



*Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Facultad de Ciencias Sociales
Formación y Capacitación*

**PROGRAMA DE INVESTIGACION EN RELACIONES LABORALES, ECONOMIA
SOCIAL Y FORMACION**

*“Desde las escuelas-fabrica a las prácticas profesionalizantes.
La transición de la formación al trabajo, dilemas y desafíos”.*

Director: Mg. Rubén Lucero¹

Diciembre, 2015

¹Docente Investigador. Titular Cátedra Formación y Capacitación en la Carrera Relaciones Laborales. Equipo de investigación: Lic. Natalia Basanta, CPN. Liliana Menseguez.
Colaboradores: Lic. Melina Castellano.
formacionycapacitacion@yahoo.com.ar

INDICE

1. Introducción.....	4
2. La institucionalidad de la formación técnico-profesional. Antecedentes.....	6
2.1. El modelo de formación para el trabajo durante el primer peronismo.....	13
2.2. La creación de la CNAOP.....	15
3. Del modelo obrero al modelo tecnocrático.....	20
3.1. El CONET. Antecedentes.....	22
3.2. Un nuevo modelo de educación técnico profesional.....	23
3.3. El sistema Dual en Argentina.....	29
3.4. Desarticulación y debacle del sistema de formación técnico-profesional.....	30
4. La Ley de Educación Técnico Profesional. Una nueva etapa.....	32
5. El modelo de alternancia o Dual en debate.....	35
5.1. Experiencias internacionales.....	38
6. Trabajo de campo.....	42
6.1. Primer Caso. Escuela Técnica 5 – Temperley.....	43
6.2. Segundo caso. Escuela Técnica San Bonifacio – Lomas de Zamora.....	44
6.3. Tercer Caso Escuela Técnica Nuestra Señora de Itatí – Lomas de Zamora.....	46
6.4. Cuarto Caso – Escuela Técnica Siemens.....	46
6.5. Quinto Caso – Escuela de Educación Técnica “Fundación Fangio”.....	48
7. Conclusiones.....	51
8. Bibliografía.....	54
Anexos	

1. Introducción

*“He encontrado una ignorancia técnica asombrosa, más en los patrones que en los obreros. He visto maquinistas que no saben como actúa el vapor, carpinteros que no saben tomar la garlopa, electricistas que no saben lo que es la electricidad y labradores que no saben agarrar la mancera ni graduar el arado; pero es mayor, si cabe, la ignorancia patronal, salvo rarísimas excepciones. Esa ignorancia es la causa que estaciona las rutinas y arraiga los prejuicios, extraviando los anhelos mismos de la codicia, y no deja ver que el obrero no es un instrumento de trabajo indefinido, sino que es un ser capaz de un esfuerzo máximo, en un tiempo dado, si tiene el alimento y cuidado suficientes, y que prescindiendo de toda consideración de humanidad y de caridad, por codicia, debe ser bien alimentado y cuidado. Son rarísimos los patrones que se dan cuenta de que el rendimiento del trabajo es directamente proporcional a la inteligencia, al bienestar y a la alegría, sobre todo del obrero que lo ejecuta, y no al tiempo que dura la jornada, cuando esta pasa de su límite racional; y mucho menos los que alcanzan a comprender que manteniendo a sus obreros en la miseria, los mantienen en la tendencia al vicio y al delito, que ellos pagan en último término.
Informe Biale Massé, 1904².*

La búsqueda de vínculos entre el aprendizaje práctico y el mundo del trabajo desde fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX sugieren que sucedieron en entornos solo condicionados por las necesidades prácticas y específicas asociadas al perfil agroexportador que domina toda esta etapa.

Las primeras manifestaciones sobre la enseñanza técnica se remontan a 1871, en los colegios nacionales de Salta, con el departamento agronómico anexo, y de San Juan y Catamarca, con los de minería, de acuerdo a documentos de la Academia Nacional de Educación. Luego, en 1897, se crea en Buenos Aires el Departamento Industrial como anexo de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini que en 1899 se independiza, transformándose en la primera escuela industrial de la Nación, con el nombre de Escuela Industrial Otto Krause.

La Escuela Industrial Otto Krause fue creada bajo el modelo alemán de escuela tecnológica orientada a los principales procesos productivos: mecánica, química, electricidad y construcción. En 1910 ya era un instituto de prestigio internacional, al punto que sus egresados comenzaron a tener posiciones de relevancia en la industria, desplazando en muchos casos a los ingenieros universitarios. En esa época se produce el surgimiento de las llamadas escuelas de artes y oficios, como fue el caso de las escuelas Raggio fundadas en 1924.

Estas escuelas tenían la particularidad de integrar en un mismo espacio disciplinas técnicas y artísticas, vinculadas con movimientos como el Arts and Craft y escuelas similares europeas.

² Presentación del “Informe sobre el estado de las clases obrera argentinas” al Ministro del Interior Dr. Joaquín V. González, Buenos Aires, 30 de Abril de 1904. Informe sobre el Estado de las Clases Obreras Argentinas Volumen 1. pág. 25. Ministerio de Trabajo. Provincia de Buenos Aires, 2010.

Es a partir de la década del '30 y con un proceso de industrialización sustitutiva en marcha en donde surgen mayores señales orientadas a la enseñanza práctica, principalmente a través de las escuelas de artes y oficios, cuyo requisito era el cuarto grado aprobado para ingresar.

Sus principales orientaciones eran mecánica, herrería y carpintería, aunque las evidencias sobre su funcionamiento dan cuenta de una formación más de artesanos que de obreros industriales.

En este sentido, debe señalarse que en el plano estatal hasta 1940 la enseñanza técnica no logró desarrollarse más allá de una formación de mano de obra calificada, que podía ser simplemente certificada por establecimientos primarios o medios. (Tedesco, 1986)

La oferta educativa estatal, además de las escuelas de artes y oficios, estaba constituida por las escuelas técnicas de oficios que eran modalidades terminales pos primarias y se estructuraban en cuatro especialidades: electricidad, hierro, carpintería y construcciones en donde la mitad del tiempo se destinaba a actividades prácticas y la otra al estudio de la teoría general y aplicada a la especialidad. En estas escuelas se exigía para ingresar la terminación de la escuela primaria y los cursos tenían una duración de tres años obligatorios y un cuarto año optativo. En el año 1934, se crean en la Ciudad de Buenos Aires las primeras cuatro escuelas industriales que se podían articular con la enseñanza técnica superior y que pasarían a llamarse Escuelas Industriales de la Nación desde el año 1948.³

³ Cabe mencionar al respecto como estaba organizada la enseñanza técnica hasta 1943, cuya oferta oficial estaba compuesta por cuatro tipos de instituciones:

Las Escuelas de Artes y Oficios

Las Escuelas Técnicas de Oficios

Las Escuelas Profesionales para mujeres

Las Escuelas Industriales de la Nación

Las escuelas de Artes y Oficios remontan su origen a 1909, y exigían para su ingreso haber aprobado cuarto grado del ciclo primario y proporcionaban una formación eminentemente práctica. En estas escuelas la duración de los cursos era de tres años, y sus egresados recibían un Certificado de Aptitud que no habilitaba para continuar estudios posteriores.

También existían las Escuelas de Artes y Oficios, para la preparación de obreros rurales. Se instalaban en medios rurales o poblaciones de poca actividad fabril y en ellas la enseñanza se desarrollaba en forma eminentemente práctica.

Las Escuelas Técnicas de Oficios, se orientaba a la formación de obreros especializados y funcionaban principalmente en los centros densamente poblados y altamente industriales. Fueron creadas en 1935 y exigían el ciclo primario completo como condición de ingreso. Ofrecían cuatro especialidades (electricidad, hierro, carpintería y construcciones) de tres años de duración y otorgaban el título de obrero especializado en el oficio cursado. Con un año más de perfeccionamiento obtenían el certificado de Capataces. Tampoco ellas permitían la continuación de estudios superiores.

Las Escuelas Profesionales de mujeres tenían por finalidad proporcionar aptitudes manuales en determinadas ramas del trabajo. En ellas funcionaban las especialidades de bordado en blanco, flores y frutas artificiales, lencería, bordado en oro, bordado de fantasía y estilo, corsés, encajes, pintura, dibujo y arte decorativo, tejidos en telares, sombreros, cartonado, y encuadernación, fotografía, joyería, corte y confección. Sus programas, en principio diversos, serían unificados en 1950, año en el cual se crearon además los Cursos libres de capacitación para mujeres, atendidos por personal de las Escuelas Profesionales. Los únicos requisitos que había que cumplir para inscribirse eran ser mayores de 16 años y solicitarlo.

Asimismo, se impulsaron progresivamente las denominadas escuelas de continuación dando forma a lo que después se conoció como escuelas de artes y oficios, que exigían tener el 4º grado aprobado para ingresar. Las escuelas de

En los primeros años de la década de 1940, el estallido de la Segunda Guerra Mundial y la creciente demanda del exterior, ejerció una enorme influencia que favoreció y amplió el proceso de sustitución de importaciones, y tuvo su impacto en el sistema educativo estatal en donde se produjeron cambios, destacándose en 1941, la implementación del ciclo básico común para los tres primeros años de la secundaria, registrándose a su vez un fuerte incremento cuantitativo de la matrícula en este nivel. Otra vez, la discusión respecto del papel que este nivel educativo debía tener volvió reflotar la tensión sectorial de intereses entre quienes sostenían que debía tener un carácter terminal y vocacional, o si debía ser un paso previo a la universidad como un vehículo de movilidad social. (Gallart, 1985)

En este trabajo de investigación nos abocaremos a indagar en la evolución de las modalidades que se fueron desarrollando a lo largo del siglo XX, particularmente a partir del primer gobierno de Perón, con el propósito de identificar la evolución de las relaciones entre el aprendizaje y el mundo laboral partiendo de una figura inicial: “el aprendiz”, que luego, y a partir de diversas modalidades, ira conformando un método apto para arraigar el vínculo escuela – trabajo.

2. La institucionalidad de la formación técnico-profesional. Antecedentes.

La literatura consultada respecto de las características del aparato productivo hasta 1930, indica que éste, por su sencillez, no requirió demasiada diversificación profesional ni técnica, en tanto que el Estado tampoco se planteaba crear canales de formación que no fueran los tradicionales.

En ese contexto, el análisis y la evolución de las relaciones educación – trabajo en las décadas previas a la llegada al gobierno de Juan Domingo Perón, abre al menos tres

artes y oficios brindaban cursos de cuatro años de duración en orientaciones como mecánica, carpintería, herrería, y algunos otros oficios que tenían más significación a nivel regional como calderas o tonelería. (Tedesco, J.C.1986). Sin embargo, por sus características, estas instituciones se fueron transformando en escuelas para formar artesanos, más que para formar obreros industriales, un poco porque en su organización inicial, muchas de estas escuelas estaban en el interior, y también porque carecían de recursos suficientes para tener equipamiento adecuado para la enseñanza básica necesaria por entonces. Por otra parte se crearon también unas pocas escuelas técnicas de oficios en la ciudad de Buenos Aires, en total cuatro, que tenían una finalidad diferente e intentaban cubrir las necesidades de la industria creciente, con especialidades en electricidad, construcción, herrería y carpintería, y tenían la exigencia del primario completo para acceder, contando con tres años obligatorios y un cuarto optativo. Las escuelas creadas bajo esta nueva modalidad, fueron reemplazando en los hechos a las escuelas de Artes y Oficios, y llegaron a tener junto a las escuelas técnicas preexistentes 86.000 alumnos matriculados en 1955.

Las Escuelas Industriales de la Nación fueron creadas a partir de 1899, eran similares a las escuelas profesionales alemanas y francesas. Para su ingreso era necesario haber concluido la escuela primaria, su plan de estudios se extendía a seis o siete años. El currículo estaba centrado en las disciplinas científico técnicas y las horas dedicadas al taller se reducían a un 20 o 25% del total. El título que otorgaban era el de técnico en la especialidad cursada (mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales)

Sus especialidades eran Dibujantes, Ayudantes Topógrafos, Sobrestantes de Obras Viales, Sobrestantes de Construcciones (todos de cuatro años de duración); Mecánica, Eléctrica, Construcciones y Química (de seis años de duración); Construcción de Obras (3 años), Construcciones Navales menores (2 años), Auxiliar Industrial (1 año), Dibujante (1 año).

Había también cursos nocturnos de un año de duración cuyos alumnos debían aprobar antes, para ingresar a ellos, el curso preparatorio (que también duraba un año) en el que se estudiaba Electricidad, Mecánica, Motores a combustión interna, Dibujo textil etc.

DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA NACIÓN, *Memoria 1944*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1946, pág. 407; Idem, 409

perspectivas; la primera de carácter económico-tecnológico que involucra los elementos más objetivos en la evolución desde el modelo agro-exportador hasta el inicio de la sustitución de importaciones y las necesidades de mano de obra; una segunda perspectiva que refleja las tensiones entre los actores respecto del modelo de desarrollo con participación del Estado; y una tercera perspectiva que surge como demanda de los actores involucrados.

En primer lugar, destacamos los aportes de Cirigliano, (1969) y Tedesco, (1986) que sostienen que en el periodo existió una correspondencia activa entre el modelo económico dominante y la educación, y las respuestas se ajustaron a los requerimientos de una estructura económica dependiente basada en la exportación de materias primas y concentrada en las actividades portuarias.

Sin embargo, existe un matiz entre estos autores, dado que para Cirigliano, la estructura educacional del país estaba solo pensada para Buenos Aires y consecuentemente bastaba con preparar una elite funcionarial, culta, instruida y dependiente, mientras que para Tedesco, (1986) esta perspectiva realiza una interpretación parcial del funcionamiento económico de esta etapa.

Asimismo, Cortés Conde, (1965); Cornblit, (1969) y Tedesco, (1986), añaden un factor adicional vinculado a las características de la base social de la época, en donde predominaron los intereses de los grupos dominantes, representados principalmente por la oligarquía terrateniente.

En este punto, es posible interpretar el fracaso de los intentos diversificadores de la educación en esta primera etapa del período, a diferencia de lo ocurrido en Europa o en Estados Unidos, donde la educación jugó el rol de variable dependiente del modelo clásico de desarrollo capitalista y las modificaciones al carácter de la enseñanza en aquellos países, fueron una exigencia de los nuevos grupos sociales y económicos surgidos a partir de la revolución industrial.

En segundo lugar, las tensiones entre actores con sesgos políticos marcadamente diferentes en la etapa previa a 1930, fueron un impedimento para avanzar en la discusión sobre la formación para el trabajo, dado que los planteos no estaban alrededor de cuestiones vinculadas a las necesidades de carácter económico o tecnológico, sino que la tensión se instala en la intención de desviar a los nuevos sectores del acceso a la universidad, cuestión que derivó finalmente en la creación de alternativas terminales referidas a ciertas orientaciones prácticas o laborales, y a la creación de escuelas de artes y oficios como una alternativa desviadora para la clase trabajadora, justificándose en la necesidad de brindar acceso a los sectores más

desfavorecidos de la sociedad a los conocimientos que los preparasen para trabajar, pero en instituciones de menor prestigio social.

En tercer lugar, la expansión de la industria nacional y la sustitución de importaciones a partir de 1930, generó nuevas necesidades de carácter estructural y la falta de personal calificado dio lugar a posicionamientos entre los principales actores involucrados de la época: los sindicatos y los empresarios, pero también permitió instalar ideas alrededor de relación entre el sistema educativo y el desarrollo industrial, y tal vez puso al desnudo las limitaciones que el sistema educativo tuvo en respuesta a los requerimientos de mano de obra y a la gran expansión de los procesos productivos.

La necesidad de una masiva incorporación de mano de obra fue primeramente solucionada con extranjeros, pero los cambios en el escenario internacional y las transformaciones políticas hicieron que esta opción sea insuficiente, razón por la cual se comenzó a mirar hacia adentro constatando que la llegada en masa de potenciales trabajadores a la gran ciudad atraídos por las posibilidades de trabajo, era una alternativa inevitable.

Evidentemente, al no haber grandes inversiones en tecnología en los primeros años de la década, la sencillez de los procesos productivos no requirió de una formación especial fuera del proceso mismo de producción y esta primer señal de desarticulación entre el sistema educativo y el desarrollo industrial no fue muy notable debido precisamente a la baja complejidad tecnológica, principalmente porque los equipos y maquinarias importados que se utilizaban, poseían una tecnología ya superada en los países centrales.

Asimismo, cabe destacar que en Argentina los buenos niveles educativos de formación básica en el ciclo inicial, que se impartían en los establecimientos públicos de enseñanza, constituyeron una base previa muy importante para los jóvenes que se incorporaban en ese contexto de sencillez de los procesos productivos de la época.

La fuerte expansión industrial en la década no produjo grandes reformas educativas, más allá de la tradicional puja de intereses entre la oligarquía y los sectores medios, por lo que el sistema educativo tuvo continuidad, y siguió fomentando el ascenso social por la vía de la administración pública o mediante la llegada de las élites universitarias. Por otra parte, las escasas evidencias que registran el problema de la falta de articulación con la estructura productiva, son atribuidas principalmente al atraso tecnológico de la industria argentina que no necesitó de una formación de obreros calificados o de técnicos a gran escala. (Tedesco, 1986).

Para el autor, la visión conservadora refleja las respuestas institucionales que comenzaron a surgir, aunque no precisamente desde el Estado, que todavía entendía que una educación primaria, aun incompleta, era suficiente, sobre todo si se tiene en cuenta que Argentina ya antes de la década del '30 poseía un importante desarrollo de la enseñanza primaria.

Un análisis similar realiza Graciarena (1971), respecto de la baja complejidad tecnológica para interpretar el tipo de relación entre el empleo y la enseñanza técnica en ese periodo, cuyo contexto económico estuvo caracterizado por el uso de técnicas empíricas y el entrenamiento en el trabajo constituyó una forma apta, más barata y más rápida que la formación escolar para resolver los problemas de calificación de la mano de obra.

Las principales evidencias que presentan los autores permiten también inferir que la mano de obra formada en los propios procesos productivos fue suficiente para atender las tecnologías sencillas utilizadas, y se constata que el destino laboral de la mano de obra más calificada, es decir los técnicos surgidos de las primeras escuelas técnicas, en su gran mayoría estaban ocupados en las empresas del Estado y no en las industrias privadas⁴, aunque como se señaló en forma precedente en la primer fase de industrialización sustitutiva, la mano de obra más calificada que ocupaban las empresas privadas, era personal extranjero, tal como surge del censo de 1947, en donde se indica que aproximadamente el 30 % del personal más calificado era de dicho origen. (Tedesco, 1986)

Adicionalmente, la mirada social sobre la formación para el trabajo, estaba representada por los sectores medios y las elites, cuyo sesgo era ciertamente estigmatizante y consideraba a la formación en oficios una salida de valor social menor que las otras, como el secundario o la universidad, ya que éstas aseguraban la posesión de lugares de privilegio para quienes las cursaban y reflejaban la posición aventajada de quienes podían acceder a esta educación (Puiggrós, 1991).

Es evidente asimismo, que las elites también ejercieron influencias limitativas para el acceso masivo a la educación de los sectores medios en un intento por evitar su ascenso social, postulando una división entre el saber humanístico y el saber técnico,

⁴ “.....muy pocos egresados de las escuelas industriales trabajan en realidad en la industria particular, la inmensa mayoría de ellos desempeñan cargos técnicos en reparticiones del Estado. YPF ocupa más de 500 técnicos egresados de las escuelas industriales... No todos estos técnicos desempeñan cargos en oficinas, pues muchos de ellos están en las destilerías y en las propias explotaciones. En Obras Sanitarias de la Nación hay cerca de un centenar de técnicos y alrededor de 300 en la Dirección Nacional de Vialidad. Varios centenares de egresados desempeñan cargos, a veces de responsabilidad, en la Dirección de Navegación y Puertos, en la Dirección de Elevadores de Granos, en las direcciones de vialidad de las provincias y en el Ministerio de Agricultura. La opinión de las grandes reparticiones del Estado respecto a los resultados dados en la vida profesional por los egresados de las escuelas técnicas no es coincidente con la que han expresado los industriales respecto de los mismos, a los cuales se consultó con motivo de la encuesta ya mencionada. Muy por el contrario, algunas de esas reparticiones están tan conformes con ellos y ya puede decirse que en algunas de ellas es condición 'sine qua non' el ser egresado de una escuela industrial para aspirar al desempeño de determinados cargos técnicos....” Citado en “Educación y Sociedad en la Argentina”. Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1942. Tedesco, J.C, 1986.

otorgándole a este último una jerarquía inferior, y en tal sentido trataron de estimular que los estudios técnicos podían estar al alcance del conjunto de la población, mientras que los estudios humanísticos debían estar al alcance de unos pocos.

El análisis global del periodo parece sugerir que el camino que siguió el país entre los años 1880 y 1930 fue el de aprovechar sus ventajas comparativas e interpretar que allí se encontraba el progreso, y si bien en términos de PBI no era una mirada errada, no fue un camino con características inclusivas en términos de desarrollo socio-económico. En consecuencia, la temática del desarrollo industrial no fue un tema central y más bien estaba subordinado a estos intereses.

En tal sentido, el modelo educativo emergente de la década del 1880 cumplía una función más política que económica al tiempo que el modelo agroexportador generaba pocas necesidades técnicas cubiertas por personal extranjero.

Asimismo, los primeros debates alrededor del modelo educativo estaban más supeditados a una puja de intereses entre los sectores en pugna: el agroexportador representado por la oligarquía tradicional, las capas medias ascendentes que pugnaban por una mayor representación política y ascenso social, y otros grupos de presión minoritarios con escasa influencia política.

En este contexto, los primeros proyectos orientados a la formación para el trabajo son de carácter diferenciador y discriminador, que intentan desviar a los sectores que se supone no debían acceder a los circuitos altos, creándose alternativas profesionales o técnicas de carácter terminal.

Adicionalmente los sectores sociales más bajos y a las clases trabajadoras, carecían de una base social que le permita abrir alguna instancia institucional, y su verdadera y paulatina inclusión recién comenzó a vislumbrarse en los años previos al primer peronismo.

A partir de la década del '30, si bien el proceso de sustitución de importaciones tuvo una fuerte dinámica, se desarrolló dentro de un modelo propio de un país dependiente, cuya baja complejidad tecnológica no estimuló suficientemente la enseñanza técnica ni tampoco aquella de los oficios.

El Estado en ese momento no se hizo cargo de responder a las múltiples necesidades educativas que emergieron al calor del desarrollo industrial, y las respuestas surgieron por afuera del Estado a cargo de servicios educativos organizados por los sindicatos, las cámaras empresarias, las mutuales, las sociedades populares de educación o las damas de beneficencia, que eran insuficientes para atender la capacitación de obreros

de origen campesino que llegaban a Buenos Aires, ni tampoco a los hijos de los artesanos, de los obreros de los frigoríficos o de las pequeñas empresas textiles.

La influencia del poder dominante fue determinante para impedir un desarrollo masivo de la enseñanza técnica. De un lado, la alta burguesía agropecuaria no buscaba promover al sector industrial, ya que a futuro podría desplazarla en su hegemonía y por el lado de la burguesía industrial, por motivos diferentes no estimulaba este tipo de enseñanza, ya que sus intereses estaban atados al capital extranjero, que eran además proveedores de tecnología a los países periféricos.

En dicha etapa tuvieron un destacado papel en la formación de los trabajadores, los sindicatos de extracción socialista y anarquista principalmente, así como también los sindicatos pertenecientes a las ramas ferroviaria y telefónica.

Le cabe asimismo un rol importante a las diversas organizaciones sociales de la época, que con escasos apoyos y limitaciones financieras, intentaron dar respuestas a las demandas del creciente proletariado industrial, y no tan sólo en los aspectos meramente técnicos y prácticos, sino también en la formación de conciencia social, sindical y política.

Un sector de la burguesía industrial se manifestó también a favor de la enseñanza técnica y de oficios, y aunque no representaba la posición mayoritaria, y sin dejar de señalar sus críticas hacia las iniciativas oficiales, realizó propuestas y aportes en pos de la formación de la mano de obra nacional, principalmente a través de un grupo del Consejo Argentino de Ingenieros, una entidad estrechamente vinculada al empresariado industrial.

El desarrollo industrial de creciente complejidad desde fines de la década del '30 ha sido un factor que estimuló debates sobre la formación técnico-profesional, y si bien se encargó de posicionamientos políticos, tanto del lado sindical como del lado empresario, la discusión alrededor del modelo de acumulación dentro del contexto del creciente proceso industrializador, instaló también una reconsideración de la formación para el trabajo.

El desarrollo de la industria por sustitución de importaciones tuvo una fuerte expansión durante la década de 1930, aunque asentada sobre industrias livianas y de mano de obra intensiva. El auge industrial desde el comienzo de la década ocasionó problemas de abastecimiento de materias primas industriales y de combustibles, dependiendo para su aprovisionamiento de los proveedores del exterior.

Su evolución a partir de 1943, estuvo además influida por un cambio de escenario local en el primer período de posguerra, que ubicó a la Argentina como uno de los destinos de las corrientes de inversión directa en algunas ramas de la industria manufacturera.

El cambio de escenario es una consecuencia de procesos de concentración y aglomeración de las grandes corporaciones y de su expansión internacional como conglomerados industriales, principalmente de los Estados Unidos y otros países avanzados.

Este nuevo escenario se constituyó en un disparador que aceleró los procesos de sustitución de importaciones, cuya consecuencia directa fue una mayor demanda de importaciones de maquinas y equipos para la producción industrial a nivel local.

No obstante, esta etapa tuvo sus debilidades, como la falta de desarrollo de industrias de base, que se suma al problema de las escalas productivas deficientes y a la marcada obsolescencia del nivel tecnológico.

Sin embargo, y pese a estos condicionantes estructurales, las principales líneas políticas que llevó el gobierno de Perón al menos hasta 1955, se caracterizaron por marcar cierta independencia respecto de los cambios mundiales de posguerra. El gobierno de Perón intentó un camino propio, que incluía el rediseño del perfil productivo y socioeconómico del país.

Si bien se desarrollaron líneas estratégicas a través de los planes quinquenales, las debilidades estructurales obstaculizaron el crecimiento auto- sostenido. Recién a principios de la década del '50, y a partir de decisiones que permitieron la llegada de inversiones en capital y tecnología, comenzará a cambiar la morfología industrial, aunque seguirá estando alejada de la frontera técnica.

La literatura destaca que en esta etapa comenzará a plantearse con mayor nitidez una posición diferente en las relaciones entre las decisiones del Estado, las características del desarrollo y la formación para el trabajo como parte de una política pública, en donde la creciente presencia de las masas de trabajadores serán un sujeto histórico fundamental.

Algunos discursos de Perón serán esclarecedores en este sentido, tanto en su condición de militar y docente en la Escuela Superior de Guerra en los años previos a su ascenso político, como en sus discursos posteriores en diversos ámbitos académicos y políticos. Perón planteará con fuerza la necesidad de formar mano de obra calificada y también personal directivo necesario para el desarrollo, dejando bien claro que el Estado debe ser un actor fundamental.

Luego del derrocamiento del gobierno de Perón en 1955, si bien no son abandonadas las ideas respecto de la importancia del vínculo entre el desarrollo económico y la formación, las instituciones desarrolladas durante los gobiernos peronistas son reemplazadas o modificadas, y su sesgo principal también cambia y se orienta hacia un tipo de formación más tecnocrática siguiendo las tendencias de las corrientes conceptuales dominantes en la nueva etapa.

2.1. El modelo de formación para el trabajo durante el primer peronismo (1943-1955)

“Las profesiones industriales les ofrecen horizontes tan amplios como el derecho y la medicina o la ingeniería de construcciones...”

“Las escuelas industriales, de oficios y Facultades de química, industrias, electrónicas, etc. deben multiplicarse...”

Conferencia pronunciada por Juan Domingo Perón inaugurando la Cátedra de Defensa Nacional en la Universidad Nacional de la Plata el 10 de Junio de 1944.

La aparición de Perón en la escena política desde 1943, primero como Ministro de Guerra y Secretario de Trabajo y Previsión, luego como Vicepresidente y finalmente como Presidente de la República, introduce por primera vez la idea de un proyecto estratégico integrador, diferente a los anteriores, que vincula los factores que contribuyen al desarrollo económico con lo social, donde las masas trabajadoras pasan a formar parte de la nueva relación de fuerzas nacionales.

En este contexto surge un modelo educativo diferente a partir de la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) primero, y posteriormente la Universidad Obrera Nacional, como parte de su proyecto político institucional, que abren masivamente las puertas a las posibilidades de formación de las masas trabajadoras.

No obstante, es posible encontrar en la literatura posiciones políticas encontradas sobre la institucionalidad que debía canalizar la relación entre la formación técnica y de oficios con el contexto industrial de la época y en este sentido, el movimiento obrero organizado, aún antes de la llegada de Perón, y con mucho mas potencia después, fue quien tomó fuertes posiciones al respecto, aunque también lo hizo el sector empresario organizado detrás de la Unión Industrial Argentina.

El golpe de Estado de 1955 interrumpe este proyecto, abriendo el paso a otra concepción del modelo de educación para el trabajo, más tecnocrática, influida por la

versión clásica de la corriente del capital humano, que con matices se desarrolla sin interrupciones hasta fines de los años ochenta.

Cabe destacar que los cambios que sobrevinieron después del golpe del '55, provocarán el paulatino alejamiento del sindicalismo, y a partir de entonces, una mayor injerencia del aparato burocrático del sistema educativo estatal.⁵

Hemos reseñado precedentemente algunos rasgos del proceso de industrialización sustitutiva iniciado en la década previa con la finalidad de interpretar el contexto donde posteriormente se desarrollaron los debates sobre el modelo de formación técnico-profesional implementado desde 1943; incluyendo las tensiones desatadas entre el sector industrial y el sector de los trabajadores para definir las prioridades, pero que fueron perfilando las necesidades de mano de obra, ya sea por su heterogeneidad o por las características empresariales o sectoriales.

En la literatura se señala que este proceso de aprendizaje tecnológico se caracterizó justamente por un dinamismo generado a partir de situaciones específicas, que permