROTECNICA RAMON SANTAMARINA.

75º Aniversario Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, 1992.

Proyecto Educativo Institucional (1994-1995; 1998; 2001).

Proyecto Curricular Institucional (1996).