



Michniuk, Natalia

Tensiones entre educación y trabajo : el caso de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos (1940-1990)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Michniuk, N. (2013). Tensiones entre educación y trabajo. El caso de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos (1940-1990). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/70>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Michniuk, Natalia, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
septiembre de 2012, pp. 123,
<http://ridaa.demo.unq.edu.ar>,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Tensiones entre educación y trabajo: el caso de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (1940-1990)

TESIS DE MAESTRÍA

Natalia Michniuk

nataliamichniuk@yahoo.com.ar

Resumen

La finalidad de esta investigación es analizar aquellos vínculos entre educación y trabajo que se habrían materializado con características particulares durante las décadas de 1940 a 1990 en Río Gallegos, signadas por una realidad histórica y económica particular. Marco reconfigurado, después del debilitamiento del período ovino lanero, por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón conformando un modo de ocupación demográfica-ocupacional bastante peculiar denominada de enclave económico. Abordar la evolución de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, como así también el devenir de su currícula enmarcado en el desarrollo de la enseñanza técnica en la Argentina, nos habilita a reflexionar acerca del tipo y fluidez que caracterizó la relación entre las necesidades y expectativas socio-económicas locales y regionales y el grado y forma en que fueron incorporadas, o no, en los planes de estudio de dicha Escuela. Esta perspectiva nos compromete en la indagación de las prácticas, la experiencia de algunos sujetos, sus relatos e historias; a interrogar mecanismos o estrategias que conformaron determinadas políticas educativas que se propusieron o fueron parte de la producción y reproducción de saberes del trabajo asociados a la dinámica de este particular mercado laboral.

Agradecimientos

A todos los que colaboraron en el trabajo de campo. A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, por poder desarrollarme en esta profesión; a la Universidad Nacional de Quilmes por haberme brindado esta oportunidad. A mi familia; a Maty, por sus brebajes mágicos; al equipete de trabajo, por auxiliarme sobre todo en esta última etapa de escritura, por compartir cotidianamente con ellas que el conocimiento se construye colectivamente; a Juan, Nelly y Laura por tanta generosidad y por todo lo recorrido, y a los amigos por el aguante, ¡gracias Julia!

Índice

Introducción

Definiendo el problema

Consideraciones metodológicas

1. Relación educación-trabajo: los saberes del trabajo como fuente de sentido y tejido social
 - 1.1. Apuntes sobre el significado del trabajo
 - 1.2. Vínculo educación y trabajo: una deuda no tan reconocida
 - 1.3. Los saberes del trabajo como herramienta de análisis de la relación educación-trabajo.

2. Modernidad y educación: Apuntes de historia de la educación técnica en nuestro país
 - 2.1. Presentando el escenario
 - 2.2. Estructura productiva del Estado liberal argentino. Inserción en el sistema capitalista mundial.
 - 2.3. La Educación Técnica en nuestro país como configuración política e ideológica del Estado Nación. La necesidad de una fuerza de trabajo “educada”
3. Relaciones educación-trabajo en Santa Cruz: la formación y los saberes del trabajo en un escenario de baja industrialización. Configuración histórica de la estructura productiva santacruceña.
 - 3.1. El enclave ovino-lanar.
 - 3.2. El enclave minero: YPF e YCF como referentes del proceso de industrialización regional.
 - 3.3. La transición hacia los '90.
 - 3.4. Neoliberalismo y nuevos escenarios.
4. El caso de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Reconstrucción de una trama agujereada: la relación educación trabajo en estas latitudes (1940-1990).
 - 4.1. El amanecer de una escuela técnica en el territorio provincial de Santa Cruz en 1941.
 - 4.2. Tensiones entre saberes del trabajo y educación técnica: nuevos desencuentros entre la demanda productiva provincial y la oferta curricular de la Escuela.
 - 4.3. El ser técnico, ¿un sentido en sí mismo?

Reflexiones finales.

Anexos.

Bibliografía.

Introducción

Definiendo el problema

La finalidad de esta investigación es analizar aquellos vínculos entre educación y trabajo que se habrían materializado con características particulares durante las décadas de 1940 a 1990 en Río Gallegos, signadas por una realidad histórica y económica particular. Marco reconfigurado, después del debilitamiento del período ovino lanero, por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón conformando un modo de ocupación demográfica-ocupacional bastante peculiar denominada de enclave económico.

Nos proponemos con esta investigación reflexionar en torno a los vínculos de la educación y el trabajo entre las décadas de 1940 a 1990 en Río Gallegos, tomando como referencia de análisis a la Escuela Industrial N° 4. Pensar en este tipo de relación a partir de una escuela técnica de Santa Cruz en el periodo propuesto, cobra un particular sentido sobre todo si tenemos en cuenta el proceso de reconfiguración económica que experimentó el Territorio Nacional y luego provincia al pasar de un modelo ovino lanero a otro dominado por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón

Abordar la evolución de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, como así también el devenir de su currícula enmarcado en el desarrollo de la enseñanza técnica en la Argentina, nos habilita a reflexionar acerca del tipo y fluidez que caracterizó la relación entre las necesidades y expectativas socio-económicas locales y regionales y el grado y forma en que fueron incorporadas, o no, en los planes de estudio de dicha Escuela. Cabe señalar que la periodización elegida responde a privilegiar dos momentos del devenir de dicha Escuela: el inicio de su funcionamiento -año 1941- y el traspaso de los servicios educativos nacionales a la provincia de Santa Cruz conjuntamente con la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993.

Esta perspectiva nos compromete en la indagación de las prácticas, la experiencia de algunos sujetos, sus relatos e historias; a interrogar mecanismos o estrategias que conformaron determinadas políticas educativas que se diseñaron o fueron parte de la producción y reproducción de saberes del trabajo asociados a la dinámica de este particular mercado laboral

La definición del campo de estudio que nos ocupa en esta tesis, se inscribe dentro en un proceso de investigación más amplio donde quien escribe, participara como becaria durante

tres años¹. Problematizar la relación educación y trabajo ligada al devenir de una escuela industrial en una región periférica de la Patagonia Austral desde una etapa territorial, distinguiendo la categoría saberes del trabajo como herramienta crítica para intentar pensar dicho vínculo, supone una mirada que contemple dimensiones y actores que poseían un imaginario de un futuro contexto en el que se construyeran nuevas expectativas colectivas que se hicieran cargo de los anhelos de integración y desarrollo.

Reconocer el carácter conflictivo e histórico del vínculo entre el trabajo y la educación en el que se puede reconocer ideas de determinismo tanto como de subalternización economicista de la segunda, según la dinámica del aparato productivo, sugiere planteamos conceptualmente la necesidad de apelar a una reflexión crítica sobre su relevancia. Esta relación tan compleja y siempre inestable dadas las condiciones cíclicas de la matriz capitalista de la economía, apenas pudo ser abordada y pensada teóricamente desde el sistema educativo argentino a pesar de que el nivel medio siempre sostuvo entre sus finalidades la inserción laboral o la preparación para el trabajo, muchas veces sesgada desde el punto de vista de la procedencia social de los sujetos pedagógicos Cabe recuperar el sentido que le atribuimos a ambos procesos, ya que creemos que tanto el trabajo como la educación no son convenciones absolutas, dado que van mutando a partir de la propia transformación del sujeto (y a la vez del mundo transformado por éste). Los entendemos como prácticas identitarias, filiatorias, andamiantes, socializadoras, subjetivantes. No desconocemos por esto el carácter conflictivo que encierran estas categorías, reconociendo miradas teóricas y modelos explicativos que las conciben como procesos de reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas.

Se privilegiaron a la hora de problematizar este vínculo, dos categorías que consideramos centrales a tal fin: la de los saberes del trabajo (ST) y los saberes socialmente productivos (SSP)², conceptos que hemos utilizado como herramientas de análisis para reflexionar acerca del posicionamiento en relación al mundo del trabajo en las décadas estudiadas, de la Educación Técnica en términos generales, y de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos en particular. Ponderaremos estas categorías como organizadores simbólicos y materiales de la trama social donde los sujetos construyen sus identidades, entendiéndolas

¹PAV- 153/03 (SECyT/FONCyT) dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós titulado *“Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo”*, Nodo Santa Cruz UNPA-UARG, dirigido por el Dr. Juan D. Ruiz: *“Los saberes socialmente productivos, los saberes del trabajo en un enclave económico. El caso YPF en la zona austral”*. Duración: 2005-2008

² Ver Puiggrós, A, Gagliano R, (Dir.) (2004) y PAV 153: *Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo*.

como saberes que crean tejido social, que sirven en determinado momento histórico para el desarrollo del conjunto de la sociedad.

Es así que reconocemos en los saberes del trabajo –en tanto socialmente productivos- elementos identitarios, dadores de formas específicas de filiación, de sentido. Nos hemos centrado en el perfil técnico del sujeto, reconfigurando algunas de sus estructuras que consideramos propias de un modelo de Estado- Nación fuerte, intervencionista, signado por características paternalistas, reconociendo que es a partir de los significantes que nos son legados, transmitidos, heredados, que se va conformando nuestra identidad. Y es aquí donde irrumpe el carácter histórico, no unívoco de los saberes del trabajo, donde la cultura de la memoria se hace presente. (Sarlo 2005)

Partimos de comprender que los modelos económico-productivos se convierten en mecanismos críticos en la configuración de las ideas básicas que ubican al trabajo en una relación histórica y particular con el desarrollo social y del mundo laboral (Ruiz, 2007). El imaginario colectivo después de 1950, al hacer suya la visión en torno al papel del trabajo como generador de inclusión, participación, y de fundamento de un orden social que aseguraba derechos básicos en la vida social, legitimó una perspectiva de política pública educativa que colocó en la educación técnica una herramienta crítica para elaborar históricamente respuestas institucionales sobre la ecuación educación-trabajo, es decir en el modo que promovió inclusión, progreso y desarrollo.

Diversos autores han estudiado el desarrollo de la educación técnica en nuestro país cuyas visiones constituyen una base interesante para entender ciertos temas y factores que articulan el campo. Nos concentramos en algunos de los aportes de Miranda (1997) Graciarena (2003), Levylier (1920) Otegui (1959) Pineau (1991) Sobrevilla (1995), Tedesco (2003), Gallart (2006), Narodovski (2004), Silva (2006), Simonassi (2011) –entre otros- para, desde nuestra perspectiva, producir reflexiones que sean fundamentos teóricos necesarios, consistentes y coherentes para el trabajo a desarrollar. La necesidad de contextualizar los devenires y avatares de esta modalidad de enseñanza (hasta la década de 1990), nos remite a las lecturas de trabajos como los de Ballent (2005), Campione (2003), Germani (1962), O'Donnell (1980), Panettieri (1983), Sidicaro (2002), Dussel y Pineau (2003), los que nos permiten abordarla -en principio- como un modo de instrucción paralelo al sistema tradicional de educación, conviviendo en inferioridad social y política con normativas del bachillerato, del normalismo y propias. Explicitando con mayor profundidad algunas ideas antes esbozadas, podemos señalar que la educación técnica ocupó durante un período de la historia del sistema

educativo del país una posición secundaria, lo que le otorgaba bajo prestigio académico a los ojos de sectores sociales cuyas expectativas e influencia sesgaban la demanda del nivel.

Aceptando la tesis que fundamenta el trabajo de Pineau (1991), coincidimos en que es después de mediados de la tercera década del siglo XX cuando se observan matices más definidos y claros en la relación educación-trabajo a partir de la mayor necesidad de calificación debido a la incipiente configuración industrializadora y a la paulatina tecnificación que caracteriza al sistema productivo argentino. De modo que el análisis de los movimientos económicos industrialistas del siglo pasado, que potenciaron las tendencias y los accionares del quehacer institucional educativo-técnico, nos permite resaltar –además del anteriormente citado- dos períodos claves: aquel que surge durante el peronismo con un nuevo impulso en este sector de la economía que se acompaña de la ampliación del mercado interno, y el último en la década del '60 con la llamada segunda sustitución de importaciones. (Pineau, 1991)

Reconstruir parte de la trama de la Escuela Industrial Nº 4 “José Menéndez” de Río Gallegos implica reconocer a la educación formal -específicamente en este caso la modalidad técnica- como constructora, posibilitadora de saberes del trabajo, entendidos como herramientas para la resolución de problemas más o menos localizados y estratégicos al desarrollo, aplicando diversos usos tecnológicos, de trabajo en grupo, de innovaciones parciales, de reinterpretación de códigos de procedimientos, etc. Son saberes fundamentalmente transmisibles y, por ende, aseguran el trasvasamiento intergeneracional a la vez que constituyen trama, tejido social. Son conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad que sirven al desarrollo del conjunto y en el que se reconoce y expresa la idea colectiva acerca del desarrollo o crecimiento social deseable y posible. Expresan un carácter histórico, a la vez son saberes que nos demandan, nos habilitan a trascender el ámbito del sistema de educación formal estableciendo un diálogo permanente entre la escuela y el contexto familiar, socio - laboral, buceando entre aquellos mecanismos de transmisión (algunas veces explícitos y otras no tanto) presentes en las trayectorias de estos sujetos.

Son escasas, y en algunos casos inexistentes las investigaciones que se han realizado sobre esta problemática en el ámbito local, presentándose como campo novedoso y desafiante para el trabajo que aquí se desarrolla. A partir de entender la complejidad de este recorte, nos preguntamos: ¿de qué manera y en qué medida la Escuela de Artes y Oficios de la capital del Territorio Nacional (luego Provincia de Santa Cruz) que se convertiría en E.N.E.T. a fines de la década de los años 60, interpretó o fue interpelada por las demandas de la estructura productiva de la región? ¿Qué papel se propuso asumir la acción de la actual

Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” en la formación para el mundo del trabajo en las décadas estudiadas? ¿En qué modo o sentido la política educativa básica de la escuela en este complejo tema constituyó una versión ilusoria, descontextualizada o más o menos realista?

Emergen ciertos interrogantes que intentaremos tensionar durante esta investigación, relacionados con la vinculación entre las actividades económicas de la región y las especialidades de esta escuela en los distintos períodos. Suponemos que el grado de participación en la discusión y el aporte de la cartera educativa regional con respecto a los diseños curriculares nacionales fue débil, como así también la inferencia sobre el nivel de planificación y concreción que se tuvo desde las políticas públicas provinciales a la hora de interpretar escenarios de la época y futuros. Creemos que uno de los factores que obstaculizaron el vínculo educación-trabajo en estas latitudes, fue la fuerte dependencia estructural que sujetaba en el período la relación entre la esfera educativa nacional-central y la provincial en el plano de las direcciones de política educativa, sesgando de manera significativa las decisiones locales en este y otros temas de la agenda de las autoridades de la región, con una débil posibilidad de establecer formas más originales de articulación entre educación y trabajo.

Consideraciones metodológicas

Pensando en la relación que asumimos como investigadores con lo que estudiamos, con nuestro objeto de conocimiento en el mundo social, es que aparecen tradicionalmente dos maneras de relacionarnos teóricamente con el mismo: una fenomenológica o subjetivista, ligada a los paradigmas constructivista, naturalista e interpretativo y la otra de la física social u objetivista, vinculada al paradigma positivista y post-positivista. Depende de qué postura tomemos frente al conocimiento, es que comulgaremos con metodologías³ diferentes, ya que pensaremos al mundo desde categorías distintas: desde la lógica cualitativa y cuantitativa correspondientemente.

Una de las características que se pueden identificar respecto a la investigación cualitativa es que se trata de un término que alberga en su interior una gran variedad de modalidades. Dentro de este campo pueden incluirse a) la experiencia de vida del individuo, el

³ Coincidimos con Sautu (2005) al afirmar que la noción de metodología se refiere a la lógica interna de la investigación, diferenciándola de la de métodos entendidos como pasos a seguir en la producción de conocimiento.

significado subjetivo de sus manifestaciones; b) la forma en que se produce el orden social y la cultura, utilizando la etnografía, la etnometodología y el estudio de casos; c) otras se centran en el lenguaje y en la comunicación; d) las estructuras profundas de acción y significado, a través de la hermenéutica (Mendizábal; 2006:69)

Abordar la problemática a investigar desde un enfoque cualitativo, implica explicitar el complejo vínculo que se traza en las ciencias sociales entre lo singular y lo general. Desde este marco metodológico cualitativo nuestra propuesta de análisis de la escuela técnica de Río Gallegos en el cruce de dinámicas nacionales-provinciales nos coloca en el lugar de la reflexión sobre el vínculo de lo singular y lo general. Retomamos lo señalado por Kornblit cuando establece las particularidades de las metodologías cualitativas. Al respecto, indica que el análisis deberá abocarse a aspectos locales o particulares en la medida que no es posible abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo más que extensivo, con lo que se pierde la posibilidad de generalizar. Sin embargo, ello no implica dejar de lado la aspiración de llegar a un nivel de abstracción mayor que el de aquello que se describe. Al establecer la significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellos pertenecen y es posible que eso pueda extenderse a contextos más amplios (Kornblit; 2004:10)

Huberman y Miles coinciden en reconocer que el objetivo final de los estudios cualitativos es describir y explicar a partir de categorías analíticas especificadas conceptualmente. Esta necesidad de explicar ese vínculo más allá de relaciones causa-efecto, nos interpela a penetrar en la realidad que observamos, así, la validación de los estudios cualitativos pasará por la fuerza explicativa que desplieguen en relación a los problemas específicos abordados y, asimismo, por su articulación conceptual con teorizaciones sobre la subjetividad y los procesos sociales que han demostrado ser útiles para entender los procesos más amplios que están en juego, y para poder pensar los nuevos fenómenos psicosociales que van apareciendo (Baz; 1998: 62)

Desde estas condiciones de producción del conocimiento no pretendemos generar categorizaciones absolutas, sino que intentamos descubrir nuevas relaciones entre los fenómenos para ampliar el horizonte de comprensión y de interpretación tanto de los problemas planteados como de los sujetos y sus acciones. Esta manera de entender la investigación cuestiona también la clásica separación entre teoría y método, nos habla de mutuos condicionamientos entre el campo empírico, los conceptos teóricos y las rutas metodológicas que imprimen un carácter de ida y vuelta tanto a las preguntas inicialmente

formuladas como a los procedimientos llevados a cabo para cumplir con los objetivos propuestos.

Reconocemos en nuestro recorrido investigativo una fuerte impronta de la perspectiva etnográfica-interpretativa, la cual nos ayuda a entender al producto de todo el trabajo analítico que se desarrolla en los distintos apartados de esta tesis, como un abordaje que intenta cumplir con el gran objetivo de aportar a la construcción de nuevas relaciones procesuales y conceptuales. Será en el marco de los denominados estudios de caso que reconstruiremos parte relevante de la trama de la actual Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos centrándonos en él trabajando con diversas fuentes que nos permita ponderar la diversidad de voces y significados de los sujetos que han sido actores del devenir de la misma.

Coincidimos con Serrano Blasco (1995) en definir al estudio de caso como estrategia misma de conocimiento, donde el interés no está en los particulares frente al interés general, donde se reconoce en la singularidad individual el espacio privilegiado donde la cultura y la historia se “depositan” y constituyen un ser hablante. Se trata de un espacio de significaciones históricamente producidas, que necesita más de la interpretación comprensiva que de la mediación estadística. Reconocemos en nuestro proceso de investigación el mismo esfuerzo que plantea el autor antes señalado, por dar cuenta e integrar a partir del estudio de caso las dimensiones sociales (posiciones sociales que los individuos ocupan en una estructura social determinada); culturales (categorías o formas simbólicas a través de las que los individuos se representan el mundo social, lo producen, reproducen y transmiten) y vinculadas con los mecanismos o procesos desarrollados por los individuos que le posibilitan ordenar y representar su propio mundo.

Para poder desentrañar las estructuras conceptuales complejas en las que subyacen las prácticas, los procesos, las ideas y creencias de los sujetos analizados, Komblit retoma la clásica categoría de Geertz de descripción densa⁴, entendiéndola como una herramienta que aspira a ser intensiva más que extensiva, sin que por ello no quiera llegar a un nivel de abstracción mayor que el de aquello que se describe. A tal fin, se recurrió a análisis locales o particulares vinculadas a experiencias concretas, obtenidas a través de entrevistas en profundidad realizadas a distintos actores que transitaron/transitan por la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez (director; ex vice directora; alumnos; egresados; docentes y ex docentes).

⁴ Término acuñado por Geertz en (1973) “La interpretación de las culturas”

Se realizaron también varias visitas al campo (escuela, talleres) compartiendo charlas informales con distintos actores de la organización

Refiriéndose a este proceso de interpretación, Guber manifiesta la “interpretación” o “descripción densa” reconociendo los “marcos de interpretación” dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido, como cuando a aquel movimiento ocular se lo llama “guiño” y se lo interpreta como gesto de complicidad, aproximación sexual, seña en un juego de naipes, etc. El investigador debe, pues, aprehender las estructuras conceptuales con que la gente actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás (Guber; 2001:14-15)

Consideramos fundamental destacar en este apartado referido a lo metodológico, los aportes brindados por Rockwell (2009) cuando desarrolla el valor que tiene la etnografía para recuperar el conocimiento local en perspectiva histórica. Se hace necesario para tal fin, recurrir a las contribuciones generadas del vínculo entre la antropología y la historia, diálogo no exento de conflictos e intereses que genera toda una discusión dentro del campo de las ciencias sociales⁵. Integrar historia y antropología es una manera de asegurar una articulación posible de la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo y en el archivo (Rockwell, 2009). Ambas prácticas fueron importantes a la hora de construir los datos, muchos de ellos creados a partir de fuentes secundarias (recopilación de antecedentes existentes: censos, estadísticas educativas, etc.) adoptando un enfoque cuanti-cualitativo. De esta forma, la triangulación de los datos construidos a partir del trabajo de campo -entendido este como el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos, (Guber, 1991)- y con información e interpretaciones provenientes de otras fuentes, nos permitió alcanzar una mirada histórica-social tendiendo hacia la reconstrucción de las problemáticas estudiadas.

Al respecto, consideramos todo un desafío haber atravesado todo este proceso enfatizando en la vigilancia epistemológica que debemos asumir al momento de llevar a cabo esta investigación desde una perspectiva etnográfica, articulando la escala local con procesos sociales y políticos de escala más amplia, y para ello nos resultó orientativo, seguir atentamente los ejes planteados por Rockwell (2009):

“1) (...) abordar el fenómeno o proceso particular en la localidad en relación a un contexto mayor que, en alguna medida, lo determina o condiciona...Este es el sentido original de considerar la “totalidad social” en la tradición marxista (Lukács, 1969).

⁵ Para ampliar sobre esta problemática ver Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As. PAIDOS

Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país) (...)

2) Desde esta perspectiva, siempre se tiene presente la dimensión histórica (...) como parte ineludible de todo proceso actual. Se construye así un presente histórico (...) en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo, es necesario integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico.

3) En el campo educativo, se debe trabajar sobre una definición de la educación formal que aborde, como problema central, sus vínculos tanto con el Estado como con la sociedad civil (...) La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales –el trabajo, la política local, (...) las prácticas culturales- (...)

4) (...) Se podría trabajar con categorías sociales, utilizadas tanto para pensar como para ordenar la realidad, que estén vinculadas a determinados contextos históricos (...)

5) Los temas más significativos para la investigación etnográfica desde esta perspectiva son procesos sociales (...) Al reconstruir procesos sociales, importa conocer su contenido histórico y social (...) (Rockwell; 2009:119-120)

Inscribir nuestro objeto de estudio dentro de una escala temporal particular posibilita la reconstrucción e interrelación de las instancias de desarrollo de las tendencias socio-económicas, políticas, culturales y pedagógicas abordadas, al mismo tiempo que recrea los vínculos que las mismas mantienen entre sí. Cumpliendo de esta manera con uno de los procedimientos del análisis etnográfico: la contextualización, mostrando cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer más comprensibles los fenómenos estudiados (Rockwell, 2009)

Queremos destacar al respecto, que la nutrida documentación escrita analizada fue sistematizada para ser entendida como evidencia material de los procesos sociales más amplios que enmarcaron el devenir de esta escuela en la Patagonia Austral, no como evidencias aisladas descontextualizadas. Los datos fueron construidos a partir de la triangulación de documentos consultados en archivos fundacionales, reglamentos, normativas, boletines oficiales, diarios locales, programas, material curricular e institucional, etc. obrante en la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos, en la Biblioteca del Congreso de la Nación, en la Biblioteca Nacional del Maestro, en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro, en el Archivo del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), en el Instituto Nacional del Petróleo y Gas y en el Consejo Provincial de Santa Cruz.

Cabe señalarse al respecto, que fueron varios los obstáculos a la hora de recabar esta información en el campo, ya que, por ejemplo, es inexistente la documentación (tanto en la Escuela como en el Consejo Provincial de Educación) referida a matrícula de ingreso y de

egreso de los alumnos de la Escuela Industrial N° 4 de gran parte del período estudiado; son escasos los informes provinciales educativos referidos al devenir institucional de la Escuela. No existe información archivada institucional o proveniente de las Empresas (YPF, Gas del Estado) que dé cuenta de regímenes de pasantías o convenios entre las mismas y la Escuela; el material curricular propio es muy limitado, sobre todo en lo que respecta a los planes de las distintas especialidades implementadas a lo largo del devenir institucional (sobre todo hasta la década del '70/'80). El material hemerográfico con el que se cuenta en la ciudad es restringido, ya que se tiene la posibilidad de acceso a un solo medio gráfico: La Opinión Austral y gran parte de su archivo correspondiente a las décadas estudiadas ha sido dañado por incendio. Es por ello que se debió recurrir a archivos nacionales generales.

Siguiendo con el posicionamiento metodológico que venimos describiendo, se recurrió también a testimonios orales que ayudaran a reconstruir parte de los rasgos, tensiones y particularidades que configuraban la forma histórica más o menos estable que caracterizó la trama investigada. Para ello se diseñaron entrevistas en profundidad destinadas a egresados, alumnos, docentes y ex docentes, directivos y ex directivos, interpelando así a informantes claves sobre los saberes adquiridos durante la trayectoria familiar, técnica escolar y laboral. Al respecto, Alonso encuentra el campo específico de aplicación del enfoque cualitativo en el estudio de los discursos, entendiéndolo como un “conjunto articulado de prácticas significantes, no sólo las prácticas lingüísticas en sentido estricto; siendo cada proceso concreto de articulación el que fija, inestable y parcialmente el significado de cada discurso en la infinitud del campo de la discursividad. Este campo no se inscribe en el espacio de lo mental sino en la materialidad social como producto de un sistema de identidades y diferencias que, al coincidir y enfrentarse, se objetivan (Alonso; 1998:46)

Los discursos nos sitúan en la esfera complementaria de lo simbólico, siendo definidos como combinaciones de signos, gracias a los cuales los sujetos pueden utilizar el código de la lengua para expresar sus pensamientos personales, ya que siempre la conciencia de los hechos por los sujetos humanos entraña la existencia de significados intersubjetivos estructurados por un sistema de signos o lenguaje; lo que permiten que un grupo de fenómenos tenga el significado que tiene para los miembros de una cultura (Alonso, 1998:38). Es interesante poder pensar en cómo ese orden de significados sobre el mundo no es estático ni para siempre, ya que se reconstruye de forma permanente y de manera intersubjetiva y relacional. Es así que el lenguaje y la acción simbólica son los medios a través de los cuales los procesos de producción y reproducción de lo social son investigados por el enfoque cualitativo.

Desde esta perspectiva, afirma Fernández Rivas (1998), se pasa de una mirada causal entendida como única, a la pluricausalidad y a la búsqueda de sentidos; de las determinaciones absolutas y abstractas desde el distanciamiento exterior al objeto, a la reflexión sobre nuestra intervención subjetiva y nuestra posible transformación de la realidad; y también de los datos aislados a las relaciones y a los procesos que incluyen la interpretación y los discursos de los involucrados en el terreno. Desde este enunciado, la autora explicita la necesidad de la búsqueda de las resignificaciones, buceando en el contexto y en la historia.

La operación que proponemos respecto a la posibilidad de extender ciertos análisis aplicados a situaciones particulares a contextos más generales, debemos imaginarla no en términos mecánicos. Para que este tránsito sea posible debe existir una correspondencia entre el evento o hecho singular que se estudia y el campo conceptual que hemos armado a manera de herramienta analítica. Y agrega la autora, sin problematización teórica, sin la posibilidad de plantear enunciados generales que puedan relacionar lo específico a horizontes de comprensión que lo trascienda, no habrá actividad científica (Baz; 1998: 60-61)

A tal fin, se destaca también como parte central de esta tesis, el análisis bibliográfico específico sobre la problemática en cuestión durante todo el proceso de investigación. Nos hemos centrado en conceptualizaciones teóricas que estructuran esta investigación, como ser la del vínculo educación-trabajo, educación técnica, estructura económica regional, saberes socialmente productivos, saberes del trabajo, entre otros.

1. Relación educación-trabajo: los saberes del trabajo como fuente de sentido y tejido social

1.1. Apuntes sobre el significado del trabajo

Planteábamos en la Introducción de esta tesis, que los modelos económico-productivos se convierten en mecanismos críticos en la configuración de las ideas básicas que ubican al trabajo en una relación histórica y particular con el desarrollo social (desde inicios el siglo XX hay que reconocer ineludiblemente el tema de la educación) y del mundo laboral (Ruiz, 2007). Resulta interesante plantear de modo reflexivo esta categoría desde los aportes de Vatin (2004), quien nos introduce en la reflexión acerca de la construcción de significados que posee la misma desde las distintas civilizaciones, desde diferentes ópticas científicas, teóricas, filosóficas. Antes de ser una pena o una restricción, este autor afirma que el trabajo es el medio de una producción, la puesta en acción de una tecnicidad⁶.

En muchos discursos sociales, y sociológicos, el trabajo sólo se piensa como instrumento de integración social. Sin duda, el lugar del trabajo en la inserción social de los individuos es esencial. Pero volverlo objeto de una política es poner el mundo al revés. El trabajo es integrador sólo porque es productivo. Pensar la función integradora del trabajo sin pensar su función productiva está condenado al fracaso. Renunciar a pensar su función productiva porque ya no puede encarnarse en la lógica mecanicista es abandonar demasiado rápido. Pensar las nuevas formas técnicas del trabajo para pensar sus nuevas formas sociales, me parece que esa es la tarea actual de la sociología del trabajo (Vatin; 2004:25)

Creemos que la anterior cita, nos aporta muchas posibilidades al análisis de este apartado, ya que acerca las categorías de trabajo a la de saberes del trabajo (ST) como un modo de especificación de la totalidad de los llamados saberes socialmente productivos (SSP). Los SSP comparten esta dimensión universalista y que por tanto los comunica fuertemente con la operación técnica en uno de sus rasgos que presentan dimensiones estructurantes al interior de las formas sociales básicas. Los procesos que emergen en el ámbito de la industria en el siglo XX impondrán su matriz productivista con una urgencia de inevitable opción, aceleran las fases del maquinismo y con ello, someten al hombre al ritmo de

⁶ Excede a los objetivos propuestos para esta tesis de maestría desarrollar los aportes de la llamada "antropología técnica", pero no queremos dejar de presentar al menos uno de sus enunciados provocadores a la hora de repensar el sentido del trabajo, entendiéndolo como actividad técnica, corriéndose del sentido netamente alienante, normativo: "(...) es el trabajo el que debe ser conocido como fase de la tecnicidad, no la tecnicidad como fase del trabajo, ya que la tecnicidad es el conjunto del cual el trabajo es una parte, y no a la inversa (...)" Simondon, Gilbert (2008) *El modo de existencia de los objetos técnicos* Bs.As. Prometeo, citado en Vatin, Francois (2004) *Trabajo, Ciencias y Sociedad. Ensayos de sociología y epistemología del trabajo* Bs.As. LUMEN p.16

una tecnicidad que, posteriormente, se reconocerá como instrumental. Los procesos que emergen en el ámbito de la industria que impondrá su matriz con una forma de inevitable opción, aceleran los momentos del maquinismo y con ello, someten al hombre al ritmo de una tecnicidad instrumental (Ruiz, 2006).

Siguiendo con el análisis de estas categorías, nos centramos en la definición misma del verbo *producir*, indicando que proviene del latín *producere* y que se trata de saberes que engendran, que procrean, y tiene fuerte vinculación con elaborar y fabricar”, por lo que son extensivos del rico juego de “formas y proporciones”. Saberes socialmente productivos son aquellos en los que “...la razón deja de ser una facultad remota e ideal y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado” (Dewey; 1995: 234) Entendemos que se trata de una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, y no tiene vinculaciones de causa- efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios (Puiggrós et. al; 2004:13-14)

Profundizaremos luego la categoría de SSP, pero adelantamos que son aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. No obstante muchos de los que consideramos como saberes redundantes son aquellos que constituyen un piso de significaciones compartidas y que como tales representan un punto de partida sobre los cuales se apoyan los SSP. Vale decir, son los trayectos de alfabetización económica y social que forman parte y devienen la expresión de la trasmisión entre generaciones al interior de las tramas sociales (Ruiz, 2006).

Los sujetos que transitan la escolarización, y por ende se ven atravesados por los procesos alfabetizadores escolares, están insertos en tanto sujetos, en estructuras institucionales, económicas, sociales y culturales que los interpelan conflictivamente con otros proyectos alfabetizadores. La sociedad civil argentina fue pródiga en la creación de plurales espacios en los que circulaban saberes socialmente productivos, esto es, saberes disponibles volcados a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, y de variados registros surgidos de las relaciones sociales y económicas, locales, barriales y regionales. Fueron los saberes socialmente productivos, apropiados en los procesos de alfabetización económica y social, los que sinérgicamente potenciaron el trabajo alfabetizador de la escuela pública (Puiggrós et. al; 2004:21)

Retomando a Vatin (2004), es menester resaltar el recorrido histórico que plantea acerca del trabajo, destacando que es desde el siglo XVIII que los debates de los economistas sobre este campo tuvieron como eje las condiciones de reproducción del conjunto de la sociedad. Lo que supone diversas dimensiones, no siempre razonables, que implican experiencias individuales y colectivas. Durante el siglo XIX la “cuestión social” que domina es la del desplazamiento de las formas preindustriales por la de definición jurídico-administrativa de la “organización del trabajo”, centrándose en el ocaso del período el debate en torno del estatus salarial, definiéndose al trabajo ya como factor de producción remunerado según su contribución a la producción.

Con el comienzo del siglo XX se profundizará el debate “social” en torno al problema de la productividad del trabajo en fábricas y de la definición de la “justa paga” que debe acompañar la “justa tarea”. El taylorismo, curiosamente anacrónico por su sistema de pensamiento, es la figura más conocida de las reflexiones industriales de esta época. Estos debates sobre la organización del trabajo llevarán al nacimiento de las ciencias de la gestión, provocando un reparto de los campos de estudio aún hoy ampliamente respetado entre economistas y administradores. El proceso concluyó definitivamente en el siglo XX con la génesis del concepto de empleo en el contexto de la revolución teórica keynesiana (Vatin; 2004:192-193)

Godio (2001) nos recuerda que al concepto de trabajo se lo entiende como concepto occidental, como creación de riqueza, fundado a partir de la reforma protestante, en particular el calvinismo. El trabajo ya no es un castigo divino, ni se asocia con rituales. El trabajo es actividad que transforma la naturaleza y es medio de creación de riqueza material o cultural. El trabajo humano, según Marx, es concreto como creador de valor de uso y abstracto como creador de valor, el fundamento de la esencia de lo humano⁷

Fueron las reflexiones de Marx sobre los aspectos en que se estructuró la naciente sociedad capitalista las primeras que no sólo provocaron mayor impacto entre sus contemporáneos, sino que al mismo tiempo proyectaron una notable influencia en los debates posteriores en torno a las caracterizaciones del capitalismo. Su definición del trabajo revisa y critica la establecida por el liberalismo que presenta como actividad lucrativa y la ubica como instancia en que el proletario, es decir aquel desprovisto de capital y de rentas de la tierra, se somete a las reglas del mercado y ofrece como único recurso su fuerza de trabajo a cambio de un salario establecido para su subsistencia. Es a partir del trabajo que se articularán los

⁷ Para ampliar el devenir de dicho campo, ver de Godio, Julio (2001) *Sociología del Trabajo y Política* Bs.As. Atuel [capítulo III]

componentes que convertirán a la materia en capital. “El valor de una mercancía es al valor de cualquier otra lo que el tiempo de trabajo para la producción de la primera es al tiempo de trabajo necesario para la producción de la segunda” (Marx 1973c; 06)

Una de las derivaciones que identificó Marx del producto del Trabajo bajo relaciones de producción capitalistas, es que al constituirse la mercancía condensa dos propiedades como objetos útiles y como materialización de valor, éstas terminan mediando en la relación entre el trabajo colectivo de la sociedad y los productores, es decir invisibiliza las relaciones sociales de producción para pasar a ser una relación entre objetos materiales. El proceso capitalista de producción reproduce, por tanto en virtud de su propio desarrollo, el divorcio entre la fuerza de trabajo y las condiciones de trabajo. Reproduce y eterniza las condiciones de explotación del obrero. Le obliga a vender constantemente su fuerza de trabajo para poder vivir y permite al capitalista comprársela para enriquecerse. Por tanto el proceso capitalista de producción, enfocado como proceso de reproducción no produce solamente mercancía, plusvalía, sino que produce y reproduce el mismo régimen del capital de una parte al capitalista y de la otra al obrero (Marx; 1973d: 486-487)

Desde la tradición marxista, la noción de trabajo adquiriría dos características fundamentales, por un lado, como una actividad productiva (praxis productiva) a través de la cual el hombre transforma la naturaleza y construye sus condiciones de vida y existencia, pero a la vez es por medio de esta praxis productiva que el hombre se constituye como tal, es decir, reafirma su condición humana y se relaciona con otros hombres (Grinberg, 2003)

Siguiendo con los aportes de esta autora, vuelve a remarcar la figura de Taylor, pero esta vez –como en la mayoría de la bibliografía consultada al respecto- como el propulsor de una de las reformas más significativas respecto a la organización de la producción, organización y concepción del trabajo y del trabajador. Se configura una división categórica entre teoría y práctica, entre trabajo manual y no manual, entre diseño y ejecución. El método taylorista será aprovechado y ampliado por Henry Ford, cuyo interés principal lo impulsa a utilizar y expandir la lógica de la Organización Científica del Trabajo (OCT).

La transformación de la estructura de las grandes empresas, desde el taller hasta las oficinas y la contabilidad hicieron un progreso sustancial. Los ejecutivos, ingenieros y contables comenzaron a desempeñar tareas que hasta entonces acumulaban los propietarios-gerentes. La corporación sustituye al individuo. La “mano visible” de la moderna organización y dirección sustituyó a la “mano invisible” del mercado anónimo (Hobsbawm; 2004^a: 53). En este marco de búsquedas de mejores formas de gestión del capital, cobró fuerza la propuesta taylorista de reemplazar el poder arbitrario característico de los modos de dirección de la

industria de los modelos productivos anteriores, por el diseño científico del trabajo a través de la ciencia. Esto sin duda configuró una nueva fase en las formas de diseñar y organizar el trabajo.⁸

Tras la finalización de la segunda guerra mundial y hasta finales de los años sesenta en un escenario de expansión económica, la política de los gobiernos estuvo permeada por medidas que tendían a garantizar los beneficios empresariales pero al mismo tiempo el de los trabajadores. Estos obtuvieron salarios y beneficios complementarios que iban creciendo con regularidad. El denominado Estado de bienestar o *welfare state* como se lo conoció se sostuvo a partir de una economía de consumo masivo basada en el pleno empleo y en el aumento sostenido de los ingresos reales, con el sostén de la seguridad social, que a su vez se financiaba con el incremento de los ingresos públicos.

Agotado el modelo por la reducción de los niveles de producción, de acumulación y acompañado de los altos salarios, se reorganizan los criterios de organización rígidos del mismo. "La década del 1970 fue la primera protagonista de un largo proceso de crisis-cambio que caracterizó la transición del régimen de la acumulación fordista hacia la acumulación flexible" (Grinberg; 2003:85-86)

El modelo de producción flexible supera el desgaste del taylorismo y la vulnerabilidad de la cadena de montaje frente a los obreros. En este sentido emerge un nuevo concepto general de la organización: se reparte el trabajo entre grupos de obreros, se piensa al taller como una red de multilíneas por el producto, se desplaza y se utilizan las carretillas que circulan por la red por ritmos variables. La producción ya no es en masa, sino en lotes diferenciados. Al calor de esta nueva organización del proceso laboral, emergen nuevas figuras obreras que se vinculan al aumento de la abstracción y la complejidad del trabajo. Las categorías de trabajadores centrales del postaylorismo son los obreros-operadores de manejo de sistemas automatizados y los técnicos de producción. (Coriat, 1993)

Junto a esta redefinición del trabajo se desarrolla otra que tiene que ver con el trabajador, como señala Hobsbawm no fue una crisis de la clase obrera sino de la conciencia. La combinación del periodo de máxima expansión económica del siglo, del pleno empleo y de una sociedad de consumo de masas transformó por completo la vida de la clase obrera. Con la crisis económica de la década de 1970 varios acontecimientos dilataron la grieta entre la

⁸ Este objetivo se intentó alcanzar a través de tres instancias: a) aislando al trabajador del resto del grupo y transfiriendo el control del proceso productivo a las direcciones o sus representantes; b) descomposición sistemática de cada proceso en elementos componentes cronometrados y c) sistemas distintos de pago de salario que supusieran para el trabajador un incentivo para producir más.

clase obrera sobre todo desde el momento en que las políticas neoliberales se ocuparon de eliminar el sistema de cobertura social característica del modelo anterior que protegía a los sectores más débiles de la clase obrera. La división entre mano de obra cualificada –los que mejor se ajustaron a los cambios en la producción- y el resto de los trabajadores rápidamente se presentó, sobre todo en la medida que los que los primeros consideraron que con sus impuestos estaban subsidiando a una población de desocupados cada vez más amplia. La cambiante y cada vez más difusa frontera entre lo que era y no trabajo manual difuminaron y disolvieron los contornos, hasta entonces nítidos del proletariado. (Hobsbawm: 2005; 311ss)

Es conocido que, paralelamente al momento en que se impone el modelo industrial de las grandes fábricas, la educación formal y extrafamiliar pasa a ser -entre otros mecanismos- un modo de mediación entre el mundo de vida de los sujetos (socialización) y el mundo de las prácticas productivas del orden fabril. Esta asociación, no siempre definida ni reconocida explícitamente ha sido asumida, desde perspectivas foucaultianas y críticas, con el nombre de dispositivo. En base al modelo escolar se legitima, en algunos sistemas educativos y períodos históricos más que en otros, la distinción entre mundo intelectual (quienes piensan) y mundo práctico (quienes ejecutan). En nuestro país, este tipo de figuración educativa y su relación con el sistema productivo, adquirirá una conformación que establece una separación similar durante gran parte de su creación y desarrollo (Muñoz, Ruiz; 2008: 93)

1.2. Vínculo educación y trabajo: una deuda no tan reconocida

Coincidimos con Figari y otros en afirmar que los estudios publicados en nuestro medio sobre la problemática del vínculo educación-trabajo oscilan entre un anclaje en lo educativo o un posicionamiento desde el mundo del trabajo. En el primer caso, el análisis desde el ángulo educativo, tiende a visualizarse al mundo del trabajo como un punto de llegada, sin haber podido explicitar y poner en relación la lógica interna que presenta este espacio, que se supone el destino de las personas una vez que han salido del sistema educativo. En el segundo caso, los análisis posicionados desde el mundo del trabajo, lo educativo es pensado como un “dador” de condiciones que se constituyen en el requisito para el ingreso o el tránsito al interior de las organizaciones productivas. En este sentido, no aparecen reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje ni sobre la importancia de los mismos en las trayectorias de los sujetos, sino que se atiende exclusivamente al resultado devenido desde el sistema educativo en términos de “capacidades” para actuar e intervenir en el contexto de la producción (Figari et. al; 2011: 11-12)

No siempre fue visto ni entendido de la misma manera el vínculo educación-trabajo, a pesar de la advertencia de varios referentes en el campo⁹ sobre la poca producción académica al respecto. En este sentido hemos podido consultar las producciones de varios investigadores que se especializan en el tema, pudiendo comprender la complejidad de dicha interrelación y a la necesidad de poder analizarlo en contexto. Tanto Grinberg (2003) como otros, lo sitúan en la gestación y desarrollo del capitalismo como campo de reflexión, análisis y estudio, así también como prácticas deliberadas, institucionalizadas y racionalizadas de formación. Fue sin duda la Revolución Industrial que cobró impulso desde el siglo XVIII lo que permitió percibir la importancia de las calificaciones laborales. Pero aún en la época que Marx escribió *El capital* (hacia 1880) para criticar las condiciones de explotación de los trabajadores, los recursos humanos estaban considerados en términos cuantitativos y no cualitativos. Recién en el siglo XX, luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se publican los primeros estudios sobre crecimiento económico ligado a la educación (Pérez; 2010: 89)

Se reconocen principalmente dos posturas diversas que se ocuparon del vínculo educación-trabajo especialmente durante el siglo pasado y centrándonos en una mirada predominantemente socioeducativa: la primera de ellas entiende a la educación como medio a través del cual los países y los individuos pueden desarrollarse y crecer, posicionamiento éste enmarcado dentro de las denominadas teorías no críticas de la educación. Este tipo de teorías se basan en la perspectiva del funcionalismo¹⁰, que se centró tradicionalmente en entender las relaciones (de tipo económico, referentes a la división de trabajo; relacionadas con la cohesión social afectada por la profundización de las desigualdades) que existen entre el sistema educativo y las “necesidades” del sistema social en su conjunto, satisfaciendo las nuevas necesidades surgidas de los cambios producidos de una sociedad industrial en expansión.

El posicionamiento funcionalista sobre el vínculo educación-trabajo, está atravesado por una fuerte visión ligada al optimismo pedagógico¹¹, término heredero de la Revolución Francesa que aludía a la certeza moderna de que todo ser humano era educable y que esa educación puede provocar los cambios económicos, sociales y políticos dentro de los escenarios modernos ligados –en un principio- a la conformación de los Estados Nacionales

⁹ Ver Gallart (1986a); Puiggrós (1991a; 2009b)

¹⁰ Teoría asociada a Emile, Durkheim. Para ampliar ver Durkheim, Émile (1975) *Educación y sociología* Barcelona Ed. Península

¹¹ Para ampliar ver Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): “Modernidad y escuela: los restos de un naufragio” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación compensatoria* Bs.As. Kapelusz

Para el funcionalismo, cada parte o cada institución tiene una función (o funciones) específicas y las partes de la sociedad son interdependientes. Es claramente una metáfora organicista de la sociedad la que sostiene el modelo funcionalista que tiene evidentes aires de familia con la idea mecanicista que impuso la ciencia positivista. El rol de la educación es “adaptar” al individuo al medio social, convertirlo en funcional (útil).

Al respecto, Durkheim (1963) en el siglo XIX observa que la división del trabajo social es la nueva forma del lazo social en la modernidad. La distribución de las tareas entre sectores, da lugar a funciones complementarias entre sí. En este sentido los individuos se referencian y dependen unos de otros. Mientras también aumenta la libertad individual: cada uno puede elegir entre distintas profesiones y oficios. Sin embargo, dentro del sector que más ha crecido, la industria, se producen conflictos. Obreros y capitalistas sostienen mutua dependencia, pero es la relación moral la que la falla.

Podría haber sido de cara a este diagnóstico, que Durkheim (1972, 1997,1996), sin desconocer la diversidad de saberes demandados por el mundo productivo, sugiere que la educación especialice a los educandos en calificaciones diferenciadas, pero que les infunda disciplina, valores y normas colectivas. En este sentido se trataría de una educación laica, republicana, democrática y racionalista (Sacristán, 2006).

Asimismo Durkheim (1963) señala que, al ser la división del trabajo social impuesta y no espontánea, las desigualdades de herencia, imposibilitan el desarrollo de las capacidades, en otras palabras, la constitución de una meritocracia. Habría sido desde esta concepción que la escuela especializaría a los educandos sin restricciones de origen social (Sacristán, 2006).

Siguiendo con los aportes de Serón (2003), se reconoce como momento álgido del funcionalismo al período de reconstrucción de los países occidentales tras la 2 Guerra Mundial, en que la sociología de la educación se dedicó a servir de elemento investigador y racionalizador de la función social atribuida al sistema educativo en la industrialización y el desarrollo económico. Este autor, citando a Fernández Enguita (1988:50), se explaya sobre cómo el despegue de la sociología de la educación se debió a que fue entonces cuando la lógica meritocrática de las sociedades occidentales tornó su mirada desde el mercado hacia la escuela, a la búsqueda de un mecanismo de selección y asignación de posiciones sociales. (Serón; 2003:157)

Se pueden referenciar como exponentes más claros del funcionalismo del siglo XX a Parsons, quien desarrolló los aspectos teóricos y a Dreeben, quien analizó las funciones sociales de la educación escolar en la sociedad americana y por extensión en las sociedades

industriales avanzadas: socialización de normas, selección, clasificación de los individuos en la estructura social, clasificación de mano de obra; entre otros

Al respecto Parsons se preocupó por los modos en que se genera orden en la sociedad, cómo los individuos se integran a la misma. Las distintas actividades sociales -económicas, políticas, educativas, entre otras- se integran entre sí a través de su respeto y adecuación a valores sociales. Por otra parte los intereses individuales tienden a coincidir con los sociales (Agulla, 1984). En este sentido la escuela, entre otras organizaciones, permite que se unifiquen intereses de distintos actores en la sociedad. Entre sus roles primarios se incluye la socialización en valores comunes y la formación para determinado tipo de roles. Por lo tanto la escuela, que transmite comportamientos y colabora en la construcción de consenso, es funcional a la reproducción social.

Será la llamada teoría técnico-funcionalista de la modernización (Serón; 2003:165) la encargada de explicar la relación entre los principales aspectos del proceso de escolarización y las distintas dimensiones estructurales socioeconómicas de las sociedades modernas a través del imperativo funcional que se establece entre las necesidades técnicas de toda sociedad industrial avanzada y el resultado de sus instituciones educativas. Será para esta investigación de sumo interés poder comprender bajo esta perspectiva, cómo la educación técnica es vista como requisito funcional de una sociedad industrial en proceso de desarrollo. La siguiente cita da cuenta de ello:

“El aumento de la escolarización conlleva e implica inevitablemente una orientación más práctica en lo que deben enseñar las escuelas y en lo que éstas deben hacer por los estudiantes. La existencia de alumnos con diferentes habilidades supone ir más allá de la escuela comprensiva, en la que algunos estudiantes reciben una educación general mientras que otros reciben una formación técnica o comercial. En suma, más cantidad de educación debe significar mayor vocacionalismo. La diferenciación tiene que tener lugar en algún punto de la estructura educativa. Si llegado el momento, no tiene lugar fuera del aula, tiene que producirse en el interior de la misma”¹²

Desde las décadas 60´ y 70´, la teoría del capital humano supone el desarrollo sustantivo de la teoría técnica funcionalista de la modernización en el terreno económico y de las políticas educativas. La educación se convirtió de esta manera en un elemento activo del desarrollo económico entendido como el crecimiento de las macro-economías (ingeniería social). La teoría de la estratificación -Davies y Moore, 1972-, como en toda teoría funcionalista, entiende que el análisis de la educación corre parejo con el concepto de

¹² Clark, 1962:79-80; citado en Bonal, 1998:39. Referenciado por Serón (2003:166)

estratificación social que se considera un mecanismo básico para el funcionamiento de la sociedad. Esto sentaría las bases para la idea meritocrática que organizara el mundo escolar y laboral: en la estructura social cada cual ocupa la posición que le corresponde de acuerdo con lo que merece, por lo que puede acreditar que ha estudiado, aprendido y producido.

Desde esta perspectiva, es en la escuela y según el rendimiento logrado, que se produce la selección de alumnos que seguirán trayectos educativos superiores por parte de las autoridades. Posteriormente es el nivel educativo alcanzado por los educandos, el que habilita acceder a roles que gozan de alta valoración social. En otras palabras, según esta teoría, la escuela, entre otras organizaciones, es la puesta en forma de la igualdad de oportunidades, el crecimiento económico y la distribución justa de las personas en la estructura social está garantizado por la educación. Certezas que abrieron –y siguen generando- debates profundos acerca de la igualdad y desigualdades sociales y el lugar que juega en ellas la educación (Serón, 2003)

La segunda concepción socioeducativa que nos interesa resaltar que se ocupó del vínculo educación-trabajo, surge a partir de la segunda parte del siglo XX a partir de las llamadas teorías críticas reproductivistas. Las mismas fueron llamadas neomarxistas, en tanto sus ideas son sostenidas a partir de sus bases marxistas. Están de acuerdo con la visión de Marx acerca de reconocer el papel del conflicto, el poder, la desigualdad, la explotación y la necesidad de un cambio radical, pero disienten en uno de los aspectos de su obra: el papel relativo de la economía respecto a otros factores como el político (Serón, 2003).

Entendieron a la escuela como un aparato ideológico que es un instrumento que reproduce las relaciones de producción capitalistas. En la misma se aprenden “(...) las “reglas” del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que esté destinado a ocupar en la división del trabajo (...) La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una reproducción de su cualificación, sino también y simultáneamente, una reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante” (Althusser, 1974: 110-111)¹³

Esta reproducción se lleva a cabo mediante un mecanismo sutil, pero no por eso no efectivo, al que se denominó violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996). La tarea del sistema educativo será visto en la sociedad desde esta perspectiva como la de producir una

¹³ Citado en Serón; 2003:198-199

fuerza de trabajo que específicamente jerarquizada (por origen social, meritocracia y clasificación), se adapte y que acepte como legítimas las pautas de desigualdad requeridas por el sistema capitalista de producción. “El sistema educativo sirve –mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con las de la vida económica- para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal (...) El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico (...) a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción (...) Ciertamente, las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo(...)” (Bowles y Gintis, 1976: 70-175-176).

Atravesó a todas estas teorías una mirada claramente pesimista respecto a la escuela, a la que se la denominó pesimismo pedagógico¹⁴, donde las mismas fueron vistas como fábricas, entendidas sólo como instrumentos de dominación estructural de los sectores dirigentes destinados a perpetuar y legitimar su situación de privilegio y de dominación internacional. Si bien significaron un avance cualitativo en el análisis de la sociedad, de la educación, del vínculo entre ambas, etc. al violentar el idilio en base al cual las teorías no críticas habían erigido sus enunciados, se las juzga por haber anulado al sujeto como actor activo, sobrestimando el poder estructurante del sistema negando así la posibilidad de la transformación.

Debemos mencionar en este breve recorrido por las distintas miradas socio-educativas que se ocuparon del vínculo que nos atiende en este apartado, a la denominada nueva sociología del curriculum que surge en la década de 1970, la cual criticó y superó a las denominadas teorías reproductivistas al mirar al interior del proceso de transmisión educativa en sí y en los aspectos fenomenológicos del mismo: necesidad de interpretar, comprender. Se planteó de esta forma, un camino hacia el cambio social al alcance de los profesores y otras instancias de la comunidad educativa, donde se consideró que si el conocimiento es socialmente construido, también puede ser de-construido y re-construido mediante la participación de los agentes contextualizadores (Serón, 2003)

Durante las décadas del '70 y '80 aparecen en escena las llamadas teorías críticas de la resistencia, las que se ocuparán de otorgarle a la escuela y a los sujetos que en ella transitan, un espacio de relativa autonomía para dicho proceso de cambio, sin por ello dejar de reconocer la base reproductivista de la misma. Desde los aportes sobre todo del pedagogo

¹⁴ Para ampliar ver Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): “Modernidad y escuela: los restos de un naufragio” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación compensatoria* Bs.As. Kapelusz

brasileño Paulo Freire¹⁵, se empezará a repensar la función de la educación desde la praxis misma, puntapié fundamental –conjuntamente con el término de hegemonía de Gramsci, entre otros- para las teorizaciones de los que siguen siendo los referentes de estas miradas pedagógicas críticas¹⁶.

La praxis freiriana otorga valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural, ubica la relación educativa fuera del laberinto teórico que presenta el reproductivismo, cuando reduce la educación a la imposición de la cultura dominante. Freire redobla su valoración positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros (Puiggrós; 2011c:11)

1.3. Los saberes del trabajo como herramienta de análisis de la relación educación-trabajo¹⁷

“La productividad social de los saberes en términos de su capacidad para favorecer el armado del tejido social tiene como una de sus características su “historicidad” y relatividad socio-cultural”. Puiggrós, A. y Gagliano, 2004

Como adelantáramos en el apartado anterior, entendemos a los saberes socialmente productivos, específicamente los saberes del trabajo como herramienta crítica para desentrañar los alcances y limitaciones de los escenarios laborales, y también para problematizar la relación educación-trabajo, tratando de pensar de manera prospectiva otras

¹⁵ Ver de Freire, Paulo (2007): *Pedagogía de la tolerancia* Bs.As. Fondo de Cultura Económica; (2002) *Pedagogía de la autonomía* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (2002) *Cartas a quien pretende enseñar* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1998) *Pedagogía de la esperanza* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1975) *Acción cultural para la libertad* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (2002) *Pedagogía del oprimido* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1996) *Paulo Freire y la crítica cultural* Rosario Ediciones Laborde; (2008) *El grito manso* Bs.As. Siglo veintiuno editores

¹⁶ Ver Apple, Michael (1997) *Teoría crítica y educación* Bs.As. Miño y Dávila editores; McLaren, Peter (1994) *La vida en las escuelas*. México. Siglo XXI; (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario. Homo Sapiens; Giroux, Henry (1997) “Pedagogías viajeras”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Año 1 N° 1; (1990) *Los profesores como intelectuales*. Bs As. Paidós; Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.

¹⁷ Considerando la importancia de la producción intra-nodos transitada durante el lapso de la beca otorgada por SECyT/FONCyT que hiciera referencia en la introducción de la tesis, y tomando en cuenta el grado de desarrollo que se alcanzó desde esa mirada colectiva por parte de los becarios de las categorías que estructuraban al PAV (Proyecto de Área de Vacancia) 153 denominado “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo”, se decide incorporar dentro de este apartado, dada la incumbencia e importancia para esta tesis, parte de la publicación en coautoría Dacuña et. al. (2006)

posibilidades de articulación entre estos dos campos. Nuestra perspectiva pretende superar el proceso fragmentador que atribuimos a los intentos educativos neoliberales referidos a la idea de competencias para comprender la relación educación y trabajo.

Definimos a los saberes socialmente productivos como aquellos que -ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo-, son conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad que sirven al desarrollo del conjunto (Puiggrós, 2004), son “aquellos saberes que crean tejido social”, es decir, que sirven en un momento histórico determinado para el desarrollo del conjunto de la sociedad. Aquí, factores exteriores tales como los tecnológicos, políticos, sociales -en algunos casos constitutivos de los mismos saberes- influyen para determinar esa posibilidad.

Los SSP no responden a grupos o sectores sociales particulares, sino que por el contrario son el producto de las múltiples articulaciones entre los diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y/o simbólicos, que conforman el tejido social. Por tal motivo, consideramos vital para el estudio evidenciar y analizar aquellas alianzas productivas que generan tejido social y fundan nuevos intereses (sociales, culturales, ambientales, productivos) bajo algún significante que simboliza intereses sociales convergentes y que garantizan nuevos bienes simbólicos compartidos.

Por esta razón, planteamos concebir a los SSP como saberes que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes de sostén, posibilitando caminos y procesos para mejores niveles de inclusión social. Pensar en tejido social, es pensar en un “entramado social democrático” que es dador y receptor de subjetividad. Conforman una trama de producción de significados compartidos, que es condición de construcción, inscripción e identidad colectiva que hace foco en los sujetos en detrimento del individuo. Es sobre este complejo tejido que pensamos y concebimos al trabajo y a los saberes del trabajo (ST) –en tanto socialmente productivos- como potenciales constituyentes de identidad individual y colectiva. Es decir, reconocemos en ellos elementos identitarios, dadores de formas específicas de filiación y pertenencia, que orientan el interjuego y favorecen la realización grupal e individual de los trabajadores, a través del reconocimiento de sus lazos integradores. El trabajo además de disponer formas de reproducción de las condiciones de existencia asociadas a la cobertura de las necesidades básicas y de la misma fuerza de trabajo, permite a los sujetos trabajadores construir a través de su labor nociones de mejoramiento del conjunto social, y consecuentemente de desarrollo personal. El trabajo es considerado entonces, como soporte privilegiado de inscripción en la estructura social.

Se destaca desde esta mirada, las dimensiones subjetivantes ligadas al trabajo, sin dejar de reconocer por ello que si bien la experiencia del trabajo implica creación de vínculos, excede lo vincular. Al hablar de relaciones sociales, no se puede excluir de las mismas el carácter disciplinador, alienante que también contienen las mismas, inmersas en relaciones de poder que implican dominación, consentimiento, etc. Al centrarnos en el vínculo educación-trabajo, nuestra línea de análisis privilegia para esta investigación los aspectos más formativos de este último campo (en los sentidos que venimos desarrollando)

Coincidimos con Carrillo y otros (2009), cuando afirman que el preguntarnos por el lugar del trabajo y su relación con la educación es un ejercicio que busca superar la relación de causalidad que encierra la “lógica de la falsa conciencia”, donde las funciones de la escuela sólo pueden ser pensadas bajo el dispositivo de alienación que el capitalismo estructura y la construcción de identidades reguladas por una lógica del mercado, una de cuyas significaciones está relacionada con una reducción a una de las formas más enajenadas de la historia del capitalismo. La articulación entre educación y trabajo, tiene que analizarse no solamente en términos económicos sino éticos, no reduciendo el trabajo al sector de la producción sino agregando su carácter creador. (Carrillo et. al; 2009: 93)

La categoría ST permitirá, abordar la problemática sobre educación y trabajo desde una perspectiva que busca poner en tensión algunas premisas sostenidas por la perspectiva actual de las competencias. El nuevo modelo escolar y educativo fundamentalmente orientado a la “formación en competencias”, en concordancia con los nuevos tiempos procura priorizar una adaptación efectiva a las exigencias del mercado, para lo cual junto a la flexibilidad de la producción y de los recursos humanos, deberá formar un hombre flexible y por lo tanto un trabajador autónomo. Según Laval, (2004) ambas cualidades constituyen referencias del nuevo ideal pedagógico, ideal sostenido desde una razón individualista y meritocrática. El neoliberalismo actual se ve obligado a efectuar una brusca transformación en la escuela. Esta mutación no es en realidad más que una actualización a una fase más madura de la sociedad de mercado. O sea que los contenidos deberán responder a criterios de eficacia en la producción y el comercio, ligados al bienestar. Los demás serán considerados inútiles (Laval; 2004:39).

Entendemos que esta visión limita la formación para el trabajo a “herramientas” de tipo más bien práctico y estrictamente ligadas al perfil de la demanda. Las necesidades laborales del nuevo siglo están impuestas por el mercado, que interpela al mundo del trabajo desde una concepción economicista, con lo cual la amplitud de sentidos del trabajo se ve reducida a la generación de ganancias y, consecuentemente desdibuja los procesos identitarios personales

y colectivos que favorecen la inscripción de los sujetos en la trama social. Desde la perspectiva de las competencias se contribuye a una formación individualista, fragmentada, alejada de la utopía de formar a un sujeto colectivo capaz de transformar la realidad construyendo un mundo más justo y sustentable, guiado por lógicas sociales solidarias y no por el eficientismo meritocrático.

Resulta interesante la advertencia que realiza Cullen (2009:116-117) cuando refiere a cómo el fetichismo de la mercancía que desnudó Marx en su análisis crítico del capitalismo del siglo XIX, tiende hoy a quedar sobredeterminado por el “fetichismo de la competencia”. Las competencias ponen en el “capital humano” un valor de mercado, que reside en las competencias mismas, como “brotando” de ellas, haciendo abstracción de las determinaciones sociales y culturales de los sujetos, prescindiendo también de la densidad histórica de los saberes y convirtiendo ahora el valor-sujeto en valor-de cambio. En realidad, las competencias apuntan más a lo que un sujeto “puede hacer” que a lo que “hace efectivamente”, y más a su empleabilidad para la producción y el consumo, que para su inserción crítica, participativa y transformadora de la realidad social

Definimos a los Saberes del Trabajo como conjuntos de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios -individual o colectivamente- para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos. Como lo expresáramos en los resultados de la producción colectiva referenciada anteriormente, nos fue valioso pensar a los ST desde distintas dimensiones.

La dimensión técnica es la que se expresa en término de saberes teóricos-instrumentales específicos que se ponen en juego en la ejecución de una tarea y que están íntimamente relacionados con la subjetividad del trabajador; la tecnológica propone desde un sentido más abarcativo pensar la articulación de la identificación de los problemas y necesidades humanas a resolver con el manejo de todos los recursos disponibles o los que pueda disponer -desde los recursos materiales y naturales hasta la organización y capacitación- un grupo social determinado. A su vez, los ST poseen una dimensión temporal que les otorga significados diferentes en distintos momentos históricos, ubicando a los sujetos que los poseen políticamente, dando cuenta por ende, de una dimensión política de los ST.

Creemos que rescatar esta dimensión política de los ST, nos ayuda a pensar en los actuales escenarios y poder problematizarlos, proyectándolos como construcciones colectivas, donde la participación no se reduzca a la acción estatal, sino que sea colectiva; donde la responsabilidad ética y política nos obligue a trabajar en conjunto de manera consciente y

comprometida: escuelas, universidad, comunidad, ámbitos intelectuales, ONG, órganos de gobierno, etc. Irrumpe con fuerza la urgencia de pensar, fomentar y actuar la relación escuela-comunidad- mundo laboral- mundo académico, para poder así reconstruir nuevos formatos de escuela productiva de bienes materiales y simbólicos en procesos de intercambio con la comunidad local, relativizando así la instrumentalización de la relación educación-mundo del trabajo.

Reconocemos que el sujeto está inmerso en un ambiente social y cultural más amplio que legitima, valora y reconoce esos saberes y que al mismo tiempo los constituye conjuntamente con otras instituciones sociales. Esta dimensión social subraya la importancia de la alfabetización económico-social, es decir de un espacio de transmisión extra escolar, aunque lo andamia. En este sentido, en su dimensión pedagógica los ST circulan, son transferidos, transmitidos y apropiados. Entendemos que esta trama se da en diversos espacios, organizaciones e instituciones y con una variedad de sujetos trasmisores.

Relacionada a esta dimensión, la dimensión biográfica refiere a la manera particular de inscribir los saberes en la historia personal del sujeto (cognitiva, sensorial y emocionalmente); y en perspectiva social hacen referencia a un plano intersubjetivo inscripto en una historia y en una memoria colectiva. Los saberes y los sujetos se comunican y responden a diversas “acumulaciones narrativas” (Huerdo; 2004) (las que han ido sedimentando a lo largo del tiempo y frente a diversos desafíos) propias de esa comunidad interpretativa. En éstas narrativas se ponen en juego los significados que se otorgan a las prácticas cotidianas, además de las creencias, los modos de comprender su mundo y el mundo, las ideologías que circulan y están en pugna en esa cultura.

La dimensión geoterritorial está presente y es fundamental en el diálogo que nos propusimos entre los distintos nodos que integrábamos el PAV 153/03 (SECyT/FONCyT) “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo”. La proyección territorial y sus condiciones de posibilidad respecto al territorio son fundamentales a la hora de pensar prospectivamente, en el marco de un desarrollo sustentable para las regiones. Estas dimensiones adquieren particular relevancia a la hora de tratar de comprender la potenciación de los ST en saberes socialmente productivos.

Retomamos de esta manera, la concepción de trabajo, entendiéndolo como auténtico fundamento de una comunidad humana, porque permite instituir relaciones entre seres humanos, relaciones prácticas, sociales, axiológicas y lingüísticas. En este sentido, el trabajo es fundamento y causa del ser social (Infranca, 2005) Configura por tanto subjetividades que posibilitan a los sujetos trabajadores posicionarse e interactuar en el juego colectivo en el que

se inscriben, formar parte de la construcción de la trama social de la que son herederos y que a su vez es transformada, por ellos, en la producción de bienes económicos y simbólicos. Constituye un ordenador psíquico a partir del cual los sujetos piensan y actúan en ese ámbito de la vida social, conformando una red en la que se reúnen e interactúan diversas dimensiones socio-históricas.

Los saberes socialmente productivos resignifican el papel social, cultural y económico social del conocimiento, son saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar sus vidas y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades, son saberes que producen alternativas. Los SSP constituyen estrategias compartidas que se vuelcan en proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social y no como mercancía (Fuentes; 2009:63)

2. Modernidad y educación: Apuntes de historia de la educación técnica en nuestro país

2.1. Presentando el escenario

Uno de los rasgos quizás más característico de la época moderna, es el lento abandono de la construcción del reino de dios por la construcción del reino de la naturaleza y el hombre. El hombre moderno vale por su trabajo, por el tiempo que emplea, por la razón que sustenta, por las relaciones e intereses que reproduce el modelo, por los valores sociales que consagra su compromiso individual. La ascesis dejó de ser la condición de la verdad y el sujeto de las meditaciones, a través del ejercicio de la duda metódica y de la intuición intelectual, llegó a enunciar su propia verdad. “Yo pienso, la más elemental, la única verdad sobre la cual podría construirse el edificio de la Ciencia. Este sujeto, fundamentalmente teórico, se encontró mucho tiempo en situación de equilibrio inestable con el sujeto de la acción y cuando ese equilibrio se rompió el hombre quedó dividido en dos esferas independientes: la de la razón teórica que funda la ciencia, y la de la razón práctica que funda nuestra libertad”. (Díaz, Sotolongo; 1997:114)

Se vivencia una nueva actitud intelectual, donde la confianza en la razón y el progreso ilimitado de las ciencias serían características claves del modelo enciclopedista que será la cuna de la formación para las elites del siglo XIX, momento en que se experimenta la alfabetización de la fuerza de trabajo. En el ancho y vigoroso camino de racionalistas, liberales e industrialistas existía una preocupación expresa por explicitar las conexiones que mantienen entre sí los distintos ámbitos del saber; tratando de ligar ciencia, técnica, razón y práctica social. La especialización cada vez más urgente en los ámbitos del conocimiento, fue desarrollándose análogamente a la demanda de los nuevos procesos productivos.

Paralelamente al acelerado avance de las ciencias naturales a lo largo de la modernidad, avance que culminara en la Revolución Industrial que marcara el paso del siglo XVIII al XIX, se va produciendo a lo largo de este último una alianza cada vez más estrecha entre esa ciencia, sus resultados técnicos y la implementación tecnológica de éstos en la industria. Esto, que no fue otra cosa que el surgimiento del modo tecnológico fabril-mecanizado de producción de bienes materiales que sustituyó rápidamente, país tras país, a la producción manufacturera, marcó la madurez del sistema capitalista y el inicio del progreso de transformación de la ciencia en una fuerza productiva directa, proceso que ha llegado hoy en día a fases ulteriores y más significativas (Torres, 2006)

Al vincularse directamente a los medios, y siguiendo fines ajenos, esta nueva razón instrumental, pobre pero poderosa -como dirían Díaz y Sotolongo, 1997- se ve dirigida a formular prescripciones técnicas en relación a pronósticos. Surge aquí la idea de eficacia y progreso como resultado del orden científico-técnico. No es casual que una de las definiciones

que más circulan sobre técnica es la de considerarla como conjunto de pasos ordenados que se realizan para llegar a un resultado deseado, casi como equivalente al slogan moderno de aquel entonces: “orden y progreso”, la clásica fórmula del credo positivista que condensaba así las preocupaciones centrales de una época: aquella en la que comenzaban a difundirse en América Latina relaciones de producción capitalista (Oszlak, 1997; Tedesco, 1986; Halperín Dongui, 1998; entre otros).

Y en este escenario moderno, liberal e individualista será la educación la encargada de formar y distribuir la razón y el conocimiento, enmarcando su cometido en un proyecto de ciudadanía, fundamento del optimismo pedagógico al cual nos referíamos en el capítulo anterior. Sería interesante aquí preguntarnos acerca de este ciudadano “fetichizado” (O’Donnell, 1980), ocultándose su posición dentro de la estructura social ante la pretendida “igualdad” de los mandatos liberales-conservadores.

La residencia del hombre se desplazaba definitivamente del ámbito rural buscando en las ciudades -por imperio de las nuevas fuerzas que lo desarraigaron de las rutinas rurales- su nueva forma de reconfigurar los vínculos familiares. Se iniciaba con ello la época que producirá los nuevos hábitos reproductores del orden maquínico-industrial y en el que las formas de control irán mutando a partir de la urgencia productiva que exigía la separación diseño-ejecución que fuera atributo del artesanado. Paralelamente, a finales del siglo XIX, la teoría de la educación adoptó los principios modernos del currículum, dando por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada como rasgo ineludible del proyecto de ciudadanía y cumplir de esta manera, con el objetivo de lograr la reproducción de la sociedad. Como resultado, posteriormente, se desemboca en una teoría educativa y curricular específica, detallada en sus prescripciones para los profesores y las escuelas.

Como venimos afirmando, la escuela moderna se sujeta a esta división del trabajo que, con la administración científica a principios del siglo XX, legitima y cristaliza la división mencionada entre la teoría y la práctica, entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, entre el pensar y el hacer. El Estado y, especialmente, el orden maquínico naciente, necesitaba disponer de mano de obra “adiestrada”: una fuerza de trabajo educada y disciplinada que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por una economía moderna paulatinamente más independiente del orden político.

Adelantándonos a lo que se analizará sobre los distintos intereses que regulan la acción, en este caso la pedagógica específicamente, estamos en condiciones de traer a colación, en tanto su relevancia histórica lo requiere, algunas de las características del interés técnico

planteadas por Grundy (1991). En él se ve claramente la división entre los objetivos preestablecidos, preespecificados, ahistóricos (que existen antes y aparte de las experiencias de aprendizaje) y el accionar del docente como mero ejecutor, que debería asegurar que se produzca el aprendizaje deseado y justamente una de las premisas fundamentales del interés técnico es el de controlar y gestionar el proceso de mediación. La base de la tecnología de la enseñanza sustenta la perspectiva de considerar la tarea docente como altamente previsible y, por tanto, fácil de regularla por medio del diseño. Reconociendo que el currículum es –entre otras cosas- pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones (Grundy, 1991), nos parece valioso remitirnos dentro de la teoría curricular, a los aportes de la autora mencionada respecto a los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas, ya que dotan de herramientas valiosas para intentar comprender las prácticas educativas. Desde este punto de partida podemos afirmar que en el período histórico analizado, el interés (entendido como orientación racional hacia el conocimiento o como conocimiento humano mismo) que constituye el tipo de ciencia reinante es el técnico, componiendo un tipo de saber instrumental, positivista. Este saber se estructura en torno a series de hipótesis mediante las cuales se confiere significados a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar como será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual (Grundy, 1987)

Estaríamos ante claros planeamientos normativos o proyecciones tan característicos de la modernidad, enmarcándonos dentro de formulaciones de leyes generales, ahistóricas, descontextualizadas; recetarios con fines delimitados, no consensuados. Parece pertinente remontarnos a Aristóteles -como nos propone Grundy- para incorporar al presente análisis el esquema que representaría las relaciones técnicas de ideas y acciones.

Eidos orientador	disposición	acción	resultado
<i>Eidos</i>	<i>tekné</i>	<i>poietiké</i>	<i>producto</i>

“Cuando la acción está informada por el interés técnico (es decir la disposición de la *tekné*) queda constituida por una serie de elementos. Se trata del *eidos* (la idea orientadora) y la *tekné* (la disposición orientadora) que, unidas, proporcionan la base de la *poietiké* (“hacer” la acción.)” (Grundy; 1987: 42)

Resulta interesante reconocer el carácter mecanicista que se le otorga a los sucesos en esta etapa estudiada (correspondiente con la uncausalidad que proclama la filosofía positivista). Para Comte, fundador del positivismo, el sujeto es totalmente pasivo, solo abstrae aquello que el hecho ya tiene. El método positivo parte del hecho, afirmando su realidad objetiva por sobre otra consideración epistémica, se habla de causa-efecto (determinismo causal que fundamenta la mecánica clásica). Se relaciona con la generalización (ahistoricidad, descontextualización). El saber positivo consiste en una repetición. El espíritu positivo estudia lo que es para lo que será, no existiría una historización del saber, una concepción dinámica, sino estática.

Ahora nos basaremos en el término acuñado por Aristóteles: “tekne”, al cual homologaba con habilidad, creatividad, que puesta en acción correspondería con la poietiké: práctica, arte. Cuanto de interesante tiene esta categoría (tekne) que es la nominalidad que se le otorga a la modalidad educativa eje de esta investigación. No es casual que varios de los intentos legales por abrir el panorama de la enseñanza en nuestro país, llevaran como nombre “tendencias prácticas”, como por ejemplo el Proyecto Magnasco de 1898 del cual nos ocuparemos más adelante.

2.2. Estructura productiva del Estado liberal argentino. Inserción en el sistema capitalista mundial

Para Oszlak (1997) la formación del Estado estará identificada con la aparición y desarrollo del sistema capitalista, dirá que el tipo moderno de las relaciones de producción son aquellas que lo caracterizan. O'Donnell (1980) al respecto, especifica que éstas son relaciones desiguales y contradictorias, establecidas en una fundamental célula de la sociedad: el proceso y lugar de trabajo. El Estado, según este autor, sería entendido entonces como garante de la reproducción de estas relaciones; aseguraría el pacto de dominación de los sectores burgueses sobre los populares.

La consolidación del Estado y la sociedad capitalista moderna en nuestro país (generación del '80) se vinculó a la superación de varios acontecimientos históricos. Es interesante pensar en los distintos mecanismos de penetración a través de los cuales Oszlak (1997) analiza la formación del mismo, el cual sería entendido como portador de condiciones de estabilidad jurídica, política y de seguridad, bases necesarias para el intercambio

económico que exige el capital. De modo que, la cuestión social¹⁸ según este autor, aparecería como objeto de la acción estatal, como agenda. Esta postura, que según García Delgado (1994) no llega a conformar un paradigma, es compartida por otros autores como O'Donnell, los cuales a partir de la década de 1970 comienzan a teorizar sobre el Estado y su relación con la sociedad de una manera mucho más profunda.

“Hasta la década de los 60 del siglo XIX la evolución del capitalismo y del mercado nacional en Argentina estaba impedida por las continuas y devastadoras guerras civiles de medio siglo, la ausencia de un estado único, el aislamiento económico y político entre las provincias, la escasa población (en 1859, la densidad no pasaba de 0,6 habitantes por km²) y el insuficiente desarrollo de la red vial y del transporte. La situación cambia en los años 70 y 80 del siglo XIX. Se termina la formación del Estado argentino unitario y se pone fin a las guerras civiles. Se adopta la Constitución Nacional (1853) que formaliza la república burguesa, se crea el Gobierno central único (1861-1862) y son liquidadas las barreras aduaneras internas. En ese lapso se termina la “conquista del desierto (...)”¹⁹

Panorama circunscrito dentro de un capitalismo naciente (como en tantos estados latinoamericanos), con un tipo de hegemonía que excluyó manifiestamente a las clases subalternas del control del aparato institucional, a diferencia de las sociedades capitalistas más avanzadas, donde la consolidación del sistema estatal descansaba sobre el consentimiento de las masas. La incorporación al sistema capitalista mundial se realizó conforme al esquema de división internacional del trabajo. Al ser “periférico” a los centros en plena expansión industrial, se debía proveer de materias primas, e importar productos manufacturados de los países “centrales”.

A partir de esta división singular, según los aportes de Panettieri (1983) observamos como los efectos de un ciclo económico del “país centro” o dominante respecto al “país de la periferia”²⁰ dependerá de factores críticos, como ser: de la importancia que tenga el comercio

¹⁸ “(...) La cuestión social”: esta expresión, lanzada a fines del siglo XIX, remitía a los disfuncionamientos de la sociedad industrial naciente. Los dividendos del crecimiento y las conquistas de las luchas sociales habían permitido transformar en profundidad la condición del proletariado de la época. El desarrollo del Estado providencia casi había llegado a vencer la antigua inseguridad social y a eliminar el temor al mañana (...)”Rosanvallon, Pierre (2004) *La nueva cuestión social* Bs.As. Manantial p.8

¹⁹ Revista América Latina- Febrero 1985.”Lo peculiar en el desarrollo del capitalismo en Argentina. (fines del siglo XIX-comienzos del XX)

²⁰ Nos parece pertinente realizar un pequeño comentario respecto de la Teoría de la Dependencia, ya que es una perspectiva teórica específica a la que se alude con los conceptos de “centro” y “periferia”. La Teoría de la Dependencia engloba a un numeroso conjunto de modelos explicativos en relación a la desigualdad de desarrollo entre algunos países/regiones del mundo y otros. Surge

exterior en el ingreso nacional del país de la periferia; de la concentración de ingresos en pocas manos en el país de la periferia; de la política monetaria y fiscal que desarrolle el país afectado. Como bien lo afirma Panettieri (1983), Argentina era entonces un país periférico que reúne todas las condiciones que hemos terminado de mencionar.

Fueron varias y significativas las oportunidades donde se demostró la gran influencia de los efectos de las depresiones de los ciclos mundiales sobre la realidad Argentina. Cabe destacar no sólo lo acontecido durante las dos Guerras Mundiales, sino también y sobre todo la gran Crisis de los '30. Ejemplos por demás ilustrativos de la dependencia histórica de nuestra economía de la explotación del campo –específicamente en las décadas de 1870/1880- los podemos rastrear en algunos discursos del periódico “El Industrial” (perteneciente al Club Industrial fundado en 1875 por iniciativa de artesanos y pequeños productores independientes, la mayor parte de ellos extranjeros, con el primordial propósito de fomentar y defender a la industria nacional).

En los mismos se expresa que

“(…) a pesar de nuestra emancipación política seguimos esclavizados al tutelaje del viejo mundo en todo lo que se relaciona con nuestros consumos”²¹; enfatizándose en que “(…) no hay independencia posible si el consumo de una colectividad es mayor que lo que produce (…)”²² “(…) Finalmente, desde el momento que existe un pueblo industrial frente a un pueblo agrícola y pastoril, ambos con carácter político independiente y formando ambos un organismo económico separado, tiene empeño uno de ellos en dominar al otro y como, económicamente hablando, el industrial es más fuerte, lo hace dependiente y busca impedir por todos los medios, para conservarlo tributario, que el otro salga de su estado primitivo agrícola-pastoril (…)”²³

en los años sesenta impulsada por el economista argentino Raúl Prebisch y la CEPAL. Argumenta básicamente que la dependencia económica es una situación diferencial en la producción y la acumulación de riquezas de algunos países condicionada por el desarrollo de otros países a los cuales éstos se encuentran sometidos. El modelo "centro-periferia" describe la relación entre la economía central, autosuficiente y próspera, y las economías periféricas, aisladas entre sí, débiles y poco competitivas. El economista egipcio Samir Amin se destacó por la asociación de la Teoría de la Dependencia con el modelo de Desarrollo Desigual y Combinado. André Gunder-Frank, uno de los teóricos de la dependencia sostiene: *“El subdesarrollo no es consecuencia de la supervivencia de instituciones arcaicas, de la falta de capitales en las regiones que se han mantenido alejadas del torrente de la historia del mundo, por el contrario, el subdesarrollo ha sido y es aun generado por el mismo proceso histórico que genera también el desarrollo económico del propio capitalismo”*. Gunder-Frank, André (1963) *América Latina: Subdesarrollo o Revolución* México Editorial ERA.

²¹ Cuestiones económicas. 15-5-76 citado en Panettieri; 1983:27

²² La Industria en la República Argentina. 15-1-77. Citado en Panettieri, ob. cit.

²³ Redacción. La economía Nacional. Ediciones correspondientes a los días 15, 17, 18 y 19 de enero de 1882. Citado en Panettieri, ob. cit.

Es interesante aproximarse a estas voces que bregaban en pos de la industrialización como mecanismo de independización y que denunciaban a un Estado que no la fomentaba. Hubieron otros personajes de renombre que se hicieron presentes en este debate dentro de la sociedad argentina, como ser Vicente Fidel López y sus discípulos (Miguel Cané, Carlos Pellegrini, Lucio Mansilla, Alcorta, etc.) quienes enmarcándose dentro de las necesidades e intereses del país, presentaron proyectos para fomentar el trabajo industrial, “que es lo único que puede traernos la verdadera transformación orgánica de nuestro país, y constituir así una sociedad rica y civilizada” (Congreso Nacional. Cámara de Diputados. Diario de Sesiones. Sesión 27/06/1873. Citado en Panettieri, ob. cit.). Civilización, argumentamos nosotros, totalmente necesaria para este modelo de Estado que requería que la mayor parte de la población fuese disciplinada mediante los hábitos que inculca la educación. Recordemos los puntos nodales de la Ley 1420 de 1884: carácter público, gratuito, laico y obligatorio de la enseñanza. Había “un nuevo orden” que requería de pautas, normas, comportamientos y esquemas de percepción y disposición que dejaran el “lastre de las tradiciones” y se asomaran al habitus que dependía de la razón y la “nueva moral social”. La escuela pública debía formar a los “hombres nuevos” que transitaran hacia esa sociedad moderna.

Retomando el carácter proteccionista de estos discursos, cabe recordar el escaso peso político del sector de la industria que debía enfrentarse a sectores oligárquicos terratenientes que estaban consolidando la capacidad monopólica de ejercicio de un inmenso poder social por parte de una capa capitalista que hegemoniza una alianza social bien definida. Esta particular capa capitalista –muy reducida en número- ha impuesto una estrategia de poder que tiene la fuerza material suficiente para determinar las condiciones de vida de casi toda una sociedad, y las condiciones sociales generales para todas las clases sociales (Asborno, 1993) Creemos que lo anteriormente mencionado ilustra la situación que veníamos analizando, ya que en los grandes debates sobre proteccionismo y liberalismo acontecidos en 1875/6, los representantes de este último sector hegemónico -política e ideológicamente hablando- seguían pensando únicamente en el aumento de la renta, en conservar el monopolio económico sostenido en una economía agropecuaria, con algunos intentos de industrialización (que eran más bien desarrollos artesanales, fabriles que no implicaban mayor peligro para conservar su posición central en esas cuestiones).

La voces de la alternativa industrializadora rebotaban en las paredes que cobijaban aquel poder estructurante, aún así sostenían que “(...) La protección no es un sistema permanente, sino transitorio, que todas las naciones, sin una sola excepción, han adoptado en

la infancia de su industria (...)" (Carlos Pellegrini. Citado en Panettieri, ob. cit.). Es Panettieri, el que afirma que este movimiento fue endeble, sin coherencia, lo que fue favorable para que el plan de desarrollo que tuvo el país estuviera marcado por la dependencia hacia los centros internacionales.

Continuando con uno de los protagonistas de esta realidad política-económica, pero también cultural y social, hacemos hincapié en la figura del inmigrante. Tedesco (1986) señala al respecto, que es el personal extranjero el que suple las necesidades técnicas del momento (refiriéndose a 1880). No olvidemos que a la población nativa se le asignaba un estigma caracterizado -entre otras cosas- por la pasividad, la pereza, la ineptitud para el trabajo que ni siquiera la educación podía transformar. La visión desesperanzada sólo espera que los inmigrantes produjeran un cambio a través de su cultura, orden, civilización, de su industria, en fin, de los saberes portados por los representantes de aquellos modelos avanzados.

Al respecto, Tedesco (1986) y Filmus (1999) señalan que el sistema educativo que se va consolidando en la década del '80 cumplía una función más política que económica y que las pocas necesidades técnicas de un modo de producción agrario dependiente de la división internacional del trabajo eran cubiertas por el personal extranjero, en general, inmigrantes europeos. Bien es sabido que esta población -contradictoriamente a las expectativas e intereses de quienes la alentaron a llegar- era portadora de otras luchas, de ideologías socialistas, anarquistas, poseían conciencia obrera, etc., lo cual no tardó en manifestarse, necesitando afianzarse la premisa de homogeneización social que debería realizar la escuela ante estos "desajustes". Sabido es que el modelo de acumulación en desarrollo lejos estaba de garantizar la inclusión de toda esa masa obrera.

De modo que la problemática tenía que ver con la ocupación del extranjero, la cual se explicitaba en los efusivos debates de la década de 1870, donde por ejemplo, Emilio Alvear en dos cartas enviadas a Vicente Quesada se pregunta "¿Cómo se empleará la inmigración cada año más numerosa si no existen labores apropiadas para ella?" El cuello de botella de un mercado laboral poco diversificado y sometido a las crisis cíclicas de la economía se fue transformando en una cuestión crítica para la elite constituyendo un tema presente en la agenda de los gobiernos durante muchos años. El tema era que "la América necesita algo más que la inmigración del hombre, necesita la civilización, la industria, la idea europea, necesitamos agricultores, fabricantes, operarios de todas las industrias, mecánicos, artistas, hombres de Ciencia en fin...al inmigrante europeo se lo embrutece rebajándole su calidad. De un excelente operario de paños hacemos un sereno, de un tejedor de sedas de Lyon un cochero o cocinero, y de un relojero o artista un medianero de ovejas" (Panettieri, ob. cit.)

Retornando al inicio de la industria argentina observamos que Dorfman (1970) le adjudica al fenómeno inmigratorio, conjuntamente con el auxilio de tarifas proteccionistas, el aumento de la actividad industrial. Resalta, entre 1869 y 1895, una tendencia a la ampliación considerable de los sectores no calificados, mientras que los profesiones calificadas lo hacen en un porcentaje mucho menor. Sostiene que ese resultado se debería a la falta de capacitación del argentino nativo, que va siendo desplazado de la producción por los inmigrantes extranjeros más calificados y activos. El progreso técnico posibilitó –entre otras cosas- la construcción de frigoríficos, lo cual revolucionó (a fines del siglo XIX) la producción y exportación ganadera. Argentina pasó a ser el principal suministrador de carne para Europa occidental. La Patagonia austral conocería la influencia de este tipo de industria demandante de mano de obra desde principios del siglo XX, en plena expansión del enclave ovino-lanero²⁴ (Bona, 2000; Barbería, 1996; Salvia y Panaia, 1997).

Spinosa (2011) destaca en este período la gran cantidad de experiencias de formación en oficios, fundamentalmente de la mano de las asociaciones de inmigrantes socialistas, anarquistas, y sus organizaciones políticas y sociales. El conocimiento de un oficio se constituía en una herramienta de lucha y distinción en una economía predominantemente agraria, con atisbos de industrialización ligados al mercado interno, y con un desarrollo fuerte de los servicios públicos, fundamentalmente, del ferrocarril y las redes sanitarias, que demandaban mano de obra calificada (Spinosa; 2011:67)²⁵

Por su carácter descriptivo y comprensivo del tema nos permitimos hacer la larga cita siguiente:

“Al cabo de unos 40 ó 50 años, a partir de la década de los 70 y hasta la Primera Guerra Mundial, Argentina se transformó de manera notable y pasó a ser el país de mayor desarrollo capitalista de América Latina. Su población aumentó de 1, 7 millones en 1869 a 7,9 millones en 1914 (comprendidos los 3,3 millones de inmigrantes europeos)(...) La tasa anual de incremento del producto Nacional Bruto entre 1900 y 1914 fue de 5,5 %. En 1857 comenzó a funcionar el primer ferrocarril, de 10 Km. De longitud, y en 1913 la

²⁴ El mismo será desarrollado en el capítulo “Relaciones educación-trabajo en Santa Cruz: la formación y los saberes del trabajo en un escenario de baja industrialización. Configuración histórica de la estructura productiva santacruceña” perteneciente a esta tesis

²⁵ Respecto a la situación de los trabajadores argentinos durante estos tumultuosos años, sus capacidades para el aprendizaje de oficios y otras habilidades que exigían los oficios y tareas emergentes puede consultarse Biale Massé (1904) “Informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República” tomo I Bs.As. Imprenta y Casa Editora de Adolfo Grau; como así también Prieto, Agustina (2006) “Prolegómenos de la legislación social argentina: la obra de Juan Biale Massé, en Lvovich, Daniel y Suriano, Juan *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* Bs.As. Universidad Nacional de General Sarmiento - Prometeo

extensión de las vías férreas sumaba ya 33 mil Km. (cuarto lugar mundial tras EEUU, Alemania e Inglaterra). La construcción de la extendida red ferroviaria permitió incorporar a la vida económica enormes territorios antes inhabilitados (...) Fue grande el avance de la ganadería. Por el stock ganadero Argentina en 1914 ocupó el tercer lugar del mundo (...) En la exportación Argentina se apoderó del primer puesto en el comercio mundial. El valor de la carne argentina exportada desde mediados de los 90 hasta 1914 se multiplicó por 14. Un importantísimo cambio de calidad en la economía rural lo constituyó el desarrollo de la agricultura, motivando tanto al necesidad de forraje y el crecimiento de la población, sobre todo la urbana, como así también por la elevada demanda de cereales en Europa occidental (...) En 1914 Argentina fue el primer exportador mundial de maíz y el cuarto de trigo (...) El progreso de la agricultura y del comercio con Europa, los cuantiosos ingresos provenientes de la exportación, el incremento de la población urbana y la afluencia de inmigrantes, 75 % de los cuales radicados en ciudades, dieron impulso a la industria, en primer término la transformadora de productos agropecuarios (textil, alimentaria y de confecciones). En los 19 años (1895 a 1915), la producción industrial se incrementó 8,3 veces. En el mismo lapso las capacidades productivas en la industria de transformación aumentaron 12 veces (...) El PNB superó al total del resto de América del Sur (...) El rápido crecimiento económico de fines del siglo XIX y comienzos del XX estaba vinculado al vertiginoso desarrollo capitalista del país, que se caracterizaba por el avance del capitalismo en la agricultura manteniéndose y consolidándose el monopolio de la tierra en manos de los latifundistas (...)"²⁶

Como síntesis del proceso de consolidación del Estado nacional en este período, destacamos que éste consigue la pacificación necesaria de las relaciones políticas, la cooptación de las burguesías provinciales para el sostén del sistema de dominación a nivel nacional, la construcción de la infraestructura básica para integrarse a las corrientes del comercio mundial, la consolidación y centralización del aparato represivo, afianza el dominio del campo ideológico al desplazar a la Iglesia del control sobre la educación y las relaciones privadas mediante un conflicto que termina en concordia duradera, y la configuración de un aparato educativo nacional que se despliega en todos los niveles. El Estado nacional facilita y garantiza la acumulación capitalista, aportando infraestructura, crédito, inversiones, distribuye tierras fiscales, atrae mano de obra extranjera, genera demanda para un sector de la burguesía que se dedica a proveer al Estado o a contratar obras públicas con él, constituyéndose de esta manera en el proveedor de las bases del proceso de acumulación y en una fuente de transferencia de recursos hacia los sectores capitalistas (Campione; 1999: 105)

Dorfman ubica a los primeros años del siglo XX (específicamente desde 1908 a 1913) como máximos exponentes de una tendencia a la industrialización y mecanización. Desde 1911 a 1915, en especial por los efectos de la primera guerra mundial sobre el intercambio

²⁶ Revista América Latina- Febrero 1985. "Lo peculiar en el desarrollo del capitalismo en Argentina. (fines del siglo XIX-comienzos del XX)"

económico, el aporte de la industria nacional abarca las dos terceras partes del consumo. En esa etapa es cuando comienzan a crearse las bases de la explotación petrolera, en Comodoro Rivadavia, que se convertirá en centro importante de difusión y demanda técnica en la región (Acconcia, Muñoz, 2005; Álvarez, 2005; Ruiz, 2005). Bajo distintas administraciones tendrá una importante influencia en el desarrollo social, en el fomento de la formación para el trabajo en las Escuelas de artes y oficios de la región y en la incorporación de técnicos y obreros cualificados (aprendices) en tales instituciones educativas (Marques, 1995).

2.3. La Educación Técnica en nuestro país como configuración política e ideológica del Estado Nación. La necesidad de una fuerza de trabajo “educada”

En la Argentina se dio una temprana existencia a nivel teórico de una conciencia sobre la necesidad de la incorporación de la formación profesional dentro del sistema educativo formal. Paradójicamente, se vivenció por parte de sectores de la estructura educativa real, un fuerte rechazo - exitoso por cierto- a las sucesivas tentativas de modificar su carácter más bien político.

Si bien desde fines del siglo XIX se propusieron proyectos de reforma del sistema escolar desde diferentes sectores que además de procurar la reforma de la escuela secundaria, pretendieron introducir la educación para el trabajo, ninguno de ellos logró impactar con relativa permanencia en el sistema educativo. La articulación entre educación y trabajo mantuvo el sendero que había definido el pensamiento pedagógico positivista después de 1884, como expresión del escaso interés de la clase dominante y de los sectores medios en fase de ascenso social por los caminos de la producción industrial (Panettieri, 1983)

Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política por encima de una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron –cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas, actitud ésta que se asocia probablemente, a las expectativas que surgían de la posición agrodependiente (Tedesco;1993:36).

Siguiendo con este análisis, y explicitando el valor que tiene para este apartado la obra de Tedesco, se enmarca el proyecto de Pizarro conjuntamente con otros (de Sarmiento, de

inspectores nacionales y de los directores de colegios nacionales) dentro de lo que se denomina proyectos pragmáticos, ya que se operaba sobre la base de una relación bastante directa entre economía y educación, casi sin ningún tipo de mediación. Se sostenía la idea de que fundando escuelas especializadas en determinados rubros (producción agrícola, comercial, minera o industrial), se producirían condiciones necesarias para mejorar la producción. Podemos relacionar esto último con la creencia de la época acerca del vínculo indisoluble educación (orden) - progreso, materializada en el concepto de “optimismo pedagógico” mencionado en el anterior apartado de esta tesis. Y agregamos que esto estaría indicando otro hecho no menos importante: a diferencia de lo que ocurría en los países capitalistas de Europa y EE.UU., donde la modificación del carácter de la enseñanza fue una exigencia impuesta por las necesidades de los nuevos grupos sociales y económicos surgidos a partir de la Revolución Industrial, en la Argentina, los proyectos de modificación fueron un intento previo al cambio económico y llevaban la intención de promoverlo. A la educación en nuestra región se la trató de manipular como una variable independiente (Tedesco; 1993:57)

Es a partir de la gran crisis política y económica de 1890²⁷ que se intentará asignar a la enseñanza una orientación técnica y profesional –buscando entre otros objetivos- la exclusión de aquellos sectores que no debían ocupar los cargos y tareas asignadas a las dirigencias políticas. Hasta ese momento, el Sistema Educativo Argentino contaba con la escuela primaria regida por la Ley 1420, el Colegio Nacional, la escuela Normal y las Universidades de Bs.As y Córdoba. Esas instituciones cumplían con funciones específicas: universalización de la educación básica (para una mano de obra disciplinada) preparación del magisterio (como agente de homogeneización cultural) y formación de las elites respectivamente.

Basándose en expectativas industrialistas parciales que operaban como promesa, varios fueron los intentos a fines del siglo XIX de darle una orientación técnica y profesional a nuestro sistema educativo formal. Existen argumentos que los señalan como estrategias para rearticular los intereses de ciertas clases sociales con determinadas demandas del mercado de trabajo a fin de mantener los privilegios de la elite sobre ciertas posiciones sociales.

²⁷ La principal empresa financiera acreedora de la Argentina, la Baring Brothers inglesa, se encontraba al borde de la cesación de pagos debido a la enorme deuda que el Estado argentino había contraído y a la que no podía hacer frente, debido fundamentalmente a un período de especulación creciente que llevó a la creación de numerosas entidades bancarias sin respaldo. Es lo que se conoce como “burbuja financiera” y que, en 1890 desembocó en Argentina, desde el punto de vista político, en lo que se denomina la “revolución del parque”. Este movimiento llevado adelante por la recién creada Unión Cívica liderada por Leandro Alem, terminó con la dimisión del Presidente Juárez Cellman y la asunción del vicepresidente Carlos Pellegrini.”

Representantes estatales como el Ministro Juan Balestra -durante la administración Pellegrini- argumentaba que: “La vida educacional del país ha de ser ensanchada y enriquecida por la incorporación de un buen sistema de disciplina industrial, tanto en sus aplicaciones prácticas como artísticas (...) ha llegado el tiempo de introducir la enseñanza del trabajo manual en nuestros establecimientos normales y primarios”²⁸. Al observar los avatares y mutaciones que sufrió esta modalidad de Enseñanza Técnica a lo largo de la historia, la vemos constituirse como un tipo de instrucción paralelo al sistema tradicional de educación, conviviendo con normativas del bachillerato, del normalismo y propias. Tuvo, durante un largo período de la historia educativa del país, una posición secundaria de bajo prestigio académico, ya que las políticas educativas la condicionaron históricamente en un peldaño inferior a las otras modalidades mencionadas.

El conocimiento de experiencias de países como Estados Unidos, Italia e Inglaterra, lleva a crear en 1899 la Primera Escuela Industrial de la Nación en Buenos Aires –desde 1926 “Otto Krause”- (ya en 1897 se había instalado un Departamento Industrial en la Escuela de Comercio creado por el entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, Don Antonio Bermejo). Cabe destacar que ya en 1871 en las provincias de San Juan, Catamarca y Salta se vislumbraban tendencias de sistematización de esta modalidad de enseñanza a partir del funcionamiento de los Departamentos de Minería de los colegios Nacionales y del Departamento Agronómico anexo a la escuela Nacional respectivamente (Sobrerilla, 1995). Dato no menor, ya que nos estaría dando cuenta de que los inicios de la enseñanza técnica habría que rastrearlos en el interior del país.

Resaltamos en esta altura del análisis que desde 1910 en adelante, la creación de la mayoría de las escuelas de artes y oficios se materializa generalmente en localidades del interior del país, siendo su carácter netamente artesanal, constituyendo este hecho una paradoja más dentro de los avatares de la educación técnica, ya que en contraposición a lo declamado discursivamente desde las voces oficiales, éstas se veían ligadas a actividades agrícolas ganaderas y no a las “necesidades de la industria naciente de las ciudades”.

En este recorrido de creación de escuelas técnicas, no podemos dejar de mencionar la obra realizada por los Salesianos, quienes en 1876 ponen en funcionamiento una escuela-taller en la ciudad de Bs.As. con cuatro talleres: carpintería, zapatería, encuadernación y

²⁸ Ministerio de Justicia, Cultura e Instrucción Pública. Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro Juan Balestra, tomo II p. 24. Citado por Miranda, Roberto (1997) “La educación técnica en la Argentina: origen y desarrollo”. Asignatura perteneciente a la *Formación Docente para profesionales universitarios*. UTN. Ed. Instituto Nacional Superior del Prof. Técnico. Deptos. De Educación a distancia y Currículum

sastrería; en 1889 en la ciudad de Viedma se funda el colegio San Francisco de Sales para Artes y Oficios; en 1894 en Bahía Blanca se inauguraba el colegio de Artes y Oficios “La Piedad” con ocho talleres. En Comodoro Rivadavia se erigía en 1913 el colegio Deán Funes “(...) La escuela de mecánica técnica era una necesidad que imponía el viscoso petróleo, necesidad a la que la experiencia salesiana dio forma en las actuales siete secciones, siete grandiosos talleres: mecánica automotor, tornería, modelista, electricidad, fundición, soldadura autógena y herrería (...)” (Otegui; 1959:49)

Revisando antecedentes legales anteriores a 1916²⁹, cabe referirnos al Proyecto o Ley Magnasco, de Planeamiento de Enseñanza General y Universitaria presentado en 1898 donde se propone incorporar al sistema educativo “orientaciones prácticas”. Término sumamente interesante, ya que poseía dos acepciones: desechar del plan todo conocimiento abstracto cuyas virtudes de aplicación no sean comprobadas (eliminar el enciclopedismo) y otorgarle un concepto utilitario común (reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud) (Tedesco, 2003). La posición del Ministro Magnasco, que se perfilaba a la formación de mano de obra especializada (técnica) orientada hacia las necesidades prácticas y sociales de cada región del país, era una clara apuesta hacia la incipiente tendencia mundial industrializadora que interfería en los intereses de los que seguían respaldando las políticas agro-exportadoras a ultranza.

En 1899 se presentará otro proyecto de ley en el cual se intentaba suprimir varios colegios Nacionales y transformarlos en escuelas de tipo práctico. Hubo un gran debate sobre este proyecto, con voces a favor y otras tantas en contra. En definitiva la propuesta no pudo ser aplicada por lo que continuó sosteniéndose un modelo de educación con escasa vinculación al mundo del trabajo. Tedesco (1986) plantea que se advertía que las razones económicas de la reforma eran bastantes dudosas. Más bien dejaban ver –entre otras cosas– las claras intenciones políticas de seguir monopolizando en Buenos Aires la formación de cuadros dirigentes en tanto aquellas propuestas intentaban crear ese tipo de escuelas en lugares alejados de donde se ubicaban las empresas de tipo industrial.

Recuperando la historización de la Enseñanza Técnica institucionalizada, deberíamos detenernos en lo que fue el primer peldaño oficial, sistemático de la misma. Es el Ingeniero Otto Krause quien asume la responsabilidad de ser el Director Técnico de la primera Escuela Industrial de la Nación, la cual en 1909 ya funcionaba en el todavía actual edificio sito en Av.

²⁹ Para ampliar, ver Silva, Enrique Daniel (2006) *La escuela técnica y su correlato laboral* Bs.As. Prometeo

Paseo Colón. Hacia 1910 era un instituto de relevante prestigio internacional por su plantel de profesores extranjeros contratados en los grandes politécnicos europeos, por su dotación de material didáctico y equipamiento de laboratorios de total actualidad, y su riguroso sistema de selección y promoción del alumnado (Sobrevilla, 1995). Las cuatro especialidades con las que contaba dicha institución (ya bajo la dirección del ingeniero Latzina) eran las de construcciones, electricidad, mecánica y química. Sus egresados –siguiendo la tesis de Sobrevilla- obtenían lugares de importancia en la industria del primer cuarto de siglo en el país, generando un desplazamiento de los ingenieros egresados de las universidades, con una supuesta formación más teórica, “científica”.

La modernidad industrialista quería incorporarse al sistema educativo tradicional, se quería “colaborar” con el sistema Industrial Nacional formando técnicos. En realidad, se procuró combinar teoría y práctica vinculada al proceso industrial de entonces. De manera que mecánica, electricidad, química y maestro mayor de obras, fueron las cuatro especialidades en las cuales se estructuró la Enseñanza Industrial. La expansión considerable de establecimientos y número de inscriptos en la Enseñanza Técnica hacia finales de 1890 estuvo vinculada a la ilusión del papel secundario que mostraba la economía agro exportadora ante la industrialización. Sin embargo, las condiciones para tales orientaciones se darán recién en la década del '30 (Miranda, 1997; Dussel y Pineau, 1995).

Más allá de estas exclamaciones de deseo, la realidad mostraba otros índices:

“(…) A pesar del entusiasmo por la formación técnica y de la creencia industrialista, tanto el número de alumnos como el número de establecimientos escolares no aumentaban de la misma forma que crecían la Educación Secundaria y la Enseñanza Normal. En 1.921 sólo había 21 escuelas Técnicas (Escuelas Industriales y Escuelas de Artes y Oficios) con 2.166 alumnos inscriptos; mientras que las Escuelas Normales eran 86 con 14.541 alumnos matriculados y los Colegios Nacionales eran 40 con 12.596 alumnos inscriptos”. (Miranda, 1997)

La evolución histórica llena de avatares y desencuentros entre ese tipo de formación y quienes debían beneficiarse de ellas nos lleva a admitir que una de las polémicas que cronológicamente ha configurado la estructura de nuestra sociedad es la relación entre enseñanza intelectual (Bachillerato y Magisterio) vs. enseñanza manual y su desigual ponderación por los actores sociales involucrados en el debate y los beneficios sectoriales esperados de ese esquema. Basta señalar la distinción al interior mismo del primer grupo, donde la tradición academicista, enciclopedista estaba destinada a los futuros dirigentes, mientras la normalista, vivida como posibilidad de ascenso social por mujeres provenientes de

sectores sociales medios bajos aún predominaba en el imaginario de una sociedad que depositaba en ellas sus expectativas y aspiraciones respecto a las nuevas generaciones. Esta cuestión se legitima e institucionaliza cuando el maquinismo industrial imponía la separación entre el diseño y la ejecución en el trabajo a fines del siglo XIX como hemos afirmado en esta tesis.

Otra Reforma referida a este tipo de modalidad que queremos destacar del período en cuestión, es la del diputado Saavedra Lamas (1916), en la cual –entre otras premisas- propone que hay que establecer en la Escuela Intermedia además de la preparación general, una enseñanza técnica y esencialmente práctica de acuerdo con el desarrollo económico e industrial del país. El objetivo fundamental de la enseñanza –se afirmará- no es transmitir los conocimientos de una ciencia sino sus principios y métodos. El Proyecto proponía:

- Escuelas Primarias: con cuatro grados. Funcionarían con anexos de aplicación de las Escuelas Normales.
- Escuela Intermedia o de Preparación General (tres años)
- Colegios Nacionales: con núcleos de intensificación.
- Escuelas Normales: de maestros y profesores. Con cuatro años y seis y siete años respectivamente.
- Escuelas de Comercio
- Escuelas Industriales y Superiores
- Escuelas de Artes y Oficios
- Escuelas Especiales

Desde la perspectiva de Tedesco (ob. cit.) se considera que el pensamiento de Saavedra Lamas demuestra la necesidad de limitar el acceso a la Universidad, que quedaría como espacio privilegiado de un grupo de élite preparada para el poder. La idea sería el corolario del pensamiento Mitrista. Este grupo exclusivo actuaría sobre una población medianamente culta, pero de una cultura manual, especializada, que los alejaría de la posibilidad de cuestionar la legitimidad del poder de esa élite.

Coincidimos con este autor, en afirmar que existen evidencias de que las decisiones en torno a la implementación de las orientaciones técnicas en la Educación fueron determinaciones más políticas que económicas. La Reforma intentaba orientar de esta manera a sujetos de sectores sociales medios y, particularmente, medios-bajos hacia actividades manuales que los alejara de la necesidad del favor político y no lo convirtiera en clientela inevitable (los partidos políticos funcionaban sobre la base de “clientes” a los cuales había que satisfacer con algunos favores) de la maquinaria partidaria, especialmente radicales y

socialistas. También este sistema permitiría seleccionar más cuidadosamente el acceso a las Universidades, así la “renovación” de la clase política se haría dentro de un marco familiar y por lo tanto estrecho. Mirada desde esta perspectiva la Escuela Intermedia aparecía como un “filtro” social donde se hacía la selección, se podría orientar al resto de sectores de la población hacia un tipo de formación que los haría productivamente útiles y políticamente neutros (Tedesco, 2003).

Sostenemos que los intentos de reforma presentados por Magnasco (1899) y Saavedra Lamas (1916) referidos a esta modalidad, representaban en una medida importante los intereses históricos conservadores. Movimientos reformistas estos que fueron resistidos o interpelados por sectores medios y sindicales politizados en favor de otros intereses. Nos aventuramos a plantear entonces dos hipótesis al respecto: la primera, considera que efectivamente los intentos de reforma habrían sido una reacción conservadora de los sectores dirigentes frente a la presión de los sectores medio en ascenso; y la segunda, giraría en torno a entender a estas propuestas como indicios de la línea divisoria dentro de la propia clase dirigente, ya que había un gran grupo que luego de la crisis de 1890 veía la necesidad de una reorientación dentro del modelo de acumulación. Estos últimos serán los sectores nacionalistas que serán protagonistas a partir de 1930.

Al derogarse la Ley Saavedra Lamas, el proyecto de educación radical reafirma la concepción de la enseñanza media como formadora de una capa social de sujetos capacitados para el ejercicio de funciones políticas. Para ellos, las carreras técnicas debían existir a nivel del sector social que no aspiraba ni tenía posibilidades de continuar estudios secundarios. Para este sector se creó la escuela de Artes y Oficios (1910) que, como decíamos anteriormente, daba una preparación puramente artesanal y habían sido creadas en el interior del país; sus especialidades eran: carpintería, herrería y ajuste y mecánica rural. Cabe como ejemplo del “status” que poseían socialmente, citar palabras emitidas en 1920 enmarcadas en la Conferencia “La enseñanza técnica y profesional en la Argentina”, las cuales expresaban al referirse a las escuelas argentinas de artes y oficios “...se trata de una enseñanza elemental, que según creemos, más bien se parece a un aprendizaje de artes algo extendido (...) representan, en la lucha contra el analfabetismo, un aporte de escasa importancia”³⁰

El siguiente párrafo muestra el lugar y las diferencias existentes en esta rama:

³⁰ Levyllyer, H.M. (1920) “La enseñanza técnica y profesional en la Argentina”. Publicado en los *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, tomo XC, Pp. 73 y siguientes. Bs.As. Ed. CONI

“(…) en 1926 había 32 Escuelas de Artes y Oficios que comparadas con las que había en 1916, significó un aumento de 30 establecimientos en términos absolutos...En esta etapa cabe señalar, además, la diferencia existente en la Educación Técnica entre la Enseñanza de Artes y Oficios y la Enseñanza Industrial...a las escuelas Industriales accedían individuos de origen social medio y la currícula de la Enseñanza Industrial estaba orientada hacia la preparación preferentemente teórica, contrariamente a la formación práctica de la Escuela de Artes y Oficios a las que ingresaban individuos de escasos recursos. Las Escuelas Industriales –con el tiempo- se convirtieron en la salida de la Educación Técnica para acceder a los estudios universitarios de las Ciencias Exactas, o bien para la incorporación a la administración pública” (Miranda, 1997)

Nos resulta significativo, mostrar a partir de la anterior cita, cómo al interior de las nuevas modalidades de enseñanza técnica se reproduciría, de modo semejante, la dicotomía trabajo intelectual vs. trabajo manual, produciéndose una clara jerarquización de lo teórico sobre lo práctico-oficios. Dualización que reaparece cíclicamente en el transcurrir de la educación técnica argentina: traemos a colación el ejemplo del accionar de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional creada en 1944: creación de las escuelas fábricas y las escuelas de capacitación obrera – se explayará sobre este ítem más adelante-) bien orientado a la formación de mano de obra para el sector industrial privado, una formación netamente práctica; mientras que paralelamente las escuelas industriales preparaban al personal técnico que desarrollaría funciones en cargos públicos (más énfasis en contenidos teóricos).

Luego de este recorrido, y apoyándonos en la tesis que fundamenta el trabajo de Pineau (1999), coincidimos en afirmar entonces, que recién es en el siglo XX cuando se observan matices más definidos y fuertes en la relación educación-trabajo a partir de la mayor necesidad de calificación debido al auge de la industrialización y tecnificación que caracteriza al sistema productivo. Encontramos dentro de las publicaciones oficiales de la Sociedad Científica de las primeras décadas, reflexiones que se dirigían a estas necesidades: “(…) No creo necesario insistir en las razones que nos obligan a desarrollar urgentemente nuestra enseñanza técnica y profesional casi en pañales todavía, sobre todo después de la reciente terrible contienda mundial cuando, a la vez que la mano de obra se encarece, se nota con mayor agudeza la necesidad imperiosa de una industria organizada”.³¹

La crisis del modelo económico asentado en la dinámica de los mercados externos creó condiciones para una salida industrializadora en la que tuvieron mucha influencia representantes de la propia clase hegemónica que modificaron estratégicamente su ideología

³¹ Levyllyer, H.M. (1920) “La enseñanza técnica y profesional en la Argentina”. Publicado en los *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, tomo XC, pág. 73 y siguientes. Bs.As. Ed. CONI.

anti estatal. La concentración urbana creció provocando un desequilibrio demográfico regional. Se produce un avance considerable en la industria en la economía nacional, basado en la sustitución de importaciones y acompañado de un avance en las necesidades de tecnificación (Pineau; 1991:36). Sin embargo el dinamismo de la estructura tecnológica no llegó a alcanzar niveles altos de desarrollo. Esto se podría explicar por la escasa complejidad de los equipos y maquinarias. El entrenamiento en el trabajo (*learning by doing*) sería una forma más barata y rápida que la formación escolar para resolver los problemas de calificación de la mano de obra.

Los estudios muestran dos fracciones diferentes dentro de la burguesía industrial en esta época: una de alta concentración, representada por la Unión Industrial Argentina (U.I.A.) y sus aliados externos; otro sector vinculado al capital nacional, más disperso y (probablemente por el origen inmigrante de la mayor parte de sus integrantes) carente de representación política. La diferenciación entre el primero y el segundo se agudizará progresivamente en este dinámico y heterodoxo período económico, dando lugar luego a los cambios que van a permitir el surgimiento del peronismo.

El imaginario colectivo-sindical y oficial tiende a depositar en la educación técnica expectativas que comenzaron a integrarse débilmente al sistema formal educativo de nuestro país en tanto la formación del oficio se daba en los lugares de trabajo y no en los institutos de educación formal específica. La llamada “alta tecnología” que era adquirida por las industrias privadas, era así transmitida internamente. En virtud de lo expresado, y dado que el sector industrial privado que adquiría tecnología entrenaba empíricamente a su personal para el uso de la misma, el sistema educativo no se preocupó por profundizar institucional y curricularmente la educación técnica (Miranda, 1997)

La idea de trabajo estaba fuertemente ligada a la de Nación, independencia económica y soberanía política. De ahí su gran impacto en la subjetividad de las grandes masas de trabajadores. Era una difusión más de tipo ideológica que de saberes laborales en el ámbito escolar. Esto obedece también a una de las lógicas de funcionamiento del Estado de Bienestar, que es la necesidad de legitimación política a través de la extensión de los derechos sociales y políticos (la educación por ejemplo)

¿Cuál era el mensaje desde el discurso oficialista? Remontémonos a palabras leídas por el Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, profesor Juan Mantovani en 1937 en la inauguración de una Escuela de Artes y Oficios en Rosario, destacamos lo siguiente dado el giro que parece señalar en la política educativa de la rama:

“(…) El problema de la enseñanza técnica ha despertado entre nosotros, el interés de los gobernantes y la preocupación de los educadores. La preparación de obreros y artesanos ha dejado de ser tarea exclusiva del taller y de las fábricas. Ha ascendido hasta el plano de la escuela (…) Estamos ahora en el período de las instalaciones diferenciadas, que transforman algunas de las existentes (escuelas de artes y oficios) u organizan nuevas escuelas de conformidad con las necesidades industriales del medio (…)”³²

Nos parece interesante al respecto, recurrir a los aportes de Simonassi (2011) al efecto de ilustrar cómo en la década del ´40 la dependencia de la industria local (refiriéndose a la ciudad de Rosario en este caso) respecto a los trabajadores extranjeros era aún un rasgo característico. La disminución del flujo de inmigrantes así como el ritmo creciente del desarrollo industrial, provocaron una progresiva acentuación de los esfuerzos por la “nacionalización” de la mano de obra, es decir, por la formación en el país de los trabajadores ocupados en una cada vez más compleja diversidad de oficios y tareas industriales. Estos esfuerzos se inscribían en preocupaciones más generales sobre las relaciones entre ciencia e industria, expresadas en los llamados a abandonar el empirismo en la dirección de los talleres y fábricas adoptando los postulados de la organización científica del trabajo y a proporcionar una adecuada formación a los técnicos e ingenieros que debieran ocupar los sitios de planificación en las fábricas. En este clima, se recortaba con cierta autonomía en los años de la Segunda Guerra Mundial una premisa situada en un cruce entre ciertas consideraciones sociales acerca del destino de los jóvenes y las necesidades “técnicas” de la industria: era necesario encaminar la preparación técnica de los menores para el trabajo fabril. Las controversias se suscitaron alrededor de los sitios más convenientes para el aprendizaje: las plantas fabriles o la institución escolar (Simonassi; 2011:160)

Es así que a partir de la gran crisis del ´30, y teniendo como elementos económicos fundamentales del escenario mundial el proteccionismo de los países centrales, la caída de los precios de las materias primas, etc. que el modelo agroexportador argentino entró en crisis, no sólo desde las cifras reales -hubo una caída cercana del 40% en los precios internacionales de los productos primarios exportados (Asborno, 1993)- sino también como ideal de todo un sistema económico, político, socio-cultural.

“A diferencia de otros períodos, la nueva etapa se caracterizó por la vigorosa intervención estatal como respuesta a un mercado externo que se achicaba cada vez más. Alguien que comprendió y expresó muy bien esta nueva etapa fue Federico Pinedo quien tuviera a cargo el Ministerio de Economía entre 1933 y 1935. Este se volcó a

³² Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación *La enseñanza Técnica Industrial*. Bs.As. Impreso en los Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional de Bs.As. p.6

apoyar la alternativa “industrializadora” a través del desarrollo de un importante grado de intervencionismo como fue la creación e diversos mecanismos de regulación en manos del Estado”³³

Hubo un descenso de la corriente inmigratoria, mientras que las migraciones internas avanzaron. Se produce un avance considerable de la industria en la economía nacional, basado en la sustitución de importaciones y acompañado de un avance en las necesidades de tecnificación. Esta realidad tecnológica no llegó a alcanzar niveles altos de desarrollo.

Son varias las posturas sobre el peronismo³⁴, inscripto en un movimiento más amplio llamado populismo, el cual constituye una de las experiencias sociopolíticas más singulares de América Latina. La crisis económica de los países centrales, abre las posibilidades en los países periféricos para la puesta en práctica de un nuevo proyecto económico para el ascenso de las nuevas clases sociales hacia el poder. Lo novedoso fue el estilo de la convocatoria mediante la movilización de sectores populares hasta ese momento total o parcialmente marginados de la acción cívica. De la suma de este espíritu epocal y del carisma de Perón resultará un modelo de estado de bienestar que, en palabras de Altamirano (1998), no fue del todo coherente ni homogéneo.

Siguiendo con el estudio y análisis teórico-bibliográfico sobre la problemática educación-trabajo en el período trabajado, recuperamos los aportes de Silva (1996), quien cita a Andrés Devoro Moreno (educador de la rama técnica) que en 1941 advertía que faltaba “el control que hubiera traído el estudio consecuente con la visión de su ejercicio en el tiempo y en la circunstancia [refiriéndose al desarrollo industrial] (...) nos falta la estadística, asentada con carácter experiencial, de la distribución y suerte de los habitantes con el título profesional, para la función de perfeccionamiento para la constancia de las modalidades respecto al ordenamiento y régimen de las especialidades(...)”. Creemos que la falta de una visión ingeniosa sobre la vinculación entre el mundo del trabajo y la educación (en este caso específico la modalidad técnica-industrial), como así también la ausencia de planificación desde un diagnóstico situado con mirada prospectiva, son características que marcarían el devenir de esta modalidad de enseñanza a lo largo de las décadas estudiadas.

³³ Ibídem

³⁴ Ver Halperín Donghi, Tulio (1995) *Argentina en el callejón*. Bs.As. Ed. Ariel; Germani, Gino (1962) *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Bs.As. Ed. Paidós; Offe, Claus (1994) *Contradicciones en el Estado del bienestar* Madrid Ed. Alianza

Sabemos que la Segunda Guerra Mundial no nos encontró preparados -técnicamente hablando- para la instalación de industrias livianas ante la suspensión de la importación de productos manufacturados. Y más aún, nos aventuramos a decir que la Argentina se autopoicionó en una especie de mito industrialista, ya que se cargó de fuertes y prematuras expectativas a la economía naciente relacionada a esta rama. La educación no quedó afuera de esto, reinstalándose quizás un optimismo pedagógico, esta vez centrado ya no en una formación educativa de tipo tradicional, “civilizadora”, sino enfocada al mundo del trabajo (o al menos esa fue la intención desde las políticas educativas de ese entonces).

El modelo y las direcciones que formaban la estructura político-curricular que define la orientación técnica en los años 40, como continuidad de lo afirmado en aquel fragmento del discurso de Mantovani, tendrá una significativa influencia en varios aspectos. La creación de instituciones (en particular al interior del país), los tipos de formación que comenzaban a ofrecer junto a los modos de vinculación con los mercados de trabajo, el presupuesto al sector y el perfil de los docentes se encuentran entre los más relevantes. Varios estudios sobre lo acontecido en estas décadas, sobre todo en lo referido al destino ocupacional de los egresados técnicos³⁵, nos hablan de la primacía del Estado como empleador de los egresados en, por ejemplo, YPF, YCF, Gas del Estado, Agua y Energía Eléctrica, FFCC., etc. Esto se vincula con el pleno empleo (institución keynesiana por excelencia), donde tanto el Estado como las empresas privadas -como se mencionara anteriormente- no requerían empleados con una formación mayormente especializada ya que la alfabetización socio-laboral se desarrollaba principalmente en el ámbito laboral, en una etapa en la que la ampliación de los derechos sociales, como el derecho al trabajo, y políticos fueron premisas constitutivas del Estado Benefactor en expansión.

Como expresiones concretas por parte del Estado en lo que concierne a Legislación Política referidas al campo de Enseñanza Técnica, debemos citar con fuerza la creación de la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica (DNET) en 1944 cuyo objetivo principal era el de gestionar las escuelas industriales (nomenclatura que fusionaría las ex escuelas de artes y oficios y las industriales) y las llamadas escuelas profesionales de mujeres; y la fundación, el mismo año, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) que tendría como fin establecer escuelas fábricas y escuelas de capacitación obrera. La misma, estaría fuertemente influenciada por ideas y principios de neto corte espiritualista -que logró

³⁵ Ver Graciarena, Jorge (1971) “Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas” en *Revista de Ciencias de la Educación Bs.As.*, nº 6 citado por Juan Carlos Tedesco (2003): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs.As. Ed. Siglo Veintiuno.

imponer el Ingeniero Gómez Araujo- fundamentando la necesidad de la educación técnica por el valor del trabajo para el desarrollo del hombre, más que por cuestiones vinculadas con el desarrollo económico o industrial (Muñoz, 2008). Esta Comisión, nos señala Sinonassi (2011), contará con representación obrera y patronal y luego de dos años pasa a poseer gran poder de decisión y contralor en el campo de la educación y el trabajo.

“Durante los gobiernos de Perón –entre 1946 y 1955- la CNAOP generó un más que importante crecimiento de la matrícula de la educación técnica. Esta Comisión, en 1951, se transformó en un organismo del Ministerio de Educación de la Nación con un régimen autárquico y financiero. Este organismo funcionaba colegiadamente con la representación de sectores del Estado (Ministerios de Educación, de Trabajo, de Industria y Comercio), de la producción (asociaciones de empresarios) y del trabajo (organizaciones sindicales)” (Miranda, 1997)

Nos parece oportuno poder analizar a partir de los valiosos aportes de Miranda, cómo la acción escolar de la CNAOP estuvo orientada hacia la formación práctica de obreros industriales, en cambio las escuelas industriales prepararon teóricamente personal técnico. Esta es una diferencia notable que pone en evidencia uno de los motivos por los cuales la educación de la CNAOP fue ampliamente reclamada y no así la enseñanza industrial. En otras palabras, la educación de la CNAOP estaba mucho más cerca de los requerimientos de la actividad industrial que la formación dada por las escuelas industriales. En tal sentido el ente poseía aires de familia con las expectativas del orden empresarial que presentaba cierta resistencia a incorporar a los técnicos que egresaban del sistema formal. Así, las escuelas industriales, preparaban más para funciones en la administración pública y en empresas del Estado que para el sector privado industrial (Miranda; 1997)

Coincidimos con lo señalado por Muñoz (2008) al afirmar que el éxito de la CNAOP no dependía de la configuración de complejos dispositivos de formación, en tanto en la primera fase de la industrialización la mano de obra demandada no requería una formación altamente calificada. Y adherimos al intento de discutir con la posición de Miranda, al respecto de si aquella formación que mediatizaba la acción de la CNAOP se acercaba más a criterios empresariales (empleadistas) que a formar obreros capaces de utilizar creativa y ampliamente sus saberes del trabajo. Posteriormente, la orientación que la CNAOP había inscripto en esas escuelas fue cambiando y, al momento que decidió prolongar la duración de los planes estudios, fue relegando la formación práctica priorizando aspectos que, entre otros, parecieran haber contribuido a generar un mayor distanciamiento entre educación y trabajo. En esta situación pudo haber incidido la falta de investigaciones y de análisis en relación a la forma de

establecer fuertes vínculos entre la orientación de educación formal y la nueva demanda de fuerza de trabajo calificada (Muñoz; 2008:172)

Eran tres los ciclos que comprendían la estructura del funcionamiento del Aprendizaje y la Orientación Profesional:

1. Ciclo Básico: de tres años de duración y comprendía los siguientes cursos: aprendizaje (destinados a menores de 14 a 18 años de edad que hayan cumplido con la enseñanza primaria. Se desarrollan en las Escuelas Fábricas. Régimen mixto de enseñanza que consta en ocho horas diarias de cursado en dos turnos); medio turno (también funcionaban en las Escuelas Fábricas, destinados a menores ocupados en la Industria) y capacitación (de 20 horas semanales: 16 corresponden a materias teóricas y culturales y cuatro a práctica de taller).
2. Ciclo Técnico: de cuatro años de duración. Formaba al personal técnico encargado de dirigir los establecimientos industriales. Requisitos de ingreso al mismo: tener aprobados cualquiera de los cursos del Ciclo Básico, con una duración mínima de tres años, en la especialidad afín y es condición que el alumno trabaje en dicha especialización.
3. Ciclo Universitario: abarca seis años. Se requiere haber aprobado el ciclo técnico en la respectiva especialidad y estar ocupando una actividad afín a la industria.

Es este caso uno de los anteriormente expuestos en este trabajo cuando mencionamos la dualización que se observa en el seno mismo del enseñanza técnica a lo largo de su historia en nuestro país: la preparación con una clara tendencia “práctica”, orientada a las demandas privadas industrialistas que impartían estas escuelas fábricas a diferencia de las escuelas industriales más dispuestas a la formación “teórica” de los técnicos que generalmente ocuparían puestos estatales políticos, administrativos y de jefaturas.

Coincidimos con Muñoz (2008) en el análisis acerca de las opiniones encontradas alrededor de la importancia que industriales o empresarios asignaron a la educación técnica en Argentina en el período de la sustitución de importaciones. Tedesco y Wiñar (1986) plantean que los industriales no estaban demasiado interesados en la educación técnica, en tanto Dussel y Pineau (1995) afirman que no podría sostenerse indiscriminadamente esa aseveración. Estos autores señalan que mientras los grandes industriales parecen no haber actuado de modo sostenido y homogéneo a favor de la educación técnica masiva, distinto fue

el caso de los pequeños y medianos empresarios que fueron los más interesados en tales orientaciones y que posteriormente tuvieron participación activa en la organización de las escuelas-fábrica. Por otro lado, Gaggero y Garro cuestionan ambas posturas planteando que no hay pruebas del desinterés de los industriales como tampoco de la preocupación de los pequeños y medianos. Sin embargo creemos que la referencia realizada por Miranda (1997) con respecto a una encuesta citada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1942, permitiría sostener cierto desinterés al menos de los grandes industriales por la formación técnica. Nos arriesgamos a suponer que tales expectativas respondieron a mayor conocimiento de las formas productivas extranjeras ya en etapa de taylorización en especial sus grupos gerenciales. Sus resultados dan cuenta que los egresados de escuelas técnicas, podían aspirar a insertarse en el ámbito estatal (en crecimiento), y no en el sector productivo privado, que sólo se preocupaba por entrenar a su personal en la utilización de tecnología de baja complejidad propia de ese período (Muñoz; 2008:171)

En 1947, al definirse el Primer Plan Quinquenal del Gobierno Nacional bajo la primer presidencia de Perón, la educación se establecía bajo el principio que la entiende como un derecho para todos los ciudadanos a la par que se destacaban conceptos relativos a la enseñanza práctica y profesional con rango constitucional al formar parte de la Reforma de la Constitución de 1949. También en este período, 1948 específicamente, se materializó la creación de la Universidad Obrera Nacional (Universidad Tecnológica a partir de 1959) cristalizándose el auge de la Actividad y Educación Técnica. El marco creado por el peronismo se modifica en 1959 -marco ya del denominado Modelo Desarrollista- con el funcionamiento del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), amalgamándose la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Siguiendo con su historial, en 1965 se crea –anexándose al mismo- el Instituto Superior del Profesorado Técnico y se unifican las escuelas profesionales de mujeres y las escuelas fábricas para varones con las escuelas industriales, conformándose las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que resistirían hasta la Ley N° 24.195/93, llamada Ley Federal de Educación (1993).

“El CONET fue el responsable de la educación técnica y de la formación profesional en el ámbito nacional, el cual –por otra parte- representó la mayor estructura organizativa para este sector educacional en la Argentina. La responsabilidad en la educación técnica consistió en dirigir, supervisar y coordinar este tipo de enseñanza en todo el nivel medio a través de las ENET. La formación profesional en especial, estuvo orientada hacia la capacitación y especialización de adolescentes y adultos, lo cual se

cristalizó mediante la creación de Centros Nacionales de Formación Profesional a partir de 1974. De manera que en el CONET coexistieron dos regímenes de enseñanza: uno formal que era el de la educación técnica, y otro no formal, es decir fuera del circuito de la organización del sistema educativo nacional, referido a la preparación específica y puntual de la formación profesional” (Miranda, 1997)

Creemos de mucha importancia transcribir estos últimos datos, ya que serían pocos los precedentes de un organismo estatal de esta índole que tuviera campo de acción no sólo en el sistema educativo formal, sino también no formal.; las prácticas y la preparación que otrora se realizaba en el ámbito productivo privado, empresarial, ahora eran transitadas dentro de estos ciclos de formación profesional; quizás daría esto cuenta del status y protagonismo (al menos en algún grado significativo) adquirido por parte de la enseñanza técnica tras un largo peregrinar como así también del vínculo tan anhelado educación - trabajo (en todos sus niveles).

La estructura educativa de programa de las ENET abarcaba seis años de estudios técnicos divididos en dos ciclos:

1. Básico: tres años destinado a la formación general en el campo técnico-industrial
2. Superior: tres años en los cuales se realizaba la especialización para obtener el título de “Técnico” en la orientación correspondiente.

Sintetizando los movimientos económicos industrialistas del siglo pasado, que generarían las tendencias y los accionares del quehacer institucional educativo-tecnológico ya expuestos anteriormente en el trabajo, podríamos mencionar tres períodos claves: el primero durante la crisis del '30 con la aparición del modelo de sustitución de importaciones, el segundo durante el peronismo con un nuevo impulso en esta rama y con la ampliación del mercado interno, y el último en la década del '60 con la llamada segunda sustitución de importaciones de la que emergen las políticas desarrollistas bajo la influencia de corrientes externas presentes en América latina: CEPAL y otras.. (Pineau; 1991:44) Desde esta última perspectiva la educación técnica no se potencia lo necesario, según lo muestra la historia, a partir del debate que plantea la teoría de la dependencia. Esta no se plantea salir del capitalismo, sino que se caracteriza por pensar en cómo desarrollarse en él. He ahí su influencia en los modelos desarrollistas de la denominada segunda sustitución de importaciones

El panorama de la formación técnica para 1962, se puede sintetizar con los siguientes datos: los alumnos inscriptos eran 99.350; egresaban por año 9.900 obreros calificados y 4.000 técnicos; se contabilizaban 132 Escuelas Industriales; 2 Escuelas Industriales Regionales Mixtas; 69 Escuelas Profesionales de Mujeres; 90 Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural y Doméstica y 120 Escuelas-Fábrica y de Capacitación. Para 1965, se contabilizaban en las distintas ENET un total de 113.400 alumnos (Silva; 2006: 25)

Recurrimos a los aportes de Gallart (2006) para enmarcar brevemente el devenir de la educación secundaria durante el siglo XX, el cual mostró una explosión cuantitativa en su matrícula. A fin de siglo llegó a brindar el acceso a la casi totalidad del grupo de edad correspondiente y a graduar entre la mitad y dos tercios del total de la población en edad teórica de terminar la secundaria. El currículum de la secundaria académica fijado por la Ley Garro en 1912 se mantuvo en sus rasgos principales hasta la reforma de 1993; la Escuela Comercial y la Industrial tuvieron modificaciones pero mantuvieron también características semejantes a las originales; la Escuela Normal fue discontinuada en la década de 1960, cuando se elevó la formación de maestros a la educación terciaria (Gallart; 2006:17).

Estos son los antecedentes de las políticas de “transferencia de servicios educativos” que se terminan de definir para todos los niveles con la Ley Federal. Coincidimos con las posturas críticas que afirman que estas acciones de política educativa han implicado una desresponsabilización temprana del Estado Nacional en materia educativa. Tendencias que comienzan tibiamente en la etapa Desarrollista.

A partir de los '70 las políticas neoliberales comenzaron a ser aplicadas en distintos países. Se orientarían a crear un mercado sin fronteras nacionales, donde el capital financiero, la producción y las mercancías se desplazarían libremente, mientras la fuerza de trabajo adopta un esquema selectivo. Estos cambios generaron un concomitante debilitamiento del control de los estados nacionales sobre sus futuros económicos, acompañado por una multicausal complejización de la estructura de toma de decisiones a nivel mundial y nacional (Held, 1997). El capital desplaza los segmentos más descalificados de su producción por regiones que le ofrezcan condiciones favorables, pero en esta movilidad necesita que le brinden mano de obra con una formación homogénea y afín a sus demandas. Creemos que por estas razones, entre otras, se impulsó el ‘paradigma de las competencias’, un revival de ideas surgidas al influjo de la del capital humano como principio estructurador de las políticas educativas en distintos países.

El nuevo modelo escolar y educativo fundamentalmente orientado a la “formación en competencias”, procura realizar una adaptación efectiva a las exigencias del mercado, para lo

cual junto a la flexibilidad de la producción, deberá formar un 'hombre flexible' y por lo tanto un 'trabajador autónomo'. Ambas cualidades constituyen referencias del nuevo ideal pedagógico, sostenido desde una razón individualista y meritocrática (Laval, 2004).

Desde las publicaciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se visualiza la importancia de la reconversión del nivel medio en esta dirección:

"(...) el cambio tecnológico en el sistema productivo, que modifica las 'calificaciones' tradicionales, demandando 'trabajadores polivalentes', con 'competencias' básicas que adquieren en la educación formal (...) frente a la complejidad y 'competitividad' del mercado de trabajo, la escuela tiene la misión de brindar una formación de 'calidad' para que todos puedan 'competir' con igualdad de posibilidades por un puesto de trabajo. Es decir, la escuela, favorece las condiciones de 'empleabilidad de los sujetos', pero no mejora las condiciones del mercado de empleo (...)"(En Albergucci:1995;10 7° Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización).

El paradigma de las competencias opera como justificación ideológica de la necesidad de adecuar el aparato público, en este caso la política educativa, al mercado. Este último toma un protagonismo explícito, como el generador de la direccionalidad de las políticas concretas, y fundamentalmente como productor del discurso hegemónico, saturando el horizonte simbólico y convirtiéndose en sentido común.

"(...) Para superar las 'rigideces' de las escuelas comerciales, técnicas y bachilleratos de diversas modalidades y lograr su integración en los procesos de producción y de servicios, se propone la Educación Polimodal (...) Esta 'polivalencia' de conocimientos es la que posibilita la "versatilidad" (aplicación de los conocimientos a situaciones diversas) y la "flexibilidad" (aplicación a una 'realidad cambiante' y de alguna manera 'imprevisible') (...)"(Ibídem)³⁶

Coincidimos con Narodowski (2004) en destacar que, en cuanto a la relación educación y trabajo, durante la segunda mitad del siglo XX la Argentina contó con un sub-sistema escolar destinado a la formación con relación al mundo del trabajo: las escuelas técnicas, que, al contrario que el resto del sistema educativo público, supieron tener un alto nivel de conformidad entre sus integrantes y que durante décadas aportaron recursos humanos a los

³⁶ Si bien no es objeto de esta tesis desarrollar en profundidad esta temática, se cree necesario dejar una introducción a la problemática del llamado "paradigma de las competencias", que se considera divergente con la mirada orientada hacia los saberes socialmente productivos, saberes del trabajo como lo presentáramos en el capítulo "Relación educación-trabajo: los saberes del trabajo como fuente de sentido y tejido social" perteneciente a esta tesis.

servicios, pero muy especialmente, a la producción. Tanto las escuelas técnicas como el ente que las organizaba, el CONET, habían desarrollado un modelo organizacional autónomo, en el que los directivos y los docentes de esas escuelas poseían amplios márgenes de maniobra para tomar decisiones financieras, administrativas y fundamentalmente pedagógicas, relativas tanto a la educación de sus estudiantes como al nexo entre éstos y el mundo de la producción³⁷. Este modelo de provisión de educación escolar, que implicaba una institución fuertemente arraigada en el sistema educativo, con fuertes lazos con el mundo de la producción y los servicios, y con amplios márgenes de maniobra para la toma de decisiones, fue desguazado en la década de 1990 (Narodowski; 2004:68-69)

La mayor parte de los planes y programas de estudio de la educación técnica se gestaron promediando los años sesenta, a excepción de la carrera de Computación puesta en marcha mediante su ciclo superior en 1978. A fines de los años setenta había veintiocho especialidades en el total de las ENET. Las grandes áreas de formación técnica eran las siguientes: química, construcciones, automotores, electrotecnia, electrónica, mecánica, metalúrgica y aeronáutica. (Miranda, 1997). Con respecto al crecimiento cuantitativo, las escuelas técnicas en los años ochenta, tenían 367.000 alumnos, aproximadamente la quinta parte de aquellos matriculados en educación media. El período entre la implementación de las ENET y la crisis del modelo industrializador, crisis que se manifestó en la decadencia del empleo industrial a fines de la década del setenta y durante el resto del siglo, señala el momento de madurez de la educación técnica argentina, y la expansión de su modelo a otros países de América Latina. (Gallart; 2006: 20)

Cerramos este recorrido por el devenir histórico de la enseñanza técnica en nuestro país, recurriendo nuevamente a los aporte de Gallart, quien afirma que al comenzar la década del noventa la educación técnica, provincial y nacional, registraba algo más de 400.000 alumnos. En las escuelas dependientes del CONET, cuatro especialidades sobre treinta y una existentes daban cuenta del 60% del total de inscriptos: Electromecánica, Construcción, Mecánica y Administración de Empresas. Especialidades nuevas como Electrónica e Informática aunque tenían menos alumnos, mostraban un alto ritmo de crecimiento. En 1991 se transfieren a las provincias 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. Poco después se promulgó la Ley Federal de

³⁷ Esta particularidad será abordada en el apartado siguiente de esta tesis cuando nos remitamos al devenir de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos en el período estudiado.

Educación (1993) que modificó la organización y el currículum del sistema educativo en todos sus niveles. (Gallart; 2006:23)

Entre las contradicciones que se observan, se subraya que la “reforma educativa instala el trabajo productivo como eje vertebrador del conjunto del sistema formal. Ahora, toda la educación será educación para el trabajo, pero al mismo tiempo, la vieja formación profesional y las escuelas técnicas pierden su especificidad. (Spinosa; 2003:8; en Cortés y Otero; 2011:188)

3. Relaciones educación-trabajo en Santa Cruz: la formación y los saberes del trabajo en un escenario de baja industrialización. Configuración histórica de la estructura productiva santacruceña

La intención de este capítulo es analizar aquellos vínculos entre educación y trabajo que se materializaron -o no- durante gran parte del siglo pasado en estas latitudes, signadas por una realidad económica singular delimitada por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón conformando una estructura demográfica-ocupacional bastante peculiar denominada de enclave³⁸. Las singularidades del sistema económico regional denominado de enclave, nos llevarán a centrarnos en los trabajos de Marques (1995; 2011), Salvia (1997), Ruiz (2007; 2008) -entre otros- los cuales nos brindan un análisis apropiado sobre esta categoría. Los mismos se centran en entender al modelo de enclave como organizaciones productivas y sociales con tres características que se han dado históricamente en este tipo de especificidad económica: a) un desarrollo productivo regional, b) una organización social e institucional fuertemente interdependiente con las relaciones laborales y la actividad económica, y c) un funcionamiento socio cultural particular por la heterogeneidad de la migración y el aislamiento geográfico.

3.1. El enclave ovino-lanar

El proceso por el cual un Estado sobreviene en una comunidad nacional tiende a la apropiación, además de material, simbólica del espacio: lo que se apropia es tierra de nadie, desierto, carece de historia y de significación humana- la ocupación simbólica y efectiva del espacio es así un mandato inevitable (Ighina: 2005; 15). En el marco de los procesos de modernización latinoamericanos, los sectores dirigentes debieron afrontar los desafíos de la integración de los diferentes estratos de la población, la participación política de los grupos, la legitimidad del poder político y la creación de una identidad nacional entendida como una conciencia colectiva común. En este sentido, las elites dominantes llenaron de contenido los atributos de nacionalidad, le dieron una orientación precisa y actuaron en consecuencia con el fin de legitimar el orden dominante y justificar la fundación del Estado. La nación apareció

³⁸ Ver Salvia, Agustín (1997) "Crisis y reestructuración de los complejos mineros. Estudios de dos sistemas regionales patagónicos" En Salvia, Agustín; Panaia, Marta (Comps.) *La Patagonia privatizada. Crisis, cambios estructurales en el sistema regional patagónico y sus impactos en los mercados de trabajo*. Bs. As. Ed. Centro de Estudios Avanzados. UBA (1997)

como un contrapeso frente a la posible emergencia de lealtades alternativas. En ese sentido los Estados crearon rápidamente “naciones” con una doble faz: la ciudadanía y el patriotismo se erigieron en sus componentes esenciales.

Según Lilia Bertoni, a partir de 1880 las preocupaciones acerca de la nación se centraron en sus componentes étnicos, religiosos, lingüísticos e históricos tratando de aventar una posible disgregación frente al alud inmigratorio. El congreso fue, naturalmente la caja de resonancia de estos debates. La idea de homogeneización se fortaleció y se consensuaron las herramientas necesarias para lograr la unidad nacional como antídoto frente a potenciales amenazas disolventes. El ejército, la educación y la conciencia de una historia compartida fueron algunos de los componentes seleccionados para el reforzamiento de la unidad nacional. Este marco dual de la nación como construcción del poder y de un ideario común atravesó la creación de los territorios nacionales (Ruffini; 2007:90)

El territorio, sólo existe como abstracción o como diseño, es decir que sólo adquiere entidad alguna a partir de las acciones y pensamientos de los hombres. Esto se comprueba claramente si volvemos al caso del Estado argentino ya que hasta avanzada la segunda mitad del siglo XIX, mantuvo fuera de su control y jurisdicción una amplísima geografía –Patagonia y Gran Chaco- percibida como desierto, aunque la misma estaba dentro de los considerados límites históricos de la nación.³⁹ Esas miradas permeadas por una adjetivación negativa sobre aquellos espacios, al menos en Patagonia, fueron progresivamente transformándose, los Estados nacionales comenzaron a ver aquellos espacios como tierras de riquezas potenciales, siempre en peligro de ser tomada por un enemigo extranjero.

La provincia de Santa Cruz se constituye como tal en 1957 dejando atrás definitivamente su carácter de Territorio Nacional⁴⁰. Preciso es recordar que en 1878 Santa Cruz formaba parte de la llamada “Gobernación de la Patagonia”⁴¹ Se subdividió en 1884 en los Territorios

³⁹ Mónica Quijada (2000) establece el empleo diferencial por parte del estado argentino del concepto de frontera interna para demarcar aquellos espacios no controlados y bajo dominio de las comunidades indígenas pero que al mismo tiempo se encontraban dentro de los límites naturales de la nación argentina heredados del virreinato del Río de la Plata.

⁴⁰ La ley del 15 de junio de 1955 que lleva el número 14408 creó las provincias de Formosa, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz. En cada ex territorio fueron nombrados comisionados federales que debían dar los pasos correspondientes para la convocatoria a una Convención Constituyente. El golpe militar de septiembre de 1955 implicó la intervención de las nuevas provincias y la consiguiente demora en su institucionalización hasta 1957. (Ruffini; 2007: 135)

⁴¹ “La creación de la gobernación de la Patagonia se originó en la necesidad de sostener la conquista militar y sentar la presencia estatal sobre los territorios del sur [...] Creada por ley N° 954 del 11 de octubre de 1878 [...] Se organizó según la ley del Chaco y con el mismo carácter provisorio que ésta explicitaba en su articulado. Pero a diferencia del Chaco y debido a la impronta

Nacionales de Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Pasada la media década del siglo XX, específicamente en 1955, se desarrolló la política de provincialización de los mismos, quedando excluidos Santa Cruz y Tierra del Fuego, que conformaban la "Provincia de la Patagonia"⁴². En este mismo año al irrumpir antidemocráticamente la llamada "Revolución Libertadora" se revoca la provincialización realizada por Perón y se mantiene el status de Territorio Nacional. Al cesar este gobierno autoritario en 1957 y advenir uno electo por el pueblo, se provincializa Santa Cruz, sobreviviendo aún como Territorio Nacional sólo Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (hasta su provincialización en 1992).

A manera de ejemplos ilustrativos de la incorporación efectiva de nuestra provincia en el contexto nacional, podríamos mencionar que la primera comunicación telegráfica entre Río Gallegos y Buenos Aires fue en 1902; que la primera visita presidencial a este territorio fue realizada por el General Julio Argentino Roca en 1899 y pasarían 58 años hasta que nuevamente un presidente pisara estas latitudes –visita del General Aramburu en 1957- y 61 años para que lo hiciera un segundo presidente constitucional – Frondizi en 1960-. Resaltemos esta cronología en si misma significativa: desde la declaración de la Independencia Nacional hasta 1899 en que se produjo la primer visita de un presidente constitucional, habían transcurrido 83 años y hasta 1960 en que concretó la segunda, 144 años. La primera en el período de pleno auge del modelo agroexportador y la segunda en una fase de industrialismo desarrollista.

Es alrededor de la producción lanar y de su exportación para el mercado internacional a través de Punta Arenas, que se produce el poblamiento del territorio de Santa Cruz. Este proceso se inserta en las necesidades de expandir la producción de materias primas, de acuerdo al rol asignado a Argentina en la División Internacional del Trabajo. El interés del Estado Nacional en sentar soberanía en la zona, generó las condiciones para el asentamiento de pobladores en base a la producción de lana y carne ovina (Bona; 2000:757)⁴³.

militar de esta creación, sus gobernadores dependieron provisoriamente del ministerio de Guerra y Marina (...)"Ibídem p. 47

⁴² El territorio se ha convertido entre los aspectos más caracterizables de los Estados modernos, rasgo que permite distinguir sin ambigüedades a un Estado de sus vecinos (Parekh: 2000; 93). Sin embargo, al mismo tiempo que el territorio se convertía en criterio de distinción entre los Estados, pasó a ser parte esencial en la conformación de los nexos comunitarios que definirían las identidades nacionales. Además de este aspecto ideológico-cultural como marco de cohesión social, también fue presentado como soporte imprescindible para desarrollar el naciente mercado nacional y también, ya desde una perspectiva política, como elemento estructurante de las decisiones geopolíticas de los países

⁴³ Puede verse asimismo en Barbería Elsa (2001) *Los dueños de la tierra en Patagonia Austral. 1880-1920*. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral

En este sentido, Santa Cruz, más que en área marginal de la Argentina, se constituyó en periferia de una región autárquica, con centro en la ciudad de Punta Arenas, el principal polo desde donde llegaron los capitales, la mano obra, la inmigración y hacia donde se dirigirán las ganancias (Barbería;2001:22). A fines del siglo XIX, tanto Chile como Argentina miraron a la Patagonia como un espacio fundamental no sólo para el futuro económico de cada país sino también para la definición de sus soberanías y de sus comunidades nacionales (Torres: 2004; 86)

La extensión de la explotación pecuaria en el territorio de Santa Cruz, acelerada a partir de 1881 por el Tratado de Límites entre Argentina y Chile, contribuyó a la instalación de población, primeramente en la costa y luego su avance en la zona más cercana a la cordillera. Entre 1878 y 1885 se establecen Puerto Santa Cruz y Puerto Deseado; entre 1885 y 1903 lo hacen Puerto San Julián y Río Gallegos; entre 1911 y 1930 se conforman Las Heras, Perito Moreno, Caleta Olivia, Pico Truncado, El Calafate y Comandante Luis Piedra Buena.

Santa Cruz integraba en ese entonces, conjuntamente con el sur de Chile y Tierra del Fuego una región que funcionaba de una manera sorprendentemente autónoma con respecto a los centros nacionales correspondientes (Santiago de Chile y Buenos Aires). Sobre este modo particular en que se configura inicialmente la región existen enfoques que arrojan descripciones similares. La siguiente cita del Gobernador del Territorio Santacruceño, Duttari Rodríguez, al Ministro del Interior del Gobierno Nacional en 1906, ilustra esta realidad:

“De modo que Chile hace imperar aquí combinaciones postales que paga a buen precio, calculadas para su provecho propio. Y el hecho es tanto más digno de tenerse presente cuanto que tiene monopolizado como riquísimo mercado para sus productos todo el extremo territorio de Santa Cruz. Los vinos, cereales, mil variedades de frutas secas que se consumen en estos pueblos son chilenos en su totalidad. Aquí no se conoce nada Argentino, ¡sin embargo, Valparaíso no dista de Gallegos menos que de Buenos Aires! (...) Todo el comercio de Santa Cruz, rico y poderoso, radica en Punta Arenas, y las lanas de este territorio, que son de calidad superior, se cotizan en los mercados europeos con el nombre de esta ciudad (...)”⁴⁴

La interacción básicamente económica entre Chile y las ciudades que iban naciendo en la Patagonia generaba una clara influencia comercial, industrial y de servicios que provenía de Santiago (Chile). La Isla de Chiloé (Chile) era un punto fuerte de apoyo hacia el sur, llegando así hasta la zona de Punta Arenas, desde la que zarpaban barcos que iban costearo el

⁴⁴Informe del Gobernador del Territorio Santacruceño, Duttari Rodríguez, al Ministro del Interior del Gobierno Nacional en 1906 (Presidencia del Dr. Manuel Quintana y Dr. Amancio Figueroa Alcorta). Archivo General de la Nación. Fondo Documental Ministerio del Interior, expediente 660/1906.

Estrecho de Magallanes, salían al Océano Atlántico e iban estableciendo puntos de apoyo del comercio en la zona de Río Gallegos, los puertos de Coyle, Santa Cruz, San Julián, Deseado, etc. hasta llegar a lo que es hoy Comodoro Rivadavia. Desde Punta Arenas había también una comunicación muy fluida con las Islas Malvinas, y por ende con Inglaterra.

Otro dato no menos importante es que como Chile no podía comunicarse hacia al norte por sus campos de hielo, ya tenía colonias desde el lago Carrera (continuación del lago Bs.As hacia el sur), y de ahí ingresaban a la Argentina por los llamados caminos y senderos que se utilizaban para el comercio interno, para la extracción pecuaria, con destino final Río Gallegos o Punta Arenas. Incluso si nos referimos a las comunicaciones existentes en esa época, había toda una comunicación telegráfica con la ya citada ciudad patagónica chilena: todas las estancias de la zona- tanto argentinas como chilenas- se comunicaban con la misma. Hasta cerca de 1930 había una escasa preocupación desde el poder central respecto de la región.

Desde el inicio de la ocupación, las empresas instaladas en Punta Arenas monopolizaron el transporte marítimo en toda la costa patagónica el gobierno nacional, fiel a su política liberal, dejó las comunicaciones en manos de los capitalistas regionales, y ni siquiera intentó el establecimiento de una línea regular que acercara estas tierras al resto del país (Barbería; 2001:59)⁴⁵

Las actividades económicas más relevantes en términos de diseño de trabajo, estaban vinculadas a los frigoríficos, la Patagonia austral conocería la influencia de este tipo de industria demandante de mano de obra común y especializada desde principios del siglo XX, en plena expansión del enclave ovino-lanero. Estos grandes establecimientos, principalmente de capital extranjero, funcionaban integrados a una red de filiales internacional, reproduciendo

⁴⁵ “Más al sur, en la zona que los historiadores regionales han llamado la “región autónoma de Magallanes”, se dio una situación similar, aunque con una lógica de funcionamiento e interrelación distinta. Aquí también resulta evidente la expansión de los capitales y de los flujos de inmigración procedentes de Chile, principalmente de Chiloé, hacia la zona de Santa Cruz y Tierra del Fuego, conformando una región que, al menos hasta la década de 1920, funcionó con una dinámica propia y relativamente desvinculada de los centros políticos de sus respectivos Estados nacionales, Buenos Aires y Santiago de Chile. [...] La posibilidad de comunicación directa con los mercados de ultramar a través de los puertos chilenos, facilitada por la eliminación de los impuestos aduaneros y la débil presencia estatal en la región, favoreció tal proceso de integración. Luego, factores de diversa índole habrían provocado la ruptura de ese funcionamiento autárquico, lo cual generó a partir de entonces una mayor inserción económica de la zona en sus respectivos espacios nacionales, particularmente visible en el ejemplo argentino en la nacionalización de los más importantes capitales que lideraban tal funcionamiento, como es el caso del grupo empresarial Braun-Menéndez Behety, [...] De todas maneras, la vinculación económica entre ambas áreas habría seguido siendo fundamental durante la década de 1930, cuando la hegemonía histórica de Punta Arenas comenzó a debilitarse, cortándose definitivamente luego de 1943, en el momento en que los respectivos Estados nacionales comenzaron a imponer una serie de políticas que marcaron rumbos divergentes y a veces competitivos” (Barbería,2001:220)

los patrones de organización del trabajo de tipo taylorista; con tareas rutinarias impuestas por una rígida división del trabajo. Los frigoríficos tuvieron importante impacto en la demanda de mano de obra, llegando a concentrar 1500 trabajadores en la empresa Swift de Río Gallegos.

No nos olvidemos que es durante el gobierno de Yrigoyen (1916-1922) que se instalan en nuestras fronteras las aduanas, antes no se pagaban derechos; esta política aduanera coincide con la colocación de frigoríficos en toda la provincia: al cerrarse las fronteras los capitales empezaron a invertir en nuestro territorio. Esta puede ser una hipótesis de la creación de frigoríficos en nuestras costas. La mano de obra para este tipo de industria será especialmente contratada en las regiones urbanas del norte del país donde se contaba con los operarios especializados del sector (en la zona de Beriso, Ensenada y otros sectores vinculados a la actividad). El otro sector o rama económica: la ovino-lanar, establecía un tipo de labores estacionales más relacionadas con la esquila (actividad importantísima integrada por diferentes tipos de oficios a cuyo vértice se encontraba el esquilador). ¿Qué pasaba con los saberes socialmente significativos y productivos que integraban estos oficios? Evidentemente el personal estable, permanente era más bien escaso, siendo la mayoría de los trabajadores estacionarios. Esta situación estructural del enclave productivo no hizo posible ni se propuso invertir en la formación de un mercado de trabajo permanente de trabajadores rurales. (Ruiz, 2005). Ese segmento del mundo del trabajo requería, por un lado, personal estable y permanente que era más bien escaso, siendo la mayoría de los trabajadores que integraban esa tipología de escasa calificación. Por otro un conjunto de saberes de trabajo aquilatados por un colectivo que trabajaba fundamentalmente en el período crítico del modo de producción: la esquila.

Podríamos aventurarnos a afirmar que los saberes de trabajo: los rituales, las capacidades cognitivas, corporales, las prácticas y procesos de transmisión, de andamiaje (entendidos como transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos) de la comparsa de esquila no eran propios de la zona. También la condición de “extranjería” de muchos propietarios de las estancias era un factor clave de la forma en que se configuró el mercado de trabajo. De modo que “ (...)las estancias son explotadas en un grado importante por extranjeros, ingleses y chilenos en su mayoría, que ni siquiera viven en el país (...) radicados en Punta Arenas o en Inglaterra y vienen solamente a sus propiedades una vez al año en la época de esquila y venta de los productos (...)”⁴⁶

⁴⁶ Informe del Gobernador Territorial Lamarque al Director Nacional de Tierras y Colonias en referencia a las tierras de la zona precordillerana 1912

Dichas particularidades enmarcaron la región no sólo a fines del siglo XIX, sino que siguieron perfilando estas realidades socio-económicas durante gran parte del siglo XX con un resurgimiento en su década final.⁴⁷ Investigaciones recientes señalan que la estructura general del enclave en su etapa ovino-lanera no incluyó políticas explícitas de desarrollo de un mercado de trabajo regional con mano de obra calificada y no calificada estable (Ruiz, 2005). Este proceso de poblamiento, centrado en la ocupación de la tierra y en su uso para la ganadería ovina, cubrirá más de medio siglo, ya que recién en la década de 1940 otra actividad dinamizará la región: ésta es la extracción de minerales –gas, petróleo y carbón-, que generará otra etapa del proceso.

3.2. Enclave minero: YPF e YCF como referentes del proceso de industrialización regional

Dorfman (1970) ubica a los primeros años del siglo XX (específicamente desde 1908 a 1913) como máximos exponentes de la industrialización y mecanización. Desde 1911 a 1915, el aporte de la industria nacional abarca las dos terceras partes del consumo. En esa etapa es cuando comienzan a crearse las bases de la explotación petrolera, en Comodoro Rivadavia, que se convertirá en centro importante de difusión y demanda de saberes técnicos en la región, constituyéndose definitivamente como estatal en la década de 1930 bajo la dirección del general Mosconi. Bajo distintas administraciones tendrá una importante influencia en el desarrollo social, en el fomento de la formación para el trabajo en las Escuelas de artes y oficios de la región y en la incorporación de Técnicos y obreros cualificados (aprendices) en tales instituciones educativas (Marques, 1995).

Serán los cambios trascendentales en las políticas económicas del Estado Nacional a partir de la segunda guerra mundial -entre las cuales se encontraban las del sector energético y educativo sobre todo-, los que fomentarán un escenario muy diferente al vivido a comienzos del siglo XX. La restricción crítica de los combustibles que necesitaba el país daría lugar a una acción pública en dos direcciones: incentivar la actividad de la empresa estatal (luego YPF) que explotaba la riqueza petrolífera y la búsqueda y explotación de nuevos yacimientos en zonas geográficas que antes no se aprovechaban, como la del noreste de la Provincia de Santa Cruz. Posteriormente, al continuar la etapa de sustitución de importaciones y profundizarse el desarrollo industrial con el lógico aumento de demanda de combustibles

⁴⁷ Para abordar este análisis creemos fundamental las investigaciones de Barbería, (2001); Bona, (2000) y Salvia (1999)

(desde fines de la década de 1940) se extendió dicha producción de petróleo a la zona sur de la provincia, siendo Río Gallegos un centro administrativo-estratégico en esta actividad.

El Estado Nacional cumple un papel “central” en el modo y estilo de desarrollo socio-económico asociado a esta etapa después de la crisis y decadencia del sistema ovino (1920-40). Desde las líneas y políticas desarrollistas posteriores a 1945-50 se intensifica este modo de “inducción” de imágenes y tramas socialmente productivas en las que emerge un sistema intergeneracional de Enseñanza y aprendizaje de SSP y tipos especiales de ST integrados a los enclaves de producción, mercado laboral y estrategias sindicales que surgieron desde la década de 1940 (Salvia, 1999; Márquez, 1995; Ruiz et al, 2008). Emergen y se legitiman segmentos de políticas educativas públicas que se articularon, más o menos exitosamente a tales núcleos de desarrollo, en especial las localidades ubicadas en el entorno de los campamentos (Río Turbio, Comodoro Rivadavia). En esos lugares se expandían los grupos familiares provenientes de las poblaciones migrantes por efecto de la constitución de un mercado de trabajo protegido que aseguraba una ocupación estable y formal. En esos espacios se legitimaron y estabilizaron modos de transmisión y enseñanza intergeneracionales que legitimaba aspiraciones y expectativas diferentes. Transitaban circuitos vinculados a posiciones sociales en los que se ubicaban los distintos grupos familiares que conformaban las heterogéneas estructuras sociales locales, con una fuerte relación de dependencia respecto al modelo de campamento.

La explotación de hidrocarburos se desarrolló en los extremos geográficos de la provincia, en un principio como expansión de la subregión de la Cuenca del Golfo, cuyo centro era la ciudad de Comodoro Rivadavia; y en 1944 se comienza a explotar carbón en Río Turbio. La explotación de minas y canteras adquiere relevancia en esos años debido al contexto nacional e internacional, posicionando geopolíticamente a la región como fuente estratégica de recursos energéticos. En este período el Estado cumple un rol central en el territorio a partir de la radicación de empresas públicas nacionales, la provisión de infraestructura, servicios y redes para la conformación de los enclaves mineros. Concentraba entonces las decisiones en lo respectivo a políticas energéticas, de inversión, precios y contratación de mano de obra. Como señalamos, en esta etapa comienzan a crearse las bases de la explotación petrolera en Comodoro Rivadavia que se convertirá en centro importante de difusión y demanda de saberes del trabajo en la región. Bajo distintas administraciones tendrá una importante influencia en el desarrollo social, en el fomento de la formación para el trabajo, en las escuelas de artes y oficios y en la incorporación de técnicos y obreros cualificados entre otros.

La configuración y estructuración de los modos de organización del trabajo en relación al desarrollo de la actividad petrolera en la Patagonia, nos dirige a orientar especial atención a la zona sur de la provincia de Chubut con la instalación del Yacimiento de Comodoro Rivadavia en 1910. Fue durante la presidencia de Hipólito Irigoyen, que se dispone en 1922 la supresión de la Dirección General de Explotación del Petróleo de Comodoro Rivadavia y en su lugar se crea la Dirección General de Yacimientos Petrolíferos Fiscales para que se hiciera cargo de la explotación petrolera, creándose así la Empresa estatal. Esta estratégica decisión del Estado sobre un recurso altamente requerido por la economía se extenderá hacia el territorio de Santa Cruz después de 1940, en primera instancia a la zona norte, cerca de la localidad de Caleta Olivia y, posteriormente a la zona sur, convirtiéndose la ciudad de Río Gallegos en un centro de importancia para la actividad petrolera y gasífera. Es el contexto de desarrollo de la sustitución de importaciones y las consecuencias restrictivas a la importación de petróleo debido a la Segunda Guerra Mundial, en el cual se inscribe este proceso.

A partir de investigaciones previas (Salvia, 1997; Cabral Márquez, 1995; Ruiz, 2005) podemos sostener que la escasez de mano de obra calificada para este tipo de actividad económica generó la necesidad de cubrir esa carencia con población migrante del norte de nuestro país y extranjeros. El caso de las minas de Río Turbio en la década del '40 fue un ejemplo de esto que estamos mencionando.

Referido a esta problemática de falta de recursos humanos en la región, nos interrogamos acerca de cuál fue el rol que ocupó la educación formal, específicamente las escuelas técnicas en la zona⁴⁸.

Como ya se mencionó anteriormente, al tratarse de una economía de enclave, la explotación hidrocarburífera atrajo importantes flujos migratorios por la oferta laboral y los altos salarios, la prestación de servicios urbanos y sociales, y los beneficios sociolaborales; principalmente provistos por el Estado. A pesar de la heterogeneidad cultural, estas comunidades desarrollaron sólidas identidades colectivas en torno al trabajo, conformando un marco simbólico de representaciones y proyectos de vida. Aún así investigaciones recientes señalan que la estructura general del enclave no incluyó políticas de desarrollo de un mercado de trabajo regional con mano de obra calificada y no calificada estable (Ruiz, 2005).

Además de la actividad industrial que desarrollaba YPF, en este caso poseía el valor agregado de tratarse de una empresa estatal, con lo cual explotación petrolera, soberanía

⁴⁸ Esta problemática será desarrollada en esta tesis, en el capítulo *El caso de la Escuela Industrial N° 4 "José Menéndez" de Río Gallegos. Reconstrucción de una trama agujereada: la relación educación trabajo en estas latitudes (1940-1990)*

económica e industria nacional fueron tres elementos que se conjugaron en el proceso de configuración de estos enclaves, siendo el Estado la figura estructuradora. Será entonces la pertenencia a la Empresa expresada en un conjunto de regulaciones y beneficios sociales (club social, pasajes, proveeduría, etc.) y, paralelamente, en la importancia asignada a las categorías, tareas y sectores del proceso de producción como factor de desarrollo nacional, la que dotará de un tipo específico de identidad a sus trabajadores asociada a la “Empresa-Nación”. Así, la empresa regulaba la vida social y cultural, reproduciendo sus jerarquías en la sociedad, lo cual se vio favorecido, en parte, por su relativo aislamiento geográfico.

A partir del crecimiento de la explotación de minas y canteras, la misma va ganando posición en su participación del producto bruto geográfico, que llega al 64% en 1962. La explotación ganadera se mantiene estable en términos absolutos, pero pierde peso relativo. Este estancamiento se debió también a la caída de los precios internacionales, la competencia de las fibras sintéticas a partir de los años '50 y el avance de la desertificación producido por el sobrepastoreo en particular la zona situada al norte del río Santa Cruz. El proceso se agudiza en los '70 y se hace crítico a partir de los '80, llevando al abandono de campos debido a su escasa rentabilidad, especialmente en la zona de la meseta central, proceso que va acompañado del cierre de los frigoríficos entre otros.

3.3. La transición hacia los '90

Superpuesta a la fase final de la segunda etapa y de forma agregada a ella, la fase refiere a la “emergencia” de un modelo estatal que hereda y gestiona el esquema rentístico nacional desde la década de 1980, que se profundiza en la siguiente. Desde los años '80 se observa el incremento de la representación del sector terciario en el modelo de economía provincial, y el empleo público, junto a las políticas asistencialistas determinan el papel creciente de las erogaciones públicas en la dinámica económica provincial. Ambas tendencias se constituyen en factores críticos de las estrategias y reformas políticas que buscaron garantizar la reproducción ampliada del esquema de concentración de poder y recursos económicos en el gobierno de turno. Diversos estudios (Salvia et.al., 1997; 1999) han señalado que las dirigencias políticas que se sucedieron en las funciones de gobierno desde 1983, por falta de convencimiento o imaginación no han logrado proponer un proyecto diferente al estilo rentístico que descansa, básicamente, en la renta petrolera. El proceso de privatización y el fuerte papel del determinismo tecnológico que auspició ese cambio debilitaron los criterios benefactores asociados al mercado de trabajo. Produjeron una intensa

segmentación de ese mercado y precarizaron sectores de la fuerza de trabajo y con ello impactaron de forma constante en los entramados sociales que cobijaron y legitimaron los SSP asociados al modelo de desarrollo. Dada la dirección que se impone al papel del Estado en esta nueva fase de final de siglo, se observan tendencias que indican la reconfiguración de la estructura del empleo, de la demanda y del perfil de las calificaciones como señales de las nuevas condiciones que establece la dinámica económica que determina el mundo del trabajo (Ruiz, 1999; 2004).

En este marco, no hubo por parte del Estado políticas tendientes a la reconversión de los establecimientos ganaderos ni a la diversificación económica, lo que hubiera posibilitado generar una mayor demanda de mano de obra calificada con mayor estabilidad. En este sentido, varios estudios sobre la estructura económica de Santa Cruz coinciden en afirmar que es entre las décadas del '60 y '70 que la provincia de Santa Cruz asienta su modelo económico basado en el aprovechamiento de las regalías petroleras y gasíferas, permitiéndole financiar la obra pública y sostener el aparato estatal a través del empleo público (Iñigo Carrera, 1994; Ruiz, 2004, 2005); funcionando muchas veces como seguro de desempleo encubierto ante la crisis de otras actividades, tal como ocurre a fines de los años '80 y principios de la década del '90.

La provincialización ya había generado a fines de la década de los '50 una fuerte expansión de la administración pública provincial y servicios con la consecuente diversificación de la demanda de mano de obra. Un rubro que creció al ritmo de la inversión pública fue el de "construcciones", pero de manera muy dependiente a la disponibilidad de recursos financieros estatales, tendencia que mantiene un crecimiento sostenido durante más de veinte años. "La población ocupada en la rama V (construcción) en 1960 representaba el 17.5 % de la PIC y en 1980 representa el 26.8% constituyendo la rama de la producción que mayor crecimiento representa. Parte de este crecimiento se relaciona con el aumento global de la población y las demandas de un mayor crecimiento urbano." (Iñigo Carrera et.al., 1994).

Sin embargo, y siguiendo con los aportes de Iñigo Carrera y otros (1994), a fines de esta década la situación involucre, producto de la reducción del financiamiento estatal. Es importante resaltar que el 90% de los ingresos provinciales en esos momentos se destina a salarios del sector público, sector que llegaba a una planta funcional de 17.812 agentes (en 1983 era de 8.363). Es a partir de la crisis de la estructura económica, que el número de las personas ocupadas disminuye en la mayoría de los otros sectores, siendo casi en su totalidad absorbido por el empleo público. Estudios realizados sobre la década del '80, sostienen que se evidenció en el período una escasez de proyectos y presupuesto para iniciarlos a nivel

gubernamental que posibilitaran dar impulso a otros sectores de la economía que pudieron haberse orientado hacia el sector manufacturero, el turismo o inclusive hacia innovaciones en el sector agro-ganadero, a efectos por ejemplo de modificar las formas ganaderas tradicionales. La imposibilidad política de crear condiciones conducentes a la generación de recursos genuinos y de desarrollo integrado, descansó a su vez en el excluyente manejo de una política de gastos (Ruiz, 2004). La crisis del Estado provincial que se vive a fines de la década, asociada a la crisis hiperinflacionaria nacional, se vincula también a una estructura económica dependiente del cobro de regalías hidrocarburífera con las que se sostenía el aparato estatal. Las nuevas condiciones generadas por la convertibilidad reforzarán la tendencia, en este caso ofreciendo la renta diferencial del enorme potencial de los recursos naturales a grupos económicos y capitales transnacionalizados sin condiciones ni exigencias (Ruiz, 2004)

3.4. Neoliberalismo y nuevos escenarios

Las políticas neoliberales caracterizadas por la privatización de las empresas públicas (YPF, Gas del Estado, etc.), la desregulación de los mercados (energéticos, laborales, etc.), la concesión de recursos naturales y subsidios a empresas privadas, la flexibilización y reducción de costos laborales y sociales, entre otros, deterioraron las condiciones materiales y simbólicas de los habitantes. Cabe como ejemplo citar la suba del nivel de desempleo en los jefes de hogares: a fines de los años ochenta sólo estaban desocupados entre el 2% y el 3% de los mismos, mientras que la proporción llegó a superar el 10% ya terminando los 90' (Beccaria, 2001). Citamos este caso en particular, ya que creemos que la desocupación genera un daño significativo en las subjetividades.

En este marco, desde fines de los años '80, se profundizan las medidas de reforma del Estado y cambio estructural que traerán profundas consecuencias sociales y económicas también en la región patagónica. En el caso de Santa Cruz, la transformación de la matriz estatal se presenta como respuesta a la crisis fiscal y de gobernabilidad del Estado provincial que culmina con la destitución del gobernador Del Val a mediados del año 1990. A continuación, el nuevo elenco gubernamental pone en marcha los mecanismos institucionales entre los que se encuentran por ejemplo la Ley de 'Ordenamiento de la situación de la emergencia provincial' del año 1993⁴⁹, que significó el congelamiento de los salarios de los

⁴⁹ Esta ley conocida también como de "Emergencia Económica", fue sancionada el 9 de diciembre de 1993 con el N° 2347, y promulgada por el Decreto N° 1973 de fecha 15 de diciembre de 1995.

empleados estatales durante casi dos décadas⁵⁰, la imposición de bonificaciones no remunerativas por “presentismo” o “premios al esfuerzo”, la limitación de funciones del Poder Legislativo y su transferencia al Ejecutivo, la ampliación del Tribunal Superior de Justicia de 3 a 5 miembros, etc. Se asiste, como en el resto del país, a un proceso de fragmentación social producto de la precarización laboral y el desempleo aún vigente. Este proceso se inscribió en las transformaciones operadas desde mediados de la década del '70 en nuestro país que estuvieron signadas por dos procesos complementarios que marcaron rupturas de gran impacto en la sociedad, exponiéndose en su mayor expresión durante los años '90. Por un lado la dictadura militar, que a través de la violencia provocó la disolución de los lazos sociales que posibilitaban construcciones colectivas y consecuentemente, sus referencias históricas, la memoria de esa edificación. Por otro y paralelamente, el establecimiento del neoliberalismo como plan económico y cultural (Battistini, 2004) complementó esa fractura con la imposición de principios de ordenamiento social basados en el individualismo.

Los efectos de estos cambios a nivel social se visualizaron en lo que podríamos denominar una cultura de la competencia, que sostiene como valores dominantes el éxito, el consumo, la juventud, lo fluctuante, el presente permanente, y la ausencia de lazos de anclaje estables, tanto a nivel colectivo como individual. (Battistini, 2004). Por lo tanto, dentro de estos nuevos parámetros, los individuos que no estuvieron en condiciones de adaptarse al cambio, a las nuevas tecnologías y condiciones impuestas por el mercado, quedaron sujetos a distintas formas o situaciones de exclusión que aún hoy se pueden observar.

En esta perspectiva, la concepción de trabajo asociada a la estabilidad y seguridad personal y familiar, como así también en sus dimensiones pedagógica e histórica, se fue constituyendo como insuficiente para atender los problemas de los sujetos, mostrando rasgos de obsolescencia para el ingreso laboral. Los saberes portados por los trabajadores, sus formas y mecanismos de transmisión, y el lugar del trabajo entendido y vivenciado como espacio de tejido de relaciones y vínculos que trascendían el empleo, fue reemplazado por ámbitos laborales en los que la incertidumbre era constitutiva de las nuevas condiciones de empleo, acarreado con ella la inestabilidad e inseguridad propias de la etapa de desregulación y privatización de los años '90.

⁵⁰ La ley, en su artículo 2, deja sin efecto todos los regímenes legales de determinación de remuneraciones del personal dependiente de los tres Poderes del Estado y los entes centralizados y descentralizados, empresas y sociedades del Estado o con participación estatal y las entidades autárquicas.

4. El caso de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Reconstrucción de una trama agujereada: la relación educación trabajo en estas latitudes (1940-1990)

Reconstruir desde una mirada actual parte de la trama de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos, implica reconocer a la educación formal-específicamente en este caso la modalidad técnica- como posible constructora de un conjunto de saberes del trabajo, por medio de los que se explicita un particular modelo de relación social y económica. Nos centramos en el perfil técnico del sujeto, reconfigurando algunas de sus estructuras que consideramos propias de un modelo de Estado- Nación fuerte, intervencionista, signado por características paternalistas, reconociendo que es a partir de los significantes que nos son legados, transmitidos, heredados, que se va conformando nuestra identidad. Y es aquí donde irrumpe el carácter histórico, no unívoco de los saberes del trabajo, donde la cultura de la memoria se hace presente. (Sarlo, 2005)

Presentábamos en la introducción de esta tesis, como elección metodológica para problematizar el vínculo educación-trabajo en estas latitudes, la perspectiva etnográfica-interpretativa a partir de un estudio de caso. Volvemos a afirmar para tal fin, la importancia de la interpretación comprensiva, el relato de los actores y los significados que los atraviesan. Es así que en este capítulo, se privilegiarán testimonios orales al considerar al recuerdo como historizante. El ir en la búsqueda de evocaciones, de reminiscencias significa entenderlas como acciones concretas. Si bien se reconoce el riesgo advertido por Ricoeur (2000) de que el recuerdo se vea invadido por la imaginación, ya que el devenir - imagen (propio del recuerdo) afectaría la ambición de fidelidad en la que se resume la función de la memoria, es esta última la que nos garantiza traer al presente aquello que permaneció en el pasado, y que de alguna u otra manera ocurrió.

Es este recordar subjetivo, que es colectivo a la vez, el que nos dará herramientas para hilar entre las trayectorias individuales y grupales, centrándonos en los protagonistas: docentes, alumnos, egresados, conformando gran parte de esta trama institucional particular. La narración de los hechos está entrecruzada con el tiempo vivido como histórico. El relato necesitará de un orden, de un tiempo, de un espacio; los mismos se reactualizan en el mismo hecho de narrar, conformándose una identidad única: la identidad narrativa, signada por un espacio de experiencia determinado por todos los legados transmitidos por tradición y el presente histórico. (Ricoeur, 2000).

Le otorgamos un alto grado de significatividad a los términos de experiencia, transmisión y tradición ya que nos transportan a la categoría de saberes del trabajo, entendidos como determinados conocimientos, capacidades, habilidades que poseen -entre otras tantas características- la capacidad de ser transmisibles y transformadoras de la realidad (dualidad entre lo que quiere ser preservado, lo establecido, y lo que tiende al cambio, a lo nuevo)

Entendiendo que las instituciones son continentes transubjetivos de la memoria individual, por ello es necesario “trabajar con la memoria” para ligar simbólicamente los recuerdos que aparecen o bien sin expresión verbal o bien conformados como mitos (Corvalán de Mezzano, 1998), es que seguimos teorizando entonces, no sólo a partir de la documentación escrita (archivos fundacionales, reglamentos, programas, material curricular, etc.) sino también a partir de los discursos de los sujetos que fueron protagonistas de esta Escuela .

4.1. El amanecer de una escuela técnica en el territorio

Las experiencias educativas en los Territorios Nacionales a pesar de presentar manifestaciones singulares, se desarrollaron sobre realidades diferentes. Es así que se puede establecer como rasgo identificador sus permanentes dificultades para asentar una práctica que pudiera sostener el mandato homogeneizador diseñado por la generación del ochenta. Las carencias materiales, pero sobre todo de recursos humanos fueron la nota dominante de la educación en los Territorios Nacionales.⁵¹ Estas circunstancias se agudizaron por la propia realidad de territorios despoblado, demasiados extensos, alejados y con una discontinua y escasa pauta de comunicaciones con los centros de poder político y económico del país.

A pesar de encontramos en un contexto de formación del sistema educativo nacional donde el normalismo pedagógico iba estableciendo a nivel nacional su hegemonía alfabetizadora, apenas si tenía una presencia simbólica e individual en Patagonia austral. En el caso del Territorio Nacional de Santa Cruz, según los informes del Inspector de Escuelas de los Territorios Nacionales, la vida escolar de Santa Cruz estaba afectada por la ausencia de docentes o la existencia de maestros sin título, el reducido número de alumnos debido a la

⁵¹Informe de Raúl Díaz. "Es preciso confesarlo: golpean las puertas del Consejo pidiendo puestos en las escuelas [de los territorios] [...] personas acosadas por la miseria que, sin vocación para la enseñanza, se dedican a ella como un medio de pasar la vida o de llegar a posiciones más lucrativas." (Díaz, Raul; 1906: 13)

escasa población y/o al desinterés de los padres, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales en las que se desenvolvía.⁵²

Esto ha contribuido a que podamos caracterizar las experiencias educativas en Patagonia Austral y en norpatagonia, como inconclusas o discontinuas. Los informes oficiales que reiteran la mención sobre la falta de maestros o su ausencia, son la evidencia empírica del inestable desarrollo de la instrucción pública en las primeras décadas del Territorio de Santa Cruz (Ossana, 2006) (Teobaldo, 2000).

En Patagonia Austral, debemos agregar que la porción mayoritaria de la población económicamente activa residente en el Territorio, además de mostrar un carácter ambulatorio por el tipo de actividad económica que lo interpelaba, no requirió de altos niveles de instrucción para insertarse al sistema productivo dominante como lo expresáramos en el anterior apartado de esta tesis, por lo que tampoco percibieron a la instrucción primaria como una posibilidad de mejorar sustancialmente su situación o la de sus hijos. En todo caso, en aquellos hogares con escasos ingresos, podían enviar a sus hijos algunos años a la escuela para que aprendieran nociones básicas de lectura, escritura y luego abandonar la escolarización para desarrollar algún tipo de actividad que contribuyera a la economía familiar. Sea por el tipo de actividad económica o por el lugar de residencia, amplios sectores de la nascente sociedad territorialiana mantuvieron cierta distancia de la influencia estatal y en consecuencia de la escuela pública.

Sin embargo, no sólo los sectores populares o subalternos permanecieron indiferentes a la influencia de la escuela estatal, también una amplia franja de la clase dirigente manifestó cierta distancia. En este sentido, podemos identificar una diversidad de estrategias que este sector adoptó en torno a la educación de sus hijos y que en muchos casos no incluyó necesariamente la educación estatal. Entre las que se destacaron: la posibilidad de enviar a sus hijos en edad escolar a formarse a sus países de origen –continente europeo-; otra alternativa era enviar a los niños y niñas a las instituciones educativas de Punta Arenas; o bien contratar docentes de Europa - generalmente ingleses y escoceses - para que instruyeran a los niños. En este último caso, algunos contrataban a alguien instruido para enseñar a leer, escribir y contar, durante períodos de tres meses, seis meses, o más según las necesidades de los educandos y la solvencia económica de los dueños de casa. Luego el docente era requerido por algún vecino bajo las mismas condiciones, por lo que se podría decir que se desempeñaba como una especie de maestro ambulante.

⁵² Ibídem p. 42

El posicionamiento y percepción respecto a la educación pública estatal como herramienta transformadora o civilizadora no mostró uniformidad en toda la clase dirigente. Por el contrario, las demandas que se efectivizaron desde sectores de la sociedad civil, hacia el Estado demandando que se garantizara el servicio educativo básico, muestra que sectores de la sociedad perciben a la educación como un derecho inmanente de la sociedad civilizada (Sarasa, 2006). En este sentido, no son pocos los ejemplos en las sociedades patagónicas, que ante las desatenciones del Estado en materia educativa estos vecinos caracterizados se adelantaron y a través de suscripciones públicas podían contribuir al pago de alquileres de los locales escolares o aun costeando las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio.⁵³ Así se comprobó que las instituciones de la sociedad civil se fueron desarrollando paulatinamente con características particulares según se tratara de los espacios urbanos, rurales, tomando la posta que el Estado dejaba o abandonada (Teobaldo, 2000)

La insatisfacción de la demanda sobre la educación pública estatal fue captada por las escuelas de la Congregación Salesiana de Don Bosco. Su oferta educativa osciló entre la competencia y la complementariedad con la educación estatal.⁵⁴ En Patagonia austral la tensión entre la educación estatal y la confesional, en muchos casos se manifestó más que en el plano ideológico de la confrontación de perspectivas de formación: laica o religiosa en un plano más solapado como la competencia por hacerse de una población infantil reducida (Pierini; 2010: 230).

La oferta constante de la escuela religiosa de los salesianos se adelantaba a las necesidades de la población, organizando los “circuitos escolares” de acuerdo al sexo y a los distintos sectores sociales. Para los sectores acomodados garantizaban, aunque formalmente adoptaran el currículum oficial, una educación moral y religiosa exenta de “las lacras del liberalismo masónico”; para los sectores marginados, generalmente desatendidos por las escuelas del Estado, crearon escuelas de Artes y Oficios, brindándoles los instrumentos de capacitación necesarios para la inserción en el mercado laboral. (Teobaldo; 2006:25).

La difusión de las instituciones escolares y de las actividades extra escolares impulsadas por los salesianos en el territorio, necesariamente debieron contar con la aprobación del Estado Nacional, por lo que las disputas que eventualmente en esta etapa pudieron mantener,

⁵³ A comienzos de la década de 1920 en la ciudad de Río Gallegos fracciones de los sectores sociales ganaderos y comerciales del Territorio dieron forma a la creación del Instituto de Educación Secundaria que funcionó hasta el año 1932.

⁵⁴ Para ampliar sobre el debate que se abrió en la sociedad de Río Gallegos en torno a la comparación entre Educación pública y Educación confesional, ver: Ruiz, Juan. “Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica.” en Ossanna, (2010)

se registraron en el ámbito interno de las localidades. En términos generales, tanto el Estado como la Iglesia – representados en los salesianos-, más allá de las diferencias coincidieron en el fomento de la educación como herramienta para uniformizar, argentinizar a los pobladores de estas regiones alejadas.

Como expresáramos en el apartado anterior referido a la estructura productiva santacruceña, el progreso técnico posibilitó –entre otras cosas- la construcción de frigoríficos, cerca de la primera década del siglo XX, en plena expansión del enclave ovino-lanero. Decíamos también que Dorfman (1970) ubica a los primeros años del siglo XX (específicamente desde 1908 a 1913), como una fase en la que se acelera el modelo de industrialización y mecanización, etapa en que se generan las bases de la explotación petrolera en Comodoro Rivadavia, ciudad que se convertirá en centro importante de difusión y demanda de saberes técnicos en la región.⁵⁵ Bajo distintas administraciones tendrá una importante influencia en el desarrollo social, en la configuración de un mercado de trabajo regional, en el fomento de la formación para el trabajo, en la función de escuelas de artes y oficios de la región y en la incorporación de técnicos y obreros cualificados (cuyos inicios habla de la idea de aprendiz que tanta importancia tuvo en las décadas de 1940-50) en esas instituciones educativas (Marques, 1995).

Como en otros aspectos del desarrollo social, la idea de formación técnica en la región al compás de la dispendiosa forma de atender los problemas patagónicos desde el poder central, experimentó una tardía concreción. Al fallecer en 1918 José Menéndez⁵⁶ deja expresada su

⁵⁵ Ver Acconcia, María Laura y Muñoz, Nelly (2008) “La política petrolera en Argentina 1907-1989” en Ruiz, Juan D. (Comp.) *Petróleo y Región Austral. Saberes del Trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*. Bs. As. Editorial Dunken

⁵⁶ En el imaginario social sobre el poblador/colonizador que ocupara productivamente esta región austral cabe resaltar la figura histórico-discursiva del pionero, personaje a cuya sombra se tejerán historias y mitos que pueblan los relatos orales y los escasos escritos de quienes los siguieron. José Menéndez (oriundo de Oviedo, España), un representante de los primeros inmigrantes chileno-malvinenses llegaban a estas desiertas latitudes patagónicas desarrollando todo tipo de empresas económicas y comerciales, partiendo de la caza de lobos marinos orienta luego su interés en la producción del ganado ovino, la explotación de una flota marítima de barcos, aserraderos, etc.

Transcribimos a continuación un fragmento que da cuenta del poderío económico que detentaban estas familias: “(...) Respecto al sur patagónico, donde dominaban las grandes estancias, la estructura de comercialización era distinta. [...] “La Anónima”, por su parte, se había constituido en 1908 de la unión comercial de José Menéndez y Mauricio Braun, los dos grupos empresariales más importantes de Punta Arenas, con objeto de comercializar las lanas del sector argentino de la Patagonia. Del sur chileno provino también la primera casa bancaria del lugar, instalada en Río Gallegos en 1899, filial del Banco Tarapacá y Londres de Punta Arenas, más tarde absorbido por el Banco de Londres y América del Sur. La persona designada para instalar la nueva sucursal,

voluntad de cesión-donación de \$ 1.000.000 m/n para que se construya en el puerto de Río Gallegos -capital nacional del Territorio de Santa Cruz- una *escuela de artes y oficios*.⁵⁷ El 18 de diciembre de 1924, este monto es aceptado por decreto del Poder Ejecutivo Nacional y transcurridos 16 años, el 28 de febrero de 1934 se termina la construcción del edificio. No obstante y por el hecho de no ser incluida en el presupuesto Nacional “el edificio va a servir, hasta que se la incluya, para la realización de un *ensayo de orientación* para dicha Escuela” de esta manera se lo concede en forma precaria a la Gobernación del Territorio de Santa Cruz “con el exclusivo destino del funcionamiento en el mismo de una escuela de Artes y Oficios y Ganadería”⁵⁸

“(...) considerando que el presupuesto para 1936 no incluye partida alguna para el funcionamiento de la escuela de Artes y Oficios de Río Gallegos (...) el Presidente de la Nación Argentina decreta Artículo 1: conceder en forma precaria a la Gobernación de Santa Cruz el edificio de la donación Menéndez con el exclusivo destino del funcionamiento en el mismo una Escuela de Artes y Oficios y Ganadería que será organizada por dicha autoridad (...)”⁵⁹

El 17 de noviembre de 1941 -23 años después de la donación y más de cuatro décadas después de la creación de la primera escuela industrial en el país: la Otto Krause - comienza a funcionar luego de haber sido utilizada como oficinas públicas, la escuela de Artes y Oficios con una matrícula de 13 alumnos. Su primer Director es Don Ramón C. Bustamante y su Secretario Don Herminio Devito⁶⁰. La escuela ofrecía las especialidades de *carpintería* y *mecánica*⁶¹ a las que se agregara, en 1946 la de *radioperadores*⁶². La oferta curricular muestra que, la preocupación central de esa política educativa, no interpelaba como sujetos principales/directos a la masa obrera del trabajo rural. En ese año egresa la primera

Francisco Campos Torreblanca, era también director fundador de “La Anónima” y miembro del directorio de la Compañía frigorífica de los Braun-Menéndez Behety (...)” (Bandieri; 2005:273)

⁵⁷ Información obtenida de distintos documentos obrantes en la biblioteca de la Escuela Industrial N° 4 José Menéndez de Río Gallegos.

⁵⁸ *Ibíd.* Cursiva nuestra.

⁵⁹ Archivo Histórico Provincial. Decreto N° 73.215. Expediente I.35/1935 Bs.As. 20 de diciembre de 1935

⁶⁰ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Adolfo Arman: “*Reseña histórica de la E.N.E.T. N° 1 de Río Gallegos*” p.17

⁶¹ Diario La Opinión Austral “La educación técnica en Santa Cruz” 11-11-1995

⁶² Sticker, M. “Breve historia de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos” Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. s/d.

promoción de *mecánicos torneros*⁶³ que iría conformando parte de la mano de obra calificada requerida para la explotación -de forma incipiente- del petróleo al sureste del Territorio⁶⁴.

Analizando los distintos archivos que se encuentran en la Institución cuya historia abordamos, resaltaremos en esta oportunidad algunas líneas de un documento emitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina con fecha del 05 de marzo de 1943, a fines de ilustrar la distinción que se le otorga a la figura de José Menéndez (motivo entre los cuales se deduce el nominal de esta escuela) y del (des)conocimiento que tienen las autoridades nacionales sobre las modalidades educativas que caracterizan el currículo de la escuela, alegaba:

“Atento a que aún no se ha asignado nombre a la escuela de **Oficios Rurales (sic)** de Río Gallegos, y considerando que el edificio en que funciona dicho establecimiento se erigió con fondos de un legado testamentario de D. José Menéndez; que este nombre colocado en el frontispicio de una escuela pública de la Patagonia adquiere el dignificado de una lección para las presentes y futuras generaciones y entraña un acto de justicia, desde que aquél fue uno de los iniciadores y propulsores de la industria ganadera en el sud y precursor de su posterior adelanto (...) Estanislao Cevallos dijo con razón, al estudiar la personalidad de Menéndez: “Emprendió la revelación y la transformación de la Patagonia(...)”⁶⁵

No son pocas las oportunidades en el transcurrir de esta escuela en las que los discursos e intenciones de los gobiernos de turno con respecto a la relación educación-trabajo se ven empañadas en su concreción, ya que reconociendo, por ejemplo, la necesidad de tener en la localidad porteña una escuela que se vincule con las actividades enmarcadas dentro del enclave ovino ganadero, la oferta curricular no ofreció ninguna especialidad específica relacionada al mismo, peor aún, la escuela no estaba ni siquiera en funcionamiento.

Río Gallegos configuraba una ciudad con un alto porcentaje de actividades de servicios, en especial, las de orden administrativo público. Las otras ramas de las actividades económicas de la región sobre las que se podría legitimar las especialidades de esta Institución de cuyas aulas surgían en 1946 la primera promoción de mecánicos torneros, era la explotación de forma incipiente del petróleo al sureste.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ No hay evidencia periodística ni archivística que nos permita verificar esta hipótesis, pero suponemos que esta actividad económica habría legitimado de algún modo la especialidad mecánico tornero, como así también las anteriormente mencionadas.

⁶⁵ Archivo Histórico Provincial. Decreto 144.647. Bs.As. 05 de marzo de 1943 citado en Nota N° 51/92 AHP. La negrita es nuestra

Recordemos que la Argentina durante esta década se vio inmersa dentro de una restricción muy crítica en la provisión de los combustibles que necesitaba el país, dado que un gran porcentaje de los mismos eran importados, entre ellos el petróleo. Esta necesidad impulsó la búsqueda y explotación de nuevos yacimientos petrolíferos en zonas geográficas que antes no se aprovechaban, como ser el noreste de la Provincia de Santa Cruz (hasta ese momento Territorio Nacional). Posteriormente, al continuar la etapa de sustitución de importaciones y darse el desarrollo industrial y el lógico aumento de demanda de combustibles (desde fines de la década de 1940) se extendió dicha producción de petróleo a la zona sur de la provincia, convirtiéndose Río Gallegos en un centro administrativo importante en dicha actividad.

¿Qué fue lo acontecido en esta materia entonces en lo que sería el otro gran enclave económico de la región santacruceña: la explotación minera? Pensamos que esta escuela permitió tener mano de obra especializada cuando empezó el cambio económico en la región con la explotación del carbón en Río Turbio a partir de 1943 con todas sus instalaciones (Río Turbio, Río Gallegos y entre ambas ciudades) y sus necesidades extractivas. Sabemos que en lo que respecta a recursos humanos, lo que no era cubierto por esta población era suministrado por personal que venía del norte de nuestro país (entre ellos varios eran extranjeros⁶⁶).

Recordemos, entre otras cuestiones, que la explotación del carbón de Río Turbio empezó durante la Segunda Guerra Mundial, (ya que nuestro principal proveedor de ese mineral hasta ese momento era Inglaterra) formando parte de los cambios trascendentales de las políticas económicas del Estado Nacional que se reflejarían no sólo en el ámbito energético, sino también en el educativo. La formación técnica tendrá una clara vinculación con el modelo de producción carbonífera en Río Turbio. Podríamos considerar que los intentos de las autoridades de YCF por la creación de una escuela técnica en Río Turbio estaban compenetrados por la posición de Pascual Pezzano y el grupo de ingenieros pro-especialización, quienes afirmaban que especialización e industrialización eran sinónimos. La preocupación de estos se dirigía a remarcar la importancia de formar técnicos e ingenieros para el proceso de industrialización que se aceleraba en la década del '40 (Bazán, 2008)

Sin embargo, es recién en 1965 (20 años después de iniciada la explotación carbonífera) que se crea la ENET N° 1 "Teniente de Navío Agustín del Castillo" de Río Turbio. Bazán nos advierte que no se asociaba a la formación de técnicos electromecánicos con el dominio de

⁶⁶ El caso de las minas de Río Turbio en la década de 1940 fue un ejemplo de esto que estamos mencionando. El Estado se ocupó de radicar italianos, yugoslavos y otros.

competencias técnicas específicas relacionadas con un puesto de trabajo en el marco de la explotación del carbón sino que se encuadraban, los saberes, en el modelo de desarrollo económico industrial priorizando saberes para el desarrollo de tecnificación de la Patagonia. Asimismo esta necesidad se ve fortalecida por asegurar el arraigo de familias no sólo justificado por el desarrollo energético de la región por ende del país sino también en la defensa de la soberanía dada la situación fronteriza de la cuenca (Bazán, 2008)

Volviendo a nuestro caso, en el año 1955 - poco antes de la provincialización- se registra una matrícula de 120 alumnos⁶⁷ que buscan en aquellos oficios un mecanismo o estrategia necesaria para ingresar al mercado de trabajo. Sería la especialidad de radioperadores por ejemplo (una de las cuatro iniciales) la que tendría vinculación con necesidades históricamente sentidas y demandadas desde la región, en particular la ciudad capital, dadas las distancias y las precarias vías de acceso y comunicación que existía con los centros poblacionales.

“La Escuela de Artes y Oficios, ahora muestra con orgullo sus hojas membreteadas con la leyenda: “Escuela Fábrica N° 144 “José Menéndez” - Ciclo Básico”. Depende de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con un ciclo de estudios de tres años de duración. Desde su puesta en marcha en el '41 ha incrementado más de diez veces su matrícula. El año 1955 la encuentra educando a 120 alumnos, como fruto de la acción conjunta de la Comunidad Educativa y la actitud responsable de las autoridades nacionales a lo largo de este tiempo.”⁶⁸

4.2. Tensiones entre saberes del trabajo y educación técnica: nuevos desencuentros entre la demanda productiva provincial y la oferta curricular de la Escuela

Posteriormente, en el año 1959 con el gobierno del Dr. Arturo Frondizi, se dictamina por Ley N° 15.204 la transformación de la estructura de la Enseñanza Técnica y de Capacitación Industrial creándose el Consejo Nacional de Educación Técnica (C.O.N.E.T.). La decisión política nacional coloca bajo su jurisdicción a las ex Escuelas Industriales (iniciadas en 1899), denominadas a partir de ese momento Escuelas Nacionales de Educación Técnica (E.N.E.T.) y los Institutos Politécnicos dependientes de ciertas Universidades (como ser la de Bs.As., Rosario, etc.).

⁶⁷ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos

⁶⁸ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Adolfo Arman: “*Reseña histórica de la E.N.E.T. N° 1 de Río Gallegos*” p.20

Durante fines de la década del '50 y comienzos de la del '60 se advierte una crisis institucional reflejada tanto en la baja matrícula de inscriptos, como también en las malas condiciones edilicias y didácticas. Esta crisis interna significativa eclosionaría en 1960, año en que el número de inscriptos se reduce al número por demás alarmante de sólo 15 alumnos para tercer año, y en el que no se registran egresados⁶⁹. A esto se suma graves problemas presupuestarios para asegurar el buen mantenimiento y funcionamiento del internado⁷⁰ con el que contaba la Escuela, además de la falta de pago del personal docente. La crisis institucional provocó la disposición del C.O.N.E.T. que con fecha 28 de enero de 1961 clausuraba la Escuela Fábrica.⁷¹

“(…) El CONET propone cerrar la Escuela Fábrica que funcionaba con un régimen de internados. A pesar de la orden en contrario, profesores, padres y alumnos decidieron iniciar las clases. Los docentes trabajaron ad honorem con la colaboración de ex alumnos y el aporte de la comunidad. Se hizo una campaña de publicidad e inscripción

⁶⁹ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Consejo Nacional de Educación Técnica. Datos estadísticos. Informe Estadística y promoción. Bs.As. JAD/sb Agosto 6 de 1964

⁷⁰ Nos resulta significativa la presencia de un internado en esta Escuela, el cual se incorpora en 1949 a la ya nominada “Escuela Fábrica N° 144”. Un diario de la localidad expresaba al respecto: *“Se hace imprescindible dotar de un internado. Hombres prácticos saldrán de sus aulas (...) Los causales que se invocan para esta importante obra sea llevada a cabo son las siguientes a) Las enormes distancias de los poblados del interior del territorio de esta ciudad; b) La falta de medios de comunicación que separan a los distintos centros de comunicación rápida y económica; c) Los precios elevados de los pasajes; d) La carencia en Río Gallegos de pensiones que se dediquen al cuidado de alumnos estudiantes; e) La situación financiera de muchos padres que no les permite poder costear una carrera a sus hijos”* La Mañana 09-07-1946

Una descripción edilicia realizada por la propia escuela detalla con precisión: *“Como era internado contaba con dormitorios de 10 por 15, baño, galería, comedor, despensa y patio (...) el salón destinado para dormitorios alberga alumnos procedentes de distintos puntos de Santa Cruz y del Chubut. La condición de la escuela en cuanto régimen de Internado continúa hasta el año 1965, fecha en que la Escuela Fábrica N° 144 modifica tal régimen, conformando el alumnado en calidad de Externo”* Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. En palabras de algunos entrevistados surge una mirada crítica de aquella situación y de quiénes, realmente, sostenían ese régimen: *“(…) antes de que yo entrara había escuela fábrica con internado (...) las aulas eran muy pocas porque un ala era una U, una ala era de internado dormitorio (...) eran para gente del interior y chicos que venían internados a la escuela fábrica (...)”* Entrevista realizada a egresada (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 08-05-06 *“(…) funcionó muy poco ese internado (...) nosotros teníamos como dormitorio aulas, entonces, la escuela nos mandaba 99 centavos por alumno, pronto mal y nunca, ese colegio mientras fue internado vivió gracias a la carnicería Ramps y a la panadería Susacasa, que nos donaba todas las cosas (...) si hoy estuviera dirían que es algo que no podía existir, pero existió(...)”* Entrevista realizada Ex Directivo década del 1970. Río Gallegos 15-05-06

⁷¹ Diario La Opinión Austral 05-05-95 y Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Domingo Castro: *“La E.N.E.T. N°, su creación y trayectoria”*

de alumnos puerta por puerta de la ciudad. La puja terminó con la continuidad del Establecimiento⁷²

Decisión que fue resistida por la comunidad, respondiendo contestatariamente a través de una participación activa en el conflicto⁷³, logrando que se revoque la medida el 23 de octubre de 1962⁷⁴. Trascribimos a continuación parte de uno de los pocos informes encontrados⁷⁵ en los distintos archivos relacionados a supervisiones nacionales, el cual refleja el bajo y hasta inexistente número de egresados en estos años.

Egresados ciclo básico

Especialidades: 1. Mecánico Automotor Diesel

2. Mecánico Automotor a Explosión

3. Tornería mecánica

⁷² Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Mónica Sticker *“Breve historia de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos”*

⁷³ Esta característica de participación ciudadana en lo que respecta a lo educativo es significativa en nuestra provincia “Desde la década del 20 la educación secundaria en el Territorio de Santa Cruz fue el resultado de la organización de los particulares frente a la ausencia del Estado. En 1922, una comisión de vecinos(...) creó el Instituto de Enseñanza Secundaria de Río Gallegos que fue clausurado una década después(...) en 1941 fue creado el Instituto Libre de Enseñanza(...)”González, Silvia et. al. (2006:125) “La educación secundaria estatal en Río Gallegos (1947-1955)” en Ossana, Edgardo (Director) (2006) Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo I Bs.As. UNPA Esta cita que explicita la coincidencia cronológica de la creación del Colegio Nacional (ex ILE) y la actual Escuela Industrial N° 4 (ambas en la década del '40) indica la presencia de intereses y procesos que parecen dirigidos a atender tipos de demandas funcionales a diferentes grupos sociales. Cada una de esas instituciones se dedicará a formar, la primera, a toda una clase dirigente política local mientras que la otra, a mano de obra especializada para ciertos segmentos de las actividades económicas que conformaban la estructura productiva de nuestra provincia.

⁷⁴ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. C.O.N.E.T. Resolución 1386-C-62 Octubre 23 de 1962.

⁷⁵ No se han encontrado en el Archivo Histórico Provincial ni en los archivos pertenecientes al Consejo Provincial de Educación del nivel datos correspondientes a la matrícula escolar de los años previos donde se registra la falta de egreso.

Años	1956	57	58	59	60	61	62	63	Total
Mecánico Automotor Diesel	22	15	4	-	-	-	-	-	41
Mecánico Automotor a Explosión	9	-	-	7	-	-	-	-	16
Tornería mecánica	-	9	4	8	-	-	-	-	21*

*Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Consejo Nacional de Educación Técnica. Datos estadísticos. Informe Estadística y promoción. Bs.As. JAD/sb Agosto 6 de 1964

Estos datos, llevan a las autoridades provinciales de la época a explicitar su preocupación al respecto:

“(…) El Subsecretario de Educación, Cultura y Trabajo⁷⁶ de la Provincia de Santa Cruz expresa el interés del Gobierno Provincial de lograr la transferencia definitiva y total de la ENET de Río Gallegos (...) Los datos estadísticos consignados por el Servicio de Estadística y Promoción, reflejan claramente la muy reducida inscripción y los muy elevados índices de deserción de alumnos de esta Escuela (32 % en 1963 y 22% en tres meses y medio de 1964). Tiene una proporción de un agente por alumno (31 personas en funciones, 29 alumnos de inscripción final en 1963, y 38 al 30 de junio de 1964)”⁷⁷

Se hacía hincapié no sólo en lo referido a cuestiones administrativas, curriculares, sino a una realidad económica social provincial que demandaba urgente mano de obra especializada.

⁷⁶ Obsérvese la concepción de la época que plantea la interrelación de estas tres esferas (*Educación-Trabajo-Cultura*) en una sola cartera, que seguramente configuraba un particular imaginario colectivo del período, hoy desagregado.

⁷⁷ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Ref. situación Escuela N° 144. Supervisión de enseñanza. Expediente N° 3765/64 28/05/1965.

“(…) El Gobierno de la Provincia de Santa Cruz que suscribe manifiesta haber formado criterio propio sobre el problema (…) en lo tocante a la **“imprescindible industrialización que requiere la provincia”**. Es de opinión que la conducción de todo el proceso educativo de la provincia, inclusive la enseñanza técnica (…) debe ser exclusiva competencia de la misma (…) ello permite adecuar con mayor e inmediata acción las necesidades de los establecimientos, ya sean físicos, administrativos o docentes, que la experiencia dicta, no han sido posible satisfacer en el grado necesario con dependencia nacional (…) **Por otra parte los planes y programas de gobierno requerirán a breve plazo personal técnico para las actividades de explotación, transformación e industrialización y permitirán la formulación de convenios directos entre la provincia y las empresas**, ya sean estatales o privados, instalados o a instalarse en la provincia, para que los mismos se obliguen a apoyar en diferentes formas la formación de operarios calificados y/o técnicos y paralelamente o posteriormente los ocupen en sus proyectos industriales(…)”⁷⁸ (La negrita es nuestra).

Cabe preguntarnos nuevamente por este vínculo no materializado entre las expresiones prospectivas de algunos gobernantes y funcionarios y sus concreciones. Si pensamos por ejemplo en convenios con empresas estatales y/o privadas relacionadas a la actividad del sector primario -según los protagonistas entrevistados del quehacer institucional de la escuela Industrial N° 4- la concreción de dichos acuerdos dependían exclusivamente de la “buena voluntad” de los profesores que trabajaban en organismos estatales y gestionaban algún tipo de intercambio.

En cuanto al perfil formativo-curricular de la institución⁷⁹ que nos ocupa observamos que se crea a fines de la década de los ´60 (1969) la especialidad electromecánica conjuntamente con la conversión de la institución en Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Río Gallegos, implementándose el ciclo superior como continuidad del ciclo básico. En este período se produce un aceleramiento y transformación industrial muy importante en el país en el que la actividad petrolífera gasífera (en especial YPF y Gas del Estado) tuvo una participación preponderante, llegándose por primera vez en la historia al autoabastecimiento. El proceso habría dado lugar a que en Santa Cruz, con una baja densidad poblacional, se crearan varias E.N.E.T., por lo que nos animamos a suponer que las demandas energéticas nacionales satisfechas en una parte importante por Santa Cruz, aceleraran relativamente el

⁷⁸ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Consideraciones generales y puntos básicos que formula el Gob. de la Pcia. de Sta. Cruz para el convenio de transferencia de la Esc. Nac. de Educ. Técnica “José Menéndez” de Río Gallegos y/o futuros establecimientos a crearse. Río Gallegos, 30/09/1966. Firmado por el Gobernador Carlos Raynelli y el Director Arquitecto Leandro Manzo.

⁷⁹ Ver Muñoz (2008)

desarrollo de la educación Técnica en esta zona al compás de requerimientos de mano de obra más calificada para los establecimientos industriales carbonífero y petrolero⁸⁰.

La historia de la escuela técnica local presenta el curioso hecho de que, en un campo de formación laboral dominado por el varón, sea una mujer la primera en ocupar el nuevo cargo de Vice Dirección creado en 1971: la Sra. Blanca Fernández de Alsúa, quien llegara a la institución a comienzos de la década del 60 "(...) con el cargo de profesora de todo, porque en aquella época no había personal, gente profesional (...)"⁸¹. "(...) La docente, quien convocada por el arquitecto Leandro Manzo, primer director del establecimiento desde su conformación como Escuela Técnica, entonces Nacional, se inició en 1963 dictando clases de historia, castellano y Educación democrática (...)"⁸²

Por los testimonios recogidos en distintas entrevistas, las mujeres ocupaban a pesar de la hegemonía del varón en este tipo de instituciones, espacios significativos: "(...) la mujer tenía mucha presencia...muchísima, la conducción la tuvo Blanca, después había una bibliotecaria, secretaria, mujeres... había.... había presencia (...)"⁸³ En lo que respecta al alumnado la presencia de la mujer se configuraba diferente, lo que aparece en la voz de algunos entrevistados:"(...) no teníamos alumnas mujeres, solamente, **cuando yo entré en el '63 había una sola mujer...**después empezaron a ingresar más (...)"⁸⁴. En palabras de egresadas: "(...) Cuando yo ingresé a la escuela técnica **éramos 8 chicas en un total de casi ¿80? varones** en los tres turnos que habían (...)"⁸⁵

"(...) el año que yo ingresé éramos 30 chicas en total y se mantuvo siempre el número (...) en mi especialidad yo fui la cuarta egresada desde que la escuela empezó a recibir mujeres, yo fui la cuarta que se recibió en técnico mecánico electricista, pero maestros mayores de obra había un poco más de chicas, pero la mayor carga estaba en el ciclo básico, que se yo, ingresaban 25 chicas de las cuales llegaban dos, una en cada especialidad (...)"⁸⁶

⁸⁰ A manera de ejemplo, mencionamos que la matrícula inicial del año 1966 es de 176 alumnos (Ver Anexo I); en el año 1967 es de 126 alumnos (Ver Anexo II)

⁸¹ Entrevista realizada a la Sra. Blanca Fernández de Alsúa. Vice Directora de la Escuela (década del '70) Río Gallegos 15-05-06

⁸² La Opinión Austral 21-11-02

⁸³ Entrevista realizada a técnico egresada I (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 "José Menéndez" de Río Gallegos 08-05-06

⁸⁴ Entrevista realizada a la Sra. Blanca Fernández de Alsúa. Vice Directora de la Escuela. (década del '70) Río Gallegos 15-05-06. La negrita es nuestra

⁸⁵ Entrevista realizada a técnico egresada I ob.cit. La negrita es nuestra

⁸⁶ Entrevista realizada a técnico egresada II (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 "José Menéndez" de Río Gallegos 03-08-06

Otro dato interesante de la vida institucional de la escuela es el que refiere a la alta proporción de población adulta que se incorpora a los cursos regulares a partir de 1973 al crearse la especialidad Construcciones, clases que se dictaban en horario nocturno facilitando la cursada de aquellos que no podían asistir en otro turno. Este hecho es coincidente con el auge de las políticas de construcción de obras públicas en la Provincia⁸⁷.

Se ha detectado a partir de esta investigación, la existencia -en no pocas etapas de su historia- de evidentes estados de descontento de la comunidad educativa y la sociedad en relación a determinadas políticas definidas por el C.O.N.E.T. hacia la Institución El sentimiento generalizado de los actores de esta trama institucional con respecto a esa actitud nacional de abandono, como muestran otros estudios citados, se correspondía con la falta de partidas presupuestarias, supervisiones, intercambios, etc. En palabras de algunos de los entrevistados:

“(...) con Nación... mirá, nunca nos dieron una respuesta a nada, estábamos solos (...) la parte de talleres, nunca nos proveían de nada, no nos mandaba nada la Nación, olvídense de Nación, **nosotros no tuvimos ningún apoyo de Nación, ninguno (...)**”⁸⁸

“(...) nunca me llegó un supervisor al aula, al menos cuando yo daba clases (...)

“(...) **yo notaba con respecto a nación que éramos unos parias** (...) no sé si una vez en seis años vino una supervisión (...) lo que venía más seguido eran los controles administrativos, inventario, movimiento de sueldos, cheques, todo eso, altas y bajas de docentes, en eso por ahí de pronto había un control anual (...) lo otro funcionaba solo (...)”⁹⁰

Entre los puntos más importantes de esas manifestaciones se encontraba la crítica al desentendimiento en lo que respecta sobre todo al estado y funcionamiento de lo edilicio, a la inexistencia de materiales didácticos apropiados, al tipo de herramientas técnicas y maquinarias, al nivel salarial de los docentes, etc. Estos últimos se encontraban muy desfavorecidos, en el plano remuneraciones, en comparación a los salarios de aquellos

⁸⁷ Ver en esta misma tesis el capítulo *Relaciones educación-trabajo en Santa Cruz: la formación y los saberes del trabajo en un escenario de baja industrialización. Configuración histórica de la estructura productiva santacruceña*

⁸⁸ Entrevista realizada a la Sra. Blanca Fernández de Alsúa. Vice Directora de la Escuela. (década del '70) Río Gallegos 15-05-06. La negrita es nuestra

⁸⁹ Entrevista realizada a ex docente (década del 70) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 08-05-06.

⁹⁰ Entrevista realizada a ex docente (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 09-05-06. La negrita es nuestra

docentes que dependían de la Provincia lo que originaba, entre otras cuestiones, cierto nivel de especulación profesional frente a tan desigual tratamiento.

“El personal que ingresa debe esperar de cuatro a seis meses para cobrar su primer sueldo. Comienza una época de penurias en la calidad de la educación que se brinda. Atendiendo a la especificidad de las asignaturas, se sufre la falta de docentes. Muchos de los que arriban a la ciudad capital de Santa Cruz en busca de mejores oportunidades laborales hacen una fugaz pasada como docentes de la E.N.E.T. N° 1, que siempre tiene algunas asignaturas vacantes, hasta que consiguen un trabajo bien remunerado y renuncian, algunos no alcanzan a estar el tiempo suficiente como para cobrar su sueldo.”⁹¹

El testimonio de ex docentes de la Institución señala con claridad esta situación que suponemos -por su importancia en el orden de la enseñanza teórico-práctica propia de la modalidad- tuvo efectos poco favorables y poco estimulantes en tanto expresaba de hecho una valoración (social y oficial) particular hacia este tipo de profesión:

“(…) Entonces para nosotros, eso era una changa o una vocación nada más, es más bien vocación que changa porque no se ganaba mucho (...) Los sueldos no eran buenos (...)”⁹²

“(…) A nadie le interesaba ingresar a la nación porque el sueldo era muy bajo, por eso que era fácil ingresar a la escuela técnica... Sí, es más, la gente que llegaba se anotaba en el colegio pero esa era como una “changuita” y así se inscribía en la provincia, en cuanto salía la provincia, se pasaba y los sueldos se duplicaban (...)”⁹³

Quizás lo enunciado por un egresado y actual docente de la Escuela, al referirse a la experiencia docente de su padre en la década del 70´ sea un documento significativo acerca de cómo se expresaba la valoración oficial de la docencia técnica en ese período: “En los primeros años que dio clases mi papá (...) él siempre me contaba que **cobró después de dos años el primer sueldo (...)**”⁹⁴

⁹¹ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Adolfo Arman: *“Reseña histórica de la E.N.E.T. N° 1 de Río Gallegos”* Entrevista realizada a la Sra. Blanca Fernández de Alsúa. pp. 25 y 26

⁹² Entrevista realizada a ex docente (década del 60) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 08-05-06

⁹³ Entrevista realizada a ex docente (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 09-05-06

⁹⁴ Entrevista realizada a técnico egresado (década del 90) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 09-05-06 La negrita es nuestra

El entramado de interacciones emergente de estas situaciones nos hace pensar quizás en la justificación de los pedidos prematuros de transferencia al ámbito provincial de esta Escuela:

“El suscrito se dirige al Señor Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica a efectos de proponer la transferencia definitiva y total de la Escuela Fábrica N° 144 que funciona en esta localidad. Como dato ilustrativo debe señalar que el Poder Ejecutivo en varias oportunidades ha subsidiado al citado establecimiento (...)⁹⁵

En ciertos momentos, y atento a la crítica evolución de la escuela, entran a jugar en el conjunto de acciones que buscan priorizar los intereses y el desarrollo de la institución otros entes como la Cooperadora “Manuel Belgrano”, los que conjuntamente con padres, ex alumnos y empresas privadas concretizan remodelaciones, reparaciones, ampliaciones, que no se esperaba hicieran las autoridades nacionales:

“(...) la cooperadora y un grupo de padres eran los que compraban desde pizarrones, bancos, electrodos...y, era todo muy deficitario, lo que es talleres, mantenimiento del colegio, todo era, era rudo (...) las cabreadas de ese patio interno se hicieron en mi casa, la cooperadora consiguió los caños, compraron los electrodos, mi papá les dio el apoyo de la soldadura como sabía soldar y tenía el taller, iban los chicos de las prácticas de soldaduras y ahí se hicieron las cabreadas. La cooperadora tuvo un rol fundamental cien por cien, cien por cien (...)⁹⁶

En 1980 este sigue siendo el panorama

“Para darnos una idea de las condiciones en que se desarrollaba el proceso de enseñanza aprendizaje, tal vez baste recordar, entre muchas otras cosas, los agujeros en los pisos de madera de las aulas, las goteras, un baño con cuatro mingitorios y tres retretes para cuatrocientos alumnos y docentes, otro con dos inodoros para cincuenta alumnas y el personal femenino, el hacinamiento del alumnado en aulas sin ventilación, en secciones de taller absolutamente inadecuadas para la tarea específica, etc.”⁹⁷

Cabe destacar, que la década de los años ochenta marca en la provincia una notable indiferencia en torno a los problemas de la educación técnica que iba de la mano de la

⁹⁵ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Nota N° 50/64 Ez/jmc de Subsecretaría de Educación, Cultura y Trabajo. Río Gallegos 23/03/64.

⁹⁶ Entrevista realizada a técnico egresada I (década del 80) de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 08-05-06

⁹⁷ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Adolfo Arman: “Reseña histórica de la E.N.E.T. N° 1 de Río Gallegos” p27

profundización de las dificultades cruciales que aquejaba la marcha productiva de las empresas estatales, que habían estimulado la modalidad técnica en localidades importantes del territorio provincial (Ruiz y otros, 2008). Dada la orientación que se imprime a la política energética, fuente principal de recursos presupuestarios para el estado provincial, “la relación formación técnica-inserción laboral que hasta el momento estaba garantizada” por la empresa YCF de Río Turbio se debilita intensamente (Bazan, 2008; Muñoz, 2008).

Para comprender la problemática provincial con más elementos debe considerarse que, con la dictadura en 1976 se inauguró el verdadero proceso de vaciamiento de YPF, situación que generará constantes fases de crisis fiscal en la provincia. También se empieza a visualizar la tendencia decreciente de la producción carbonífera (YCF) a fines de los ´70 e inicios de los años ´80, ambos procesos tendrán un alto costo para la población, los mercados de trabajo, la distribución del ingreso, la educación y la economía regional. El primer proceso se caracterizó por una agresiva política de endeudamiento del Estado y de las empresas públicas, entre ellas YPF, el incremento de la participación de las empresas petroleras privadas y achicamiento de la empresa estatal de referencia para la cuestión energética⁹⁸. Se procedió a la adjudicación directa de importantes yacimientos en explotación sin compensación alguna. De esta manera, se favorecían intereses de antiguas compañías de servicios de carácter privado. Una nueva modalidad dentro de los contratos de servicios en este momento fueron los que se dieron en llamar contratos de riesgo⁹⁹ (Ley N° 21778).

Entre algunas medidas altamente perjudiciales podemos señalar: la promoción del vaciamiento de técnicos y profesionales en YPF; la entrega a empresas privadas de yacimientos descubiertos y en explotación, el precio que paga YPF por el petróleo que extraen las compañías privadas pasa a ser el más alto del mundo, los precios altísimos fijados para los contratos de perforación y en contratos de servicios, etc.¹⁰⁰. Al final de la dictadura, YPF estaba fuertemente endeudada, pese al despido de más del 25% de los trabajadores y se registraba un fenómeno, poco iluminado desde la academia y la política, de fragmentación y transferencia de saberes del trabajo constitutivos de la empresa estatal a favor del sector privado, en especial, vía de recursos humanos altamente capacitados.

En febrero de 1986, se conoció un programa de privatizaciones de empresas públicas. Si bien hasta 1989, la actividad se caracterizó por el predominio de la empresa estatal y la regulación de la empresa privada, concluimos junto con Bona, que a partir de la década del

⁹⁸ Silenzi de Stagni (1983). En Acconcia y Muñoz (2008)

⁹⁹ *Ibídem*

¹⁰⁰ *Ibídem*

'80 es cuando se hacen visibles transformaciones a nivel del Estado que se tornarán irreversibles y estructurales en la década del '90, a través de la desregulación de los mercados y la privatización de las empresas públicas que llevarán a la total desarticulación de la modalidad de desarrollo vigente hasta entonces, con fuerte impacto en el mercado de trabajo (Bona; 2000:768,769)

La crisis de ambas empresas nacionales conlleva la de sus políticas de formación de trabajadores desde el campo de los saberes socialmente productivos que generaban los entramados petroleros y carboníferos en la región, así como la de los fuertes impulsos que se dirigían a las respectivas escuelas industriales y técnicas provinciales. Cabe recordar que las políticas educativas de formación para el trabajo de la Escuela Técnica de Río Turbio así como la Escuela Industrial de Caleta Olivia tenían, desde sus inicios, una estrecha relación con las dinámicas productivas y laborales de las empresas antes mencionadas. No siendo así nuestro caso trabajado: la escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos. La privatización y desregulación del mercado de trabajo que se configuró con el modelo de desarrollo al calor de esas empresas nacionales, produjo un desafío dilemático que no fue sustantivamente abordado en los años noventa por políticas educativas públicas apropiadas.

A fines de la década de 1980 -más específicamente en 1989- la oferta formativa de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos se amplía al crearse la especialidad de Técnicos Electricistas con Orientación a la Electrónica Industrial. Este ciclo superior, fue aprobado a nivel nacional con carácter experimental en 1989 por Resolución 0020/CONET e implementado en la localidad en el mismo año. Por medio de dicho instrumento legal se establecía la necesidad de ajustar la formación teórico-práctica según las exigencias de la época, los objetivos y los contenidos a los cambios tecnológicos y a la ampliación del campo de actuación. En una ciudad que profundizaba la división social de la inteligencia para el trabajo y bajo la dirección de una normativa más emparentada con una perspectiva de formación para el empleo, se otorgaban certificaciones parciales, por la aprobación de cada uno de los años.¹⁰¹ (Muñoz; 2008:178)

Luego se sucederán épocas de inestabilidad institucional, con políticas económicas y educativas de clara tendencia neoliberal y con una participación decreciente del Estado en materia educativa, que conlleva dejar en el camino el proyecto Nacional iniciado en la década del '40. Estos cambios se sintetizarían a nivel educativo en la Ley Federal de Educación N° 24.195 dictada en 1993 durante la primera presidencia del Dr. Menem, marco legal que

¹⁰¹ 1º año Auxiliar de Mantenimiento domiciliario, 2º año Auxiliar de Mantenimiento Industrial y 3º año Electrotécnico con orientación en Electrónica Industrial.

generó el desguace de la educación técnica. Es también en este año cuando en el marco de los traspasos de las escuelas de Nivel Medio Nacionales a las provincias¹⁰², la ENET N° 1 pasa a llamarse Escuela Industrial N° 4. Asimismo pasa a depender de la órbita provincial y este proceso representa un desafío en la forma en que la comunidad educativa debe llevar a cabo su tarea de enseñanza. Así parece asumirlo el siguiente enunciado:

“Podría marcar un gran hito que es cuando la escuela pasa a provincia, ese es el cambio más fuerte, porque el hecho de estar dependiendo hoy del Consejo Provincial hace que esta escuela sea un poco el cuadro de la educación. Nos hace tener otra mirada y nos hace actuar y proceder de diferente manera, ¿no? Ese es un gran hito en esta escuela (...).”¹⁰³

4.3. Ser técnico: ¿un sentido en sí mismo?

A partir de las entrevistas realizadas a distintos actores protagonistas del pasado y presente de la educación técnica, especialmente involucrados en la trama de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, se denota –más allá de las edades y de los contextos particulares donde recibieron/reciben o impartieron/ imparten este tipo de saberes- caracteres del proceso identificatorio del “*ser técnico*”:

“(…) **cuando vos decís que sos técnico, decís que sos otra cosa, ¿no?....** y en realidad, hasta vos te sentías distinto”¹⁰⁴

“Y yo me siento orgulloso de mi profesión, cuando vos decís que sos técnico, decís que sos otra cosa... **ser técnica para mí es un orgullo, para mí, mi identidad es ser técnica**”¹⁰⁵

“(…) soy técnico, y **ya poner la palabra técnico delante de tu nombre, te da un poco de jerarquía**, además, técnico significa que estuviste seis años en mi caso, estudiando, rompiéndote el alma para llegar a ser técnico”¹⁰⁶

¹⁰² Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Ley Provincial N° 2324. Ministerio de Cultura y Educación. Convenio de Transferencia de servicios educativos a la provincia de Santa Cruz.

¹⁰³ Entrevista realizada al Sr. Oscar Robledo. Rector de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 20-04-06

¹⁰⁴ Entrevista realizada a técnico egresada de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (año 2000) 11-05-06. La negrita es nuestra

¹⁰⁵ Entrevista realizada a técnico egresada de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (década del 80) 03-08-06. La negrita es nuestra

¹⁰⁶ Entrevista realizada a técnico egresado de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (año 2000) 06-05-06. La negrita es nuestra

Coincidimos con Castells (2003), en la afirmación de que se pondría aquí en juego la identidad como fuente de sentido, superando la concepción del rol, debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen. En términos sencillos, las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones. Defino sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción (Castells; 2003:29)

Retomamos para este análisis la dimensión biográfica referida a los saberes del trabajo a la que hacíamos referencia en otro apartado de esta tesis, la cual –decíamos- refiere a la manera particular de inscribir los saberes en la historia personal del sujeto (cognitiva, sensorial y emocionalmente); y en perspectiva social hacen referencia a un plano intersubjetivo inscripto en una historia y en una memoria colectiva. En las narrativas se ponen en juego los significados que se otorgan a las prácticas cotidianas, además de las creencias, los modos de comprender su mundo y el mundo, las ideologías que circulan y están en pugna en esa cultura.

Parece pertinente entonces reflexionar sobre la relación entre las sensaciones y el cuerpo: los sentidos orgánicos y sociales permiten vehicular aquello que parece único e irrepetible como son las sensaciones individuales, y elaboran a la vez el “trabajo desapercibido” de la in-corporación de lo social hecho emoción (Scribano; 2007:05). Nos atreveríamos a preguntarnos si no estamos frente a una muestra de lo que Alfama, Bona y Callén (2005) llaman afectividad, entendiéndola como proceso, recorrido, como algo que está siendo, que acontece, que deviene, que dura, que trasciende al sujeto mismo. ¿Se podría considerar entonces a la educación técnica como un “territorio afectivo”¹⁰⁷, donde nuestros protagonistas se sintieron/sienten a gusto?

Retomando a Spinoza diremos que la afectividad también tiene algo que ver con la capacidad de afectar y de ser afectado. Y estos afectos pueden subsistir en forma de sentimientos, haciendo per-durar en la memoria y en el cuerpo, encarnando los efectos que generan con la interacción. Sedimentándose corporalmente a partir de la experiencia de haber vivido y sentido, de haber sido afectado, por/en un acontecimiento; por el hecho de haber interactuado significativamente con el mundo (Alfama et. al; 2005:04)

La formación técnica recibida por nuestros protagonistas (a partir de los relatos analizados) les habría otorgado una especie de disposición hacia la resolución de las mismas: “Es la actitud” dirán muchos de los entrevistados la que nos distingue de los demás, “ante un

¹⁰⁷ Ver Alfama, Bona y Callén (2005) “La virtualización de la afectividad” en *Atenea Digital N° 7* Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona, España

problema no nos quedamos sentados, sino que accionamos, investigamos, aunque no sepamos la solución”.

‘Uno como técnico está acostumbrado a encontrar la solución a todo, cada vez que no tiene solución, cada vez vos tengas que buscarla por donde que sea, siempre tenés esa o sea..... Hay un problema y hay que resolverlo, no hay que perder la paciencia simplemente eso, hay que verle la manera más lógica.¹⁰⁸

Creemos que el articular determinados saberes (nuevos y viejos, en uso y no tanto) con situaciones problemáticas específicas, es reconocer el carácter histórico, y no por eso desechable de los mismos. Esto iría en contra del mandato neoliberal que ubica ciertas “competencias” como criterios centrales para las nuevas identidades laborales, produciéndose una ruptura en la capacidad de los sujetos para articular nuevos y viejos saberes, negando incluso saberes complejos de los cuales el sujeto es poseedor y que la demanda no reconocería en toda su amplitud.

Reconstruir parte de la trama de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos implica reconocer a la educación formal -específicamente en este caso la modalidad técnica- como constructora, posibilitadora de saberes del trabajo, entendidos como organizadores ritualizantes, que no necesariamente se encuadran en saberes tecnológicos, mecánicos, etc. Se los comprende como herramientas para la resolución de problemas, aplicando diversos usos tecnológicos, de trabajo en grupo, etc. Son saberes fundamentalmente transmisibles, que constituyen trama, tejido social. Decíamos anteriormente, que a la vez son saberes que nos demandan, nos habilitan a trascender el ámbito del sistema de educación formal estableciendo un diálogo permanente entre la escuela y el contexto familiar, socio - laboral, buceando entre aquellos mecanismos de transmisión (algunas veces explícitos y otras no tanto) presentes en las trayectorias de estos sujetos.

Pensando entonces en el traspaso de generación a generación de algunos de estos saberes es que podríamos ahondar en las historias familiares, en los mandatos, en las matrices que hicieron y hacen que el sujeto entrevistado pueda proyectarse recuperando ese pasado, esos saberes socialmente productivos, justamente aquellos que permitieron y permiten modificar la naturaleza, la cultura. La categoría SSP intenta aprehender y explicitar estos procesos, en tanto instrumento de análisis, permite la exhumación de un conjunto difícilmente homologable y objetivable de disposiciones, saberes, destrezas y habilidades, que

¹⁰⁸ Entrevista realizada a técnico egresada de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (año 2000) 11-05-06. La negrita es nuestra

impactan en las prácticas, procedimientos y técnicas, y constituyen parte esencial de la identidad del sujeto trabajador (Arata; Zysman; 2006:81)

Tomamos entonces la transmisión intergeneracional como categoría de análisis para poder comprender mejor estas identidades subjetivas-colectivas. Pensemos en una de las características que se repite en la mayoría de los entrevistados: sus padres eran técnicos, y en los casos de los docentes contactados también se encuentran familiares directos relacionados a la enseñanza y, en algunos casos, hasta dos generaciones predecesoras habían tenido alguna formación u oficio relacionado con lo técnico / industrial / fabril / educativo. Quizás uno de los ejemplos más ilustrativos de esto último se desprende del siguiente relato de un egresado técnico de la década de 1940 de Bs.As (ex docente de la Escuela Industrial N° 4):

“...mi padre era ferroviario y bueno **yo soy cuarta generación**... Mi bisabuelo era un ingeniero austriaco, era del imperio austro-húngaro... mi abuelo cuando, inclusive hizo la escuela primaria en Turquía pero en una escuela privada entonces...y cuando terminó la escuela primaria a mi abuelo lo mandaron a Austria a hacer la carrera militar ...pero en el cuerpo de, en la especialidad de ingeniero.

Acá ahora le llaman ingenieros, allá eran ferrocarrileros en esa época.... el trabajaba cuando inició la carrera militar, entonces lo habían mandado a una línea ferroviaria para hacer espionaje... Esas cosas que de los militares, pero siempre en la parte ferroviaria... Y mi padre nació ya en Buenos Aires, la capital. Este...mi padre no quiso estudiar,...y después fue empleado ferroviario, él fue un mecánico, era mecánico de la reparación de los semáforos, de las señales todo eso, y bueno ahí se jubiló, trabajó toda la vida en eso... Yo tenía mi padrino que era señalero... Y **yo al ferrocarril lo mamé de chico**, si...” (La negrita es nuestra)

Coincidimos con Ibargüen (2004) en afirmar que el cuerpo humano es el terreno de la objetivación de lo social, de sus jerarquías y diferencias. Es “lugar de la memoria” como dispositivo humano en la evocación específica de memorias asidas a los lugares y los espacios sociales.

Retomando el adjetivo de “técnico” otorgado al “ser”, y a partir del análisis de los relatos de nuestros entrevistados, creemos que se le atribuye desde lo simbólico a la educación técnica -entendida como parte del Estado- el carácter garante de los derechos sociales ligados al Estado benefactor. Nos aventuramos a preguntarnos –y sabiendo que esa línea de análisis excede a este trabajo de tesis- si se conforma de este modo una identidad legitimadora de la cual nos habla Castells (2003), fuente de sentido y de experiencia otorgada por Estados fuertes, con marcada presencia sobre todo para la sociedad civil (de hecho, para este autor, la misma es producto de este tipo de identidades).

Mencionemos al período peronista como muestra en nuestro país, destacando el auge y la importancia que adquirió la educación técnica y su relación con el trabajo, como se analizara en el capítulo “Modernidad y educación: Apuntes de historia de la educación técnica en nuestro país” en este trabajo. Sin caer en un optimismo pedagógico, creemos necesario rescatar las matrices que guiaron a algunas de las políticas educativas del modelo de Estado benefactor por ejemplo, donde los derechos otrora individuales pasaban a ser claramente sociales (Filmus, 2000), donde la relación educación-trabajo estaba atravesada por tendencias netamente constructivas, centradas en la posibilidad de ascenso, movilidad social.

Reflexiones finales

Entendiendo a la Educación técnica como dadora de sentido, de identidad y fundamentalmente como un elemento crítico dentro de las políticas de Estado, creemos que la Escuela Industrial Nº 4 “José Menéndez” de Río Gallegos se constituyó en un instrumento educativo, que aportó e impulsó a lo largo de su trayectoria a la construcción de un conjunto de saberes del trabajo. Saberes entendidos como capacidades y conocimientos que sirven tanto al sujeto como al colectivo, que estimulan inclusión social y que, por su interacción e integración con la trama social, forman parte de la transformación de la cultura, del contexto y de las organizaciones productivas.

Sin embargo, cabe destacar que el tan anhelado, y paradójicamente poco potenciado desde las instituciones, vínculo entre la educación y el trabajo, se materializó de una manera bastante peculiar en la zona (repetiendo ciertos rasgos y características del nivel nacional): las respuestas formuladas desde la educación a las demandas del sector productivo local o regional, se hacían presentes con un retraso que -en el mejor de los casos- producía efectos sobre las mejores expectativas depositadas en el modelo. Pensemos en la postergada puesta en marcha de la escuela de Artes y Oficios que mostraba la escasa disposición de la dirigencia para que , haciéndose eco de las necesidades enmarcadas dentro del enclave ovino lanar de la región en las primeras décadas del siglo pasado, se embarcaran en ese desafío.

Al respecto, es pertinente recordar el escenario que torna más significativa esta demanda: a comienzos del siglo pasado Río Gallegos como capital del entonces Territorio Nacional no contaba con ningún establecimiento educativo oficial “especial” orientado hacia la formación de oficios, industrial o, más ambicioso aún, de modalidad técnica. No existía en ese momento colonizador el interés por instituir y legitimar un mercado de trabajo que contuviera e impulsara de manera integral el conjunto de saberes del trabajo que podía contener y promover la producción ovino-lanera.

Un ejemplo de la distancia entre las intenciones los discursos, de algunos dirigentes de la época, y la no concreción de los mismos, se señala a continuación. Entre otras voces representativas, la del Gobernador Gregores expresaba en una carta dirigida al Ministro del Interior Dr. Leopoldo Melo con fecha 9 de septiembre de 1933, la necesidad de concretar la puesta en marcha de la “*Escuela Ganadera e Industrial*” que respondiera a estas demandas:

“(…)es hoy de impostergable necesidad el funcionamiento de éste establecimiento educacional(…) dado el gran desarrollo alcanzado por la monocultura ovina, en este Territorio(…) El personal superior técnico de los actuales establecimientos pecuarios del

Territorio, en su enorme mayoría, es extranjero y sin arraigo; los obreros así mismo pertenecen a la República limítrofe(...) es por ello que se siente la necesidad, resultando uniforme la opinión de los pobladores, sobre la conveniencia de formar con los hijos de los actuales pobladores de arraigo, buenos administradores, mayordomos, capataces, esquiladores, maquinistas, etc. que impulsen esta región con sentimientos patrióticos(...)"¹⁰⁹

Cabe como referencia citar algunas palabras de una ex docente y secretaria del Instituto Libre de Enseñanza creado en Río Gallegos en 1941, que reafirman la preocupación de éste gobernador por la escuela que nos ocupa:

"(...) él –Gregores era un hombre muy práctico, él mismo con sus manos era capaz de hacer cualquier cosa: carpintería, herrería, era un hombre inteligente y de intensa actividad, pero él pensaba que a los chicos había que prepararlos para el trabajo, no para el colegio secundario y después para la universidad, él lo que apoya es el colegio que dona Menéndez, la Escuela de Artes y Oficios, Gregores se mueve en Buenos Aires por la escuela de Artes y Oficios(...)"¹¹⁰

Investigaciones recientes (Ruiz, 2005 et. al.) han mostrado que la estructura general del enclave, como lo señala la carta de aquel gobernador, no incluyó políticas de desarrollo de un mercado de trabajo regional con mano de obra calificada y no calificada estable. Las condiciones de este modelo de explotación en su fase regular sólo demandaban una fuerza de trabajo de carácter individual, de baja o escasa calificación y sobre todo disciplinada, capaz de soportar las duras condiciones laborales establecidas por los ganaderos¹¹¹.

¿Qué fue lo acontecido respecto al vínculo educación-trabajo en lo que sería el otro gran enclave económico de la región santacruceña: la explotación minera? Resaltamos la notoria discordancia entre las declamaciones discursivas de turno en lo referente al requerimiento de mano de obra especializada para la actividad no sólo de explotación, sino también de transformación e industrialización del petróleo, gas y carbón y la no concreción de las mismas en los contenidos curriculares de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos. En este punto se reconoce que especialidades como las de mecánica o electromecánica fueron de vital

¹⁰⁹ Archivo Histórico Provincial. S/E 005 1933. Carta del Gob. J.M. Gregores al Ministro del Interior Dr. Leopoldo Melo Río Gallegos 9 de septiembre de 1933.

¹¹⁰ Entrevista realizada por Dina N. Rozas a Ángela Sureda. Proyecto: *"Primeras experiencias de educación secundaria no confesional en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1960): demandas, sujetos sociales y conflictos en torno a las nuevas experiencias"* 19-04-04

¹¹¹ Para ampliar sobre las condiciones de trabajo en Santa Cruz durante la etapa territoriana ver Osvaldo Bayer (1972) *Los vengadores de la Patagonia trágica*. Tomo I. Buenos Aires, Galerna; Fiorito, Susana (1985) *Las Huelgas de Santa Cruz (1921-1922)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

importancia para la extracción carbonífera y petrolífera-gasífera de la zona aportando a la estructura demográfica-ocupacional, pero no podemos dejar de explicitar la escasa relación de los currícula locales con las fases más industrializadas, como las que fueron incorporadas por la dinámica de los procesos de división de las fases de producción vía taylorismo o la tecnificación creciente después de 1950.

Cabe señalarse al respecto, como se advertía anteriormente en este trabajo, que es recién en 1965 (20 años después de iniciada la explotación carbonífera) que se crea la ENET Nº 1 “Teniente de Navío Agustín del Castillo” de Río Turbio. Así como en el caso de la Escuela Técnica de Río Gallegos, se observa el mismo tipo de desfasaje entre las iniciativas que inducían las necesidades y limitaciones del orden del desarrollo de una subregión incipientemente industrializada, y la concreción de políticas públicas educativas orientadas hacia la formación para potenciar la configuración que adopta el mundo del trabajo por impacto de la constante especialización técnica y organizacional. Este escenario se daba, paradójicamente, en un momento histórico en que ya se había reconocido la importancia social y económica de la educación más allá de su concepción como gasto público. Los rutinarios y pocos especializados procedimientos y estrategias de las formas administrativas del orden público -que aún se observaban en la década de los años 80- permanecían poco flexibles para entender los desafíos que emergían de los cambios en la dinámica económico-productiva regional.

Creemos asimismo que, si bien estas instituciones hicieron posible de forma relativa tener trabajadores especializados cuando empezó la transición hacia el modelo de enclave sostenido en la explotación minera, reconocemos que la educación técnica formal en estas latitudes no habría sido el canal más privilegiado/priorizado por el cual se conformaron y legitimaron el paquete de saberes del trabajo requeridos por los procesos productivos. Sostenemos en base a investigaciones recientes (Ruiz Ob. Cit.; Cabral Márquez, 2011) que la transmisión de estos saberes se materializó de una manera más enérgica en otros ámbitos, como la familia y los lugares de trabajo a partir de distintas estrategias y formas más o menos sistemáticas que brotaron del imaginario del mundo del taller u otros ad hoc.

Presentábamos en los primeros capítulos la categoría conceptual “alfabetización económico social” (Puiggrós y otros 2004), la cual aseveramos en estas conclusiones como herramienta de análisis de lo anteriormente mencionado, ya que la misma nos permite inscribir a los saberes del trabajo en procesos históricos e intergeneracionales incidiendo en aspectos materiales y simbólicos, configurando proyectos de vida, laborales, de individualización y de sociedad.

Como lo indica Álvarez (2008), dentro de las empresas, específicamente en YPF, existían circuitos formales de capacitación y perfeccionamiento para el personal administrativo que ya se encontraba desempeñando distintas funciones dentro de la empresa. Independientemente de los ascensos a los que pudieran acceder, los técnicos recibían inicialmente un tipo de entrenamiento especial que conducía “al conocimiento básico” en la globalidad de las tareas inherentes a cada categoría y función correspondiente al sector implicado. Seguidamente la autora señala un ejemplo de por más ilustrativo, al referirse a la capacitación que recibía el personal de Perforación en lo que se denominaba Pozo-Escuela que le fuese comentada por un ex empleado de YPF:

“Ahí...en la década del '60 cambió un poco porque (...) la (experiencia) piloto fue acá el sur (el) POZO-ESCUELA. Tomaban una cantidad de técnicos suponete 20 técnicos, en esos años nosotros, entonces esos técnicos se iban preparando en el pozo haciendo tareas de peones, después de enganchadores, después...la jerarquía hacia arriba, y después ya seguían la línea hacia arriba, hasta dónde te de la capacidad individual de cada uno. Eso digamos en lo que fue avanzando respecto a la época...Esa gente digamos, esos diez técnicos que tomaban en un año, el primer año bueno hacían los cursos, hacían lo otro, hacían lo otro y hacían lo otro (...)”¹¹²

Cabe señalarse también como dato significativo, que no se ha encontrado documentación ni testimonios que permitan observar históricamente la presencia de estas formas más o menos sistémicas y de carácter subsidiarios-paternalistas de YPF hacia la actual Escuela Industrial N° 4, en ninguna etapa de su desarrollo. Pensamos que una explicación posible de este no protagonismo, se debió –como lo venimos señalando- a que la filial radicada en Río Gallegos funcionaba más como administración de la Empresa, a contraposición de otras de las otras localidades conformadas a partir de su participación directa en las actividades que conformaban la producción del crudo, como Caleta Olivia, Pico Truncado, Las Heras, Río Turbio en el caso YCF, etc. Esta situación se observa claramente aún cuando en numerosas publicaciones oficiales de la Empresa se promueve el vínculo de ésta con la comunidad -también educativa- en la que se encuentra inserta:

“Al margen de la gestión inmediata que la ley le ha asignado a Yacimientos Petrolíferos Fiscales con respecto a la explotación del petróleo, pero en conexión íntima con ella, se origina una cantidad de necesidades que derivan del desarrollo propio de la industria, de los lugares donde se ve precisada a actuar la empresa, de los adelantos a que debe

¹¹² Informante José Martín Lipovsky. Jefe del Área de Perforación de la Subadministración Río Gallegos de YPF. Entrevista: agosto/2005 (Referenciado por Álvarez; 2008:132)

propender en el ambiente social que la rodea y de la consecuente y justiciera atención que debe prestar al personal actual y futuro (...)"¹¹³

En estas divulgaciones, se enfatiza la colaboración constante al desarrollo de la educación técnica en la región. Como ejemplo comparativo del accionar de la Empresa en Comodoro Rivadavia a diferencia de Río Gallegos, podemos citar el siguiente párrafo:

“La falta de escuelas secundarias e institutos especializados de artes y oficios en la zona de Comodoro Rivadavia o lugares cercanos, creó al numeroso personal de YPF un problema de difícil solución, dado que los niños hijos de empleados y obreros, se encontraban sin ninguna ocupación posible y sin medio alguno para adquirir conocimientos especiales, una vez cursada la educación primaria. Esa razón fundamental ha sido la que ha motivado la ayuda al Colegio Salesiano de Artes y Oficios que ha prestado y sigue prestando la Dirección General de YPF (...)"¹¹⁴

Reconocemos a la tercera década del siglo XX y hasta la crisis del modelo de bienestar como etapa con más claros signos de articulación entre educación y mundo del trabajo en Argentina. El discurso nacionalista e industrializador de la década del `40, se pensaba como inherente a la construcción de la nación, de la soberanía económica y política: lo mejor para la Empresa era lo mejor para el obrero y ambos fundamentales para el desarrollo del país.¹¹⁵ En la Patagonia Austral de mediados del siglo XX, serán las empresas públicas las que, no sólo recurrirán a esa mano de obra calificada sino que definirán subsidios, líneas y discursos internos de política educativa, dirigidos a sostener convenios, formas y principios curriculares respecto a escuelas industriales y técnicas a las que requerían mano de obra cualificada en diferentes sectores de la empresa en virtud de los crecientes procesos de racionalización organizacional y productiva que se aplicaron (Muñoz y Ruiz; 2008:93-94).

Como señalamos, la Escuela Industrial N° 4 no tuvo como prioridad incorporar en su oferta curricular especialidades afines a las demandas del sector productivo más dinámico en las décadas estudiadas, y esto se lo adjudicamos a varios factores: uno de ellos relacionado al carácter netamente administrativo de la matriz ocupacional de la ciudad capitalina; otro

¹¹³ Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección Gral. de YPF. Año XVIII octubre 1941 N° 206 p. 53.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ Son numerosas las Notas e Informes presentes en el Libro Copiador de los años 30, 40 y posteriores donde se puede observar este tipo de asociación entre buen trabajador-YPF (Seguridad, Productividad) y Soberanía nacional. En el mismo discurso que ofrece Perón el día de la creación de ese Instituto del Trabajo puede leerse la siguiente frase: “Piensen ustedes, como nosotros, que existe una obligación superior a todas las demás, cual es la de servir de una manera directa e indirecta a la felicidad y a la grandeza de la Patria”. (Muñoz, Ruiz; 2008:98)

elemento destacable es la réplica de los programas nacionales dentro de la oferta curricular de la Escuela sin mediar análisis y estudios locales-regionales provinciales ¹¹⁶ (cabe señalar como un ejemplo ilustrativo que no se cuenta en la Escuela con los planes de las diferentes especialidades, para la realización de esta investigación, se debió recurrir a archivos nacionales ¹¹⁷)

Volvemos a enfatizar que en el plano de las políticas educativas públicas en las décadas estudiadas, se presenta un escenario y una dinámica política poco propicia para la puesta en marcha de proyectos que se orienten a establecer algún tipo de interrelación entre las intenciones planteadas a nivel de las aspiraciones productivas asentadas en lógicas de desarrollo local o regional. Si bien en los enunciados discursivos se pueden apreciar propósitos de desarrollo científico y/o tecnológico, o incluso referidos a la necesidad de articulación del sistema educativo con las necesidades provinciales, las acciones concretas llevadas adelante mayormente respondieron a disposiciones, planes y programas emanados de la órbita nacional. Finalmente, mencionamos un tercer componente que nos ayuda a explicar este endeble vínculo entre educación-trabajo en las décadas estudiadas, el cual se asocia con el hecho de que las necesidades de cobertura laboral de las Empresas eran cubiertas en gran medida por otros mecanismos de formación como lo expresáramos anteriormente.

Afirmamos de esta manera que todo el devenir de esta Escuela durante la segunda mitad del siglo XX -y siendo parte de las lógicas de las políticas públicas educativas de la provincia- se encuentra caracterizado por ir acompañando de un modo eminentemente adaptativo al modelo de demanda de trabajo muy asociada y determinada por el ritmo del volumen de los gastos públicos. Creemos que las distintas aristas de las políticas no se pensaron conectadas entre sí, no cobraron sentido en un diálogo enmarcado dentro de un proyecto más amplio, visualizándose una desarticulación del mundo del trabajo y la educación materializados como orbitas que funcionaron de manera autárquica o autónoma en la mayoría de los casos.

Entendemos que la ambivalencia, y en algunos casos la falta de políticas públicas zonales direccionadas a fomentar la relación educación-trabajo-producción desde una lógica

¹¹⁶ Hubo resultados de algunos estudios sobre demanda laboral en centros poblacionales importantes de la provincia a fines de la dictadura y principios de los años ochenta, pero estos informes se encuentran en sectores de la administración nacional a los cuales no tuvimos acceso.

¹¹⁷ Ver Bibliografía.

de desarrollo local¹¹⁸, no fue priorizada como política pública. Sostenemos que las acciones educativas provinciales adolecieron de ese tipo de conocimiento del desarrollo endógeno, no emergiendo interrogantes que propiciaran una discusión seria desde de la cartera educativa regional con respecto a las propuestas de los diseños curriculares nacionales pertenecientes a la enseñanza técnica. En Santa Cruz la forma en que se implementaron estas políticas respondió a una modalidad particular de estilo de conducción política provincial donde se conjugó una debilidad para problematizar de modo adecuado la realidad económica y social, y por tanto la posibilidad de poder modificarla. Creemos de esta manera, que las políticas regionales actuaron como reproductoras de lógicas exógenas y no productoras de lineamientos propios, correlacionándose con una ausencia de diagnóstico de las necesidades y realidades de la provincia.

Estudios realizados sobre el vínculo educación-trabajo contextualizado en las últimas décadas¹¹⁹, arrojan evaluaciones similares, resaltando como una constante que las políticas públicas educativas emanadas de órganos provinciales, no consideran ni implican en su diseño la crisis de los complejos escenarios productivos y su nueva re-territorialización como así tampoco la dinámica de los modelos de desarrollo proyectados.

Al no contar ni impulsar formas institucionales públicas y cooperativas que atendieran desde el análisis sistémico tal encrucijada socioeconómica, sostenemos que existió una desarticulación entre ambas esferas como lógicas cristalizadas dentro de las políticas públicas provinciales. Como ejemplo específico vinculado a nuestro caso, podemos pensar en la constitución de los perfiles laborales, en su mutación a partir de los distintos modelos de mercado de trabajo en la provincia de Santa Cruz -antes Territorio Nacional- y en su relación

¹¹⁸ Roffman especifica acerca de este tipo de proceso, que no sólo supone redefinir el recorte geográfico, sino también poner en juego otro conjunto de factores que no se restringen a la estructura económica. La construcción de un proyecto de desarrollo endógeno implica también procesos de consolidación de la institucionalidad local, generación de nuevas formas de participación de los actores locales, así como potenciar la generación y la circulación de conocimiento en el territorio (Roffman, 2004)

¹¹⁹ Ver Ruiz, Juan (Comp.) *Educación y trabajo, miradas desde lo regional. Territorio y desigualdad de oportunidades* (en edición); Michniuk et. al. *La implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales y de los Polimodales: expresión crítica del paradigma de las competencias en Santa Cruz* Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores organizadas por el Instituto de Investigaciones Gino Germani perteneciente a la UBA (noviembre 2011); *Región, reformas y formación laboral* ponencia presentada en I Jornadas Internacionales "Sociedad, Estado y Educación" organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata (diciembre de 2011); *La relación educación-trabajo en una década en transición. Los años ochenta en Santa Cruz* Ponencia presentada en las VII Jornadas de Historia Regional "La historia como espacio de reflexión sobre nuestra realidad" organizadas por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica de Río Gallegos (noviembre de 2010)

endeble con el diseño de la oferta curricular de la Escuela Industrial N° 4, adentrándonos en deudas no reconocidas desde las distintas gestiones gubernamentales con respecto, no solo a las demandas de los sectores productivos, sino también a como inducir nuevos modos de producción.

Durante las décadas de 1980 y 1990, por el proceso y efecto de las tendencias que se imponen, se debilitan las propuestas de formación para el trabajo que las empresas estatales habían propiciado y apoyado financieramente, por medio de las escuelas industriales y técnicas de la provincia. En este tema debemos señalar que, por el escaso volumen del empleo de las ramas del sector manufacturero demandado por la actividad económica, la decadencia de la escuela técnica pasó sin llamar demasiada atención en este período (Ruiz, 2008; Muñoz, 2008).

Creemos que este trabajo puede aportar para la problematización del vínculo educación-trabajo en estas latitudes, historizando las condiciones objetivas, materiales, pero también simbólicas, subjetivas que le dieron identidad propia. Hemos reflexionado sobre la manera en que se concibió esta interacción a partir de los andares de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, enmarcados en el contexto regional, entendiendo a los campos educativo y del trabajo desde una mirada compleja, considerando necesario abordar su devenir histórico de modo articulado con el contexto político y productivo, enlazándose así los procesos alfabetizadores, tanto el escolar como el económico social.

Haciéndonos la advertencia de no caer en miradas nostálgicas, estas reflexiones también nos incitan a volver a pensar a la educación (centrándonos en la modalidad técnica) como práctica social y política, como razón de Estado, como constructora y receptora de saberes del trabajo; como construcción social portadora de identidades colectivas, históricas, incluyentes, transformadoras, creativas, solidarias, productoras de un vínculo educación - trabajo que otorgue al sujeto colectivo un lugar preponderante.

ANEXO I

MATRICULA INICIAL - AÑO 1966

JURISDICCION	Escuelas Nacionales de Educación Técnica		Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural		TOTALES		
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Total
Capital Federal	26.263	6.417	--	--	26.263	6.417	32.680
Buenos Aires	33.063	10.002	147	--	33.210	10.002	43.212
Catamarca	538	742	54	22	592	764	1.356
Córdoba	6.823	1.402	240	25	7.063	1.427	8.490
Corrientes	1.338	979	152	22	1.490	1.001	2.491
Chaco	880	865	100	--	980	865	1.845
Chubut	341	89	32	--	373	89	462
Entre Ríos	3.475	1.985	69	35	3.544	2.020	5.564
Formosa	350	296	60	60	410	356	766
Jujuy	1.330	298	28	--	1.358	298	1.656
La Pampa	404	252	12	17	416	269	685
La Rioja	390	430	25	70	415	500	915
Mendoza	3.631	574	--	--	3.631	574	4.205
Misiones	524	468	51	35	575	503	1.078
Neuquén	542	201	14	--	556	201	757
Río Negro	231	62	--	73	231	135	366
Salta	1.595	788	75	61	1.670	849	2.519
San Juan	1.503	734	71	90	1.574	824	2.398
San Luis	491	636	28	26	519	662	1.181
Santa Cruz	176	--	--	--	176	--	176
Santa Fe	10.105	2.330	95	27	10.200	2.357	12.557
Sgo. del Estero	1.716	1.086	100	61	1.816	1.147	2.963
Tierra del Fuego	--	59	--	--	--	59	59
Tucumán	2.705	1.226	73	--	2.778	1.226	4.004
Totales	98.414	31.921	1.426	624	99.840	32.545	132.385

Instituto Superior del Profesorado Técnico : 801
 Telescuela Técnica : 3.472
 Escuela de Capacitación Docente Femenina : 230
 Formación Profesional Acelerada: 63

Fuente: Servicio de Estadística y Promoción del CONET.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación Técnica (1967)
Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista Bs.As. CONET

ANEXO II

MATRICULA INICIAL - AÑO 1967

JURISDICCION	Escuelas Nacionales de Educación Técnica		Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural		TOTALES		
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Total
Capital Federal	25.658	5.991	--	--	25.658	5.991	31.649
Buenos Aires	33.432	9.713	117	--	33.549	9.713	43.262
Catamarca	596	705	41	18	637	723	1.360
Córdoba	7.000	1.359	207	219	7.207	1.578	8.785
Corrientes	1.336	960	178	17	1.514	977	2.491
Chaco	871	859	132	--	1.003	859	1.862
Chubut	333	77	(*)30	--	363	77	440
Entre Ríos	3.463	1.920	107	25	3.570	1.945	5.515
Formosa	386	288	53	32	439	320	759
Jujuy	1.451	277	(*)28	--	1.479	277	1.756
La Pampa	385	223	14	18	399	241	640
La Rioja	444	352	19	96	463	448	911
Mendoza	3.660	555	--	--	3.660	555	4.215
Misiones	602	490	54	31	656	521	1.177
Neuquén	590	185	47	--	637	185	822
Río Negro	187	66	19	95	206	161	367
Salta	1.773	820	52	28	1.825	848	2.673
San Juan	1.410	717	78	52	1.488	769	2.257
San Luis	482	640	46	17	528	657	1.185
Santa Cruz	126	--	--	--	126	--	126
Santa Fe	10.404	2.182	90	23	10.494	2.205	12.699
Sgo. del Estero	1.721	1.056	99	45	1.820	1.101	2.921
Tierra del Fuego	--	47	--	--	--	47	47
Tucumán	2.653	1.272	103	--	2.756	1.272	4.028
Totales	(**)98.963	30.754	1.514	716	100.477	31.470	131.947

Instituto Superior del Profesorado Técnico : 617

Telescuela Técnica : 4.380

Escuela de Capacitación Docente Femenina : 39

Formación Profesional Acelerada : 239

(*) Período lectivo: Septiembre-Mayo

(**) Incluidas las Escuelas Privadas de Fábrica y Por Convenio

Fuente: Servicio de Estadística y Promoción del CONET.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación Técnica (1967)
Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista Bs.As. CONET

Bibliografía

- Acconcia, M. Laura; Muñoz, Nelly (2008) "La política petrolera en la Argentina 1907-1989" en Ruiz, Juan D. (Coord.) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* Bs.As. Dunken
- Agulla, Juan Carlos (1984) *La experiencia sociológica*. Bs. As. Ed. Belgrano. Tomo I.
- Alfama, Bona y Callén (2005) "La virtualización de la afectividad" en *Atenea Digital Nº 7* Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona, España
- Alonso, Luis Enrique (1998) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa* España Fundamentos
- Antunes, Ricardo (2005) *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo* Bs. As. Herramienta – TEL
- Araiza, Alejandra y Gisbert, Gustavo (2007) *Ensayo Transformaciones del Cuerpo en Psicología Social* España Universidad Autónoma de Barcelona
- Arata, Nicolás y Zysman, A. (2006): "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo" en *Revista Anales de la educación común* Nº 5 Tercer siglo. Año 2 "Educación y trabajo". Diciembre 2006 Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As.
- Apple, Michael (1997) *Teoría crítica y educación* Bs.As. Miño y Dávila editores
- Asborno (1993) "*La moderna aristocracia financiera*" Bs.As. El bloque editorial
- Ballent, Anahí (2005) *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Bs.As. 1943-1955* Bs.As. Ed. UNQ
- Bandieri, Susana (2005) *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana
- Barbería, Elsa (2001) *Los dueños de la tierra en Patagonia Austral. 1880-1920*. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral

- Barrancos, Dora (1991) *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)* Bs.As. Centro Editor de América Latina
- Battistini, Osvaldo (Comp.) (2004). *El trabajo frente al espejo*. Bs.As. Prometeo
- Baz, Margarita (1998) “La tarea analítica en la construcción metodológica” en *Área subjetividad y procesos sociales. Encrucijada metodológica en ciencias sociales*. México, Universidad Autónoma Metropolitana
- Bazán, Sonia (2008) “Formación técnica y producción de energía en zona de frontera. El caso YCF” en Ruiz, Juan Domingo (Coord.) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* Bs.As. Dunken
- Beccaria, Luis (2001) *Empleo e integración social* Bs.As., Fondo de Cultura Económica.
- Bona, Aíxa (2000) “Actividades económicas en Santa Cruz. 1940 – 1990”. En: *El Gran Libro de la Provincia de Santa Cruz*. España. Milenio ediciones y Alfa centro literario. Tomo 2.
- Bowles, S.E. y Gintis, H. (1985) *La instrucción en la América capitalista* Madrid Siglo XXI
- Cabral Marques, Daniel y Palma Godoy, Mario (1995): *Distincuir y comprender. Aportes para pensar la sociedad y la cultura en Patagonia Chubut*. Ediciones Proyección Patagónica
- Cabral Marques, Daniel (2011) “La constitución de una “gran familia”: Trabajadores e identidades sociolaborales en las empresas extractivas estatales de la Patagonia Austral” en Dicósimo, Daniel, Simonassi, Silvia (Comp.) *Trabajadores y empresarios en la Argentina del siglo XX: indagaciones desde la historia social* Rosario Prohistoria
- Campione, Daniel (1999a) *Estado y administración pública en la Argentina. Análisis de su desarrollo en el período 1880-1916* Bs.As. Ediciones FISy P Ensayos Históricos
- Campione, Daniel (2003b) *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el estado nacional 1943-1946* Manuel Suárez editor.
- Carrillo, Lucía et. al. (2009) “Figuras de la integración. Saberes, transmisión, trabajo y alteridad” en Puiggrós, Adriana (Direc); Rodríguez, Lidia (Coord.) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* Bs.As. Galema.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): “Modernidad y escuela: los restos de un naufragio” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación compensatoria* Bs.As. Kapelusz

- Castells, Manuel (2003) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. México. Siglo Veintiuno.
- Coriat, Benjamin (1993) *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica* Madrid Siglo Veintiuno de España Editores en coedición con Siglo Veintiuno Editores.
- Cortés, Fernanda y Otero, Sebastián (2011) “¿Qué caminos posibilita el Sistema Educativo argentino para los jóvenes y cuáles impide?” en Figari, Claudia; Spinosa, Martín; Testa, Julio (Comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* CICCUS, Bs.As
- Corvalán de Mezzano, Alicia (1998) “Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional” En Butelman, Ida (Comp.) *Pensando las Instituciones*. Bs.As. Paidós.
- Cullen, Carlos (2009) “De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos” en *Entrañas éticas de la identidad docente* Bs.As. La Crujía
- Dacuña, Roberto et. al. (2006) “Los saberes del trabajo como fuente de sentido”, en *Anales de la Educación Común* Número 5 “Educación y trabajo” Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006 Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As.
- Dewey, John (1995) *Democracia y Educación* Madrid Morata
- Díaz, Esther y Sotolongo, Pedro Luis (1997) *Ernesto Che Guevara: Ética y Estética de una existencia* Rosario Ed. Laborde
- Durkheim, Emilio (1963a): *La división del trabajo social*. Bs As. Ed. Schapire.
- Durkheim, Emilio (1972b) *Lecciones de Sociología*. Bs As. Shapire.
- Durkheim, Emilio (1996c) *Educación y sociología*. Barcelona. Península.
- Durkheim, Emilio (1997d) *La educación moral*. Bs As. Losada.
- Dussel Inés y Pineau Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggrós Adriana (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Bs. As. Galerna.
- Favaro, Orietta y Morinelli, Marta (1991) *Petróleo, estado y nación*, Bs. As., CEAL, Biblioteca Política Argentina N° 315

- Figari, Claudia; Spinosa, Martín; Testa, Julio (Comp.) (2011) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* CICCUS, Bs.As.
- Freire, Paulo (1975a) *Acción cultural para la libertad* Bs.As. Siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo (1998b) *Pedagogía de la esperanza* Bs.As. Siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo (2002d) *Pedagogía del oprimido* Bs.As. Siglo veintiuno editores.
- Gallart, María Antonia (1986a) *Informes. Educación y Trabajo: un Estado del Arte de la Investigación en América Latina* Canadá CIID
- Gallart, María Antonia (2006b) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* en www.oitcinterfor.org/public/spanish/.../gallart1/index.htm. CINTEFOR.OIT.
- Garcés, Luis (Comp.) (2007) *¿De la escuela al trabajo?* Bs.As. Ediciones del signo.
- Germani, Gino (1962) *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Bs.As. Ed. Paidós.
- Giroux, Henry (1990a) *Los profesores como intelectuales*. Bs As. Paidós.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.
- Godio, Julio (2001) *Sociología del Trabajo y Política* Bs.As. Atuel.
- González, Silvia et. al. (2006) "La educación secundaria estatal en Río Gallegos (1947-1955)" en Ossana, Edgardo (Director) (2006) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo I Bs.As. UNPA.
- Grinberg, Silvia (2003) *El mundo del trabajo en la escuela* Bs.As. UNSAM.
- Grundy, Shirley (1987) *Producto o praxis del currículum* Madrid. Morata.
- Guber, Roxana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad* Ediciones Norma Bs.As
- Guerreo Serón, Antonio (2003) *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación* Madrid Siglo Veintiuno.
- Halperín Donghi, Tulio (1995a) *Argentina en el callejón* Bs.As. Ed. Ariel.
- Halperín Donghi, Tulio (1998b) *Historia contemporánea de América latina*. Madrid. Alianza Editorial.
- Held, David (1997): *La democracia y el orden global*. Bs.As: Paidós
- Hobsbawm, Eric (2004a) *La era del imperio: 1875-1914*. Buenos Aires Crítica

- Hobsbawm, Eric (2005b) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires Crítica.
- Ibargüen, Maya (2004) *Memoria, lugares y cuerpos* Athenea Digital. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Ighina, Domingo (2005) "Nación, territorio y construcción de identidades: el relato de la nacionalidad argentina de Ricardo Rojas" en *Revista Diálogos DHI/PPH/HEM*. Vol. 9, N° 3
- Infranca, Antonio (2005) *Trabajo, individuo, historia. El concepto de trabajo en Lukács*. Bs.As. Ed. Herramienta.
- Isuani, Lo Vuolo y Tenti Fanfani, Emilio (1991) *El Estado benefactor. Un paradigma en crisis*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Iñigo Carrera, Nicolás et. al. (1994) "Análisis de una relación de fuerzas sociales objetivas. Situación de los grupos sociales fundamentales en Santa Cruz". En *Revista WAXEN* N° 6 12/94 Fondo Editorial de la UFPA Río Gallegos.
- Komblit, Ana Lía (Coord.) (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2004
- Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa*. Barcelona. Paidós.
- Marx, Karl (1968a) *Manuscritos: economía y política* Madrid. Ed. Alianza.
- Marx, Karl (1975b) *El capital. Crítica de la Economía Política*. Bs.As. Siglo XXI.
- Marx, Karl (1973c) "La Mercancía" Cap. I, Sección Primera "Mercancía y dinero" en Karl Marx *El capital. Crítica de la economía política*. México, Fondo de Cultura Económica,
- Marx, Karl (1973d) "Reproducción simple" Cap. XXI en Karl Marx *El capital. Crítica de la economía política*. México, Fondo de Cultura Económica
- Mendizábal, Nora (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Cap. II en Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa Editorial
- Miranda, Roberto (1997) "La educación técnica en la Argentina: origen y desarrollo" Asignatura perteneciente a la *Formación Docente para profesionales universitarios. UTN. Ed. Instituto Nacional Superior del Prof. Técnico. Deptos. De Educación a distancia y Currículum*
- Miranda Roberto, Iazzetta, Osvaldo (1982) *Proyectos políticos y escuela 1890-1920* Rosario Ediciones Matética S.A.

- Muñoz, Nelly (2008) "Desarrollo, Saberes de Trabajo y Educación Técnica en la Argentina" en Ruiz, Juan Domingo (Coord.) (2008) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* Bs.As. Dunken
- O'Donnell, Guillermo (1980) *El Estado burocrático autoritario* Argentina. Ed. Belgrano.
- Offe, Claus (1994) *Contradicciones en el Estado del bienestar* Madrid Ed. Alianza
- Orozco Fuentes, Bertha (2009) "Aprendizajes socialmente significativos y saberes" en Puiggrós, Adriana (Direc); Rodríguez, Lidia (Coord.) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* Bs.As. Galerna.
- Ossanna, Edgardo (Director) (2006a) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo I UNPA Bs.As.
- Ossanna, Edgardo (Director) (2008b) *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo II UNPA Bs.As.
- Ossanna, Edgardo (Director) (2010c) *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo III Rosario Prohistoria.
- Oszlak, Oscar (1997) *La formación del Estado argentino* Bs.As. Ed. Planeta.
- Otegui José María (1959) *La Escuela Técnica, su historia y su función social* Bs.As. Ed. Don Bosco.
- Panettieri, José (1983) *Proteccionismo, liberalismo y desarrollo industrial*. Bs.As Centro Editor de Em. Latina S.A.
- Parekh, Bhikhu (2000) "El etnocentrismo del discurso nacionalista" en Fernández Bravo, Álvaro (Comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* Bs.As. Manantial.
- Parsons, Talcott (s/f) *El salón de clase como subsistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana* Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/25742008/Parsons-El-Aula-Como-Sistema-Social>, agosto 2012.
- Pérez Gómez, Angel (1993): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid. Ed. Morata.

- Pérez Lindo, Augusto (2010) *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo* Bs.As. Editorial Biblos.
- Picó, Josep (1987) *Teorías sobre el estado de bienestar*. Madrid. Editorial Siglo Veintiuno.
- Pierini, Milagros (2010) "Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: los salesianos" en Ossanna, Edgardo (Dir.); Rosas, Dina (Coord.) *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado*. Tomo III. Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Pineau, Pablo (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Bs.As Ed. Centro Editor de América Latina.
- Prieto, Agustina (2006) "Prolegómenos de la legislación social argentina: la obra de Juan Bialet Massé, en Lvovich, Daniel y Suriano, Juan (2006) *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* Bs.As. Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo.
- Puiggrós, Adriana (1991a) *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Bs. As. Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2009b) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Bs. As. Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2011c) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana* Bs.As. Colihue
- Puiggrós, Adriana (Direc); Rodríguez, Lidia (Coord.) (2009) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* Bs.As. Galerna.
- Puiggrós, Adriana, Gagliano Rafael (Direc.) (2004) *La fábrica del conocimiento* Rosario. Homo Sapiens. APPEAL.
- Quijada, Mónica (2000) "Imaginando la homogeneidad: la alquimia de la tierra." En Quijada, Mónica y otros. *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: CSIC.
- Ricoeur, Paul (2000) *La memoria, la historia, el olvido* Bs.As. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As. PAIDOS.

- Roffman, Adriana (2004) "El conocimiento y la educación en el desarrollo local" En Jacinto, Claudia (compiladora) *¿Educar para qué trabajo?* Bs.As. La Crujía.
- Rosanvallon, Pierre (2004) *La nueva cuestión social* Bs.As. Manantial.
- Ruffini, Martha (2007) *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro* Bs.As. UNQ editora.
- Ruiz, Juan Domingo (Coord.) (2008) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* Bs.As. Dunken.
- Ruiz, Juan Domingo (2004a) "Modelo de empresa y rediseño del trabajo", en Zárate, Rubén y Artesi, L. (coord.) *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral*. Bs. As. Biblos.
- Ruiz, Juan Domingo (2005b): *SSP en diferentes enclaves económicos. El ovino y el petróleo. Colonización del territorio y saberes del trabajo* - Inédito-
- Ruiz, Juan Domingo (2006c): *Los SSP y la universalidad del esquema de acciones técnicas* - Inédito-
- Ruiz, Juan Domingo (2010d) "Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica" en Ossanna, Edgardo (Director) *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo III Rosario Prohistoria.
- Sacristán, José Jimeno (2006) *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- Salvia Agustín (Comp.) (1999) *La Patagonia de los 90* Bs.As La Colmena.
- Salvia, Agustín y Panaia, Marta (Comp.) (1997) *La Patagonia privatizada*. Bs. As., PAITE /UNPA, Colección CEA – CBC N° 14.
- Sarasa, Ariel (2006) "Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1947)" en Ossanna, Edgardo (Dir.) Sarasa, Ariel (Coord.) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Tomo I. Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Sarlo, Beatriz (2004) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Bs. As. Nueva Visión.
- Sautu, Ruth y otros (2005) *Manual de Metodología* Bs.As. FLACSO

- Scribano, Adrián (2007) "La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones" Borrador artículo publicado en *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones* (Comp.) CEA-UNC Jorge Sarmiento Editor.
- Serrano Blasco, Javier (1995) "Estudio de casos" en Aguirre Baztán (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* Barcelona Editorial Marcombo
- Sidicaro, Ricardo (2002a) *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-1955/1973-1976/1989-1999* Bs.As. Ed. siglo XXI.
- Sidicaro, Ricardo (2003b) *La crisis del Estado* Bs.As EUDEBA.
- Silva, Enrique Daniel (2006) *La escuela técnica y su correlato laboral* Bs.As. Prometeo.
- Simonassi, Silvia (2011) "Educar el cerebro o pensar con las manos: los industriales rosarinos y la formación técnica para el trabajo en los albores del peronismo" en Dicósimo, D., Simonassi, S. *Trabajadores y empresarios en la Argentina del siglo XX: indagaciones desde la historia social* Prohistoria Rosario.
- Sobrevilla, Marcelo (1995) *La Educación técnica Argentina* Bs.As. Academia Nacional de Educación.
- Tedesco, Juan Carlos (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* Bs.As. Ed. Siglo Veintiuno.
- Teobaldo, Mirta (Dir.); Garda, Amelia (Co. Dir.) (2000) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén, 1884-1957*. Rosario, Área Sur Editorial.
- Teobaldo Mirta (2006) "Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte. Argentina: 1884-1957" en *Educere et Educare Revista de Educação* Vol. 1 nº 2 jul./dez.
- Torres, Jurjo (2006) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* Morata. Madrid Torres.
- Torres, Susana (2004) "La Patagonia en el proceso de construcción de la Nación Argentina" en Esteban Vernik (Comp.) *Qué es una nación. La pregunta de Renan revisitada*. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Vatin, Francois (2004) *Trabajo, Ciencias y Sociedad. Ensayos de sociología y epistemología del trabajo* Bs.As. LUMEN.

Revista América Latina- Febrero 1985. *“Lo peculiar en el desarrollo del capitalismo en Argentina (fines del siglo XIX-comienzos del XX)”*

Bibliografía de época

- Araujo, Juan José (1938) *La enseñanza técnico-industrial en la República Argentina* Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Bs.As.
- Boletín “Conet”. Órgano oficial de Divulgación del CONET N° 4 Año III marzo-abril 1971 Convenios.
- Boletín “Conet”. Órgano oficial de Divulgación del CONET N° 4 Año III marzo-abril 1972 Educación Técnica para el desarrollo regional.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Año XVIII, octubre 1941. N° 206 Colegio y Escuelas Profesionales “Dean Funes”.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Año XIX Agosto 1942 N° 216 Acción social de YPF.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Año XXI Julio 1944 N° 239 Descubrimiento de petróleo en Caleta Olivia, Territorio de Santa Cruz.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Mayo 1947 Comodoro Rivadavia. Creación del Colegio Nacional Local. Iniciación de las clases.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Junio 1948 Obra social de YPF Se inauguró en Campamento Vespucio una Escuela Técnica.
- Boletín de Informaciones Petroleras. Órgano oficial de la Dirección General de YPF Febrero 1950 Escuela de adultos YPF de Comodoro Rivadavia.
- CONET (1967) Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del CONET y su evolución prevista Bs.As.
- Consejo Nacional de Educación Técnica (1967) Servicio de Planificación Encuesta a egresados como técnicos. Periodo 1956-1961 Bs.As.
- Departamento de Estadística Educativa Enseñanza media (1964) Datos por dependencias, organismos directivos y divisiones políticas Ministerio de Educación y Justicia (1965) Reglamento General de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica. Bs.As. CONET
- Díaz, Raúl (1906) *La Educación en los Territorios y Colonias federales. Informes 1890 - 1904.* Tomo I. Buenos Aires Imprenta "La Baskonia"

Discurso del Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, profesor Juan Montovani 16 de agosto de de 1937. Inauguración de la Escuela Industrial de artes y Oficios de Rosario.

El Monitor de la Educación Común. Año XLV Mayo-Agosto de 1947 Nos. 893-896.

Levylier, H.M (1920) "La enseñanza técnica y profesional en la Argentina". Publicado en los Anales de la Sociedad Científica Argentina tomo XI Bs. As Ed. CONI

Ministerio de Educación y Justicia. Consejo Nacional de Educación Técnica (1964) Seminario sobre Organización de la Formación Profesional. Informe sobre el cuestionario preliminar del CINTERFOR 1964 CONET

Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (1957) *Fines y detalles de las Escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Especialidades y ubicación*. Bs.As.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación Técnica. Dirección general de Planeamiento. Informe estadístico correspondiente a escuelas dependientes del CONET [período 1963-1974]

Moreno, Andrés Devoto (1945) *Educación y Economía* Bs.As. Talleres de la Editorial Mayo.

Poder Ejecutivo Nacional Ministerio de Educación y Justicia (24 y 25 de octubre de 1958). *Conferencia Nacional de Ministros de Educación. Consideración de los problemas de la Enseñanza Técnica*

Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación y Justicia (octubre 1959). *Datos estadísticos de la Educación en la República Argentina. Establecimientos, docentes y alumnos de la Enseñanza Secundaria, Técnica, Superior y Universitaria (Cifras al 30 de abril de 1959)* Bs.As.

Primer Congreso General de Territorios Nacionales. "Informe sobre la labor cumplida". Celebrado en la Capital Federal en Mayo de 1939.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación Técnica (septiembre de 1967) *Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista*. Informe preparado para el II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas técnicas

Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación Técnica (1967) *Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista* Bs.As. CONET

Archivos consultados

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Municipalidad de Río Gallegos.

Archivo Histórico de la Provincia de Santa Cruz.

Archivo del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica)

Biblioteca del Maestro

Biblioteca Congreso de la Nación

Hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro

Instituto Nacional del Petróleo y Gas

Recopilación de Leyes, Decretos, Notas.

Escuela Industrial Nº 4. “José Menéndez” de Río Gallegos

Arman Adolfo: *Reseña histórica de la E.N.E.T. Nº 1 de Río Gallegos* s/d.

Stickar, Mónica *Breve historia de la Escuela Industrial Nº 4 de Río Gallegos* s/d

Nota 2231 enviada por el Gobernador Interino del Territorio Aquiles, Valarché al Ministro del Interior Octavio Pico con fecha 06 de noviembre de 1931

Nota enviada por el Gobernador Interino del Territorio Aquiles, Valarché al Ministro del Interior Leopoldo Melo con fecha 21 de marzo de 1932

Memoria del Gobierno 1932 s/d

Nota enviada por el Gobernador J.M. Gregores al Ministro del Interior, Leopoldo Melo con fecha 09 de septiembre de 1933

Nota enviada por el Gobernador J.M. Gregores al Ministro de Agricultura con fecha 02 de octubre de 1934

Nota 5210 enviada por el Sub Secretario de Agricultura Carlos Brebbia al Gobernador J.M. Gregores con fecha 22 de diciembre de 1934

Nota enviada por el Gobernador J.M. Gregores al Sub Secretario de Agricultura Carlos Brebbia con fecha 07 de enero de 1935 (Nota 46/Folio 233/cop.63)

Nota enviada por el Secretario a cargo de Gobernación, A. Rojo al Sub Secretario de Agricultura Carlos Brebbia, con fecha 17 de enero de 1935

Nota enviada por el Gobernador J.M. Gregores al Sub Secretario de Agricultura Carlos Brebbia, con fecha 26 de febrero de 1935

Decreto Nacional Nº 73.215 Expediente I.35/1935

Circular N° 4 Sobre Cursos de la Escuela de Artes y Oficios. Comodoro Rivadavia, 22 de enero de 1945. Firmada por Ingeniero Emilio Montane

Diario La Mañana 09-07-1946

Resolución CONET 1386-C-62 Octubre 23 de 1962

Nota N° 50/64 Ez/jmc de Subsecretaría de Educación, Cultura y Trabajo. Río Gallegos 23 de marzo de 1964.

Consejo Nacional de Educación Técnica. Datos estadísticos. Informe Estadística y promoción. Bs.As. JAD/sb Agosto 6 de 1964

Expediente N° 3765/64 28/05/1965. Supervisión de enseñanza. Referencia situación Escuela N° 144

Consideraciones generales y puntos básicos que formula el Gobierno de la Provincia de Santa Cruz para el convenio de transferencia de la Escuela Nacional de Educación Técnica "José Menéndez" de Río Gallegos y/o futuros establecimientos a crearse. Río Gallegos, 30 de septiembre de 1966. Firmado por el Gobernador Carlos Raynelli y el Director Arquitecto Leandro Manzo.

Ley Provincial N° 2324. Ministerio de Cultura y Educación. Convenio de Transferencia de servicios educativos a la provincia de Santa Cruz.

Archivo Histórico Provincial Archivo Histórico Provincial

Carta del Gob. J.M. Gregores al Ministro del Interior Dr. Leopoldo Melo Río Gallegos 9 de septiembre de 1933. S/E 005 1933.

Decreto N° 73.215. Expediente I.35/1935 Bs.As. 20 de diciembre de 1935

Decreto 144.647. Bs.As. 05 de marzo de 1943 citado en Nota N° 51/92 AHP

Nota N° 51/92 AHP con fecha 28 de septiembre de 1992

Archivo Histórico Municipal

Municipalidad de Río Gallegos. Extracto sobre gestiones relativas a envío de representantes al Primer Congreso General de Territorios Nacionales Mayo de 1939, Capital Federal

Fuentes Hemerográficas

Albergucci, R (1995): Educación Polimodal y Trabajo. Transcripción de la conferencia dada en el 7º Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización. *Novedades Educativas*. 7.

Prensa (Santa Cruz)

Diario La Opinión Austral, muestra aleatoria décadas de 1940 a 2000.

Para citar este documento

Natalia. Michniuk (2015). Tensiones entre educación y trabajo: el caso de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (1940-1990) (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar>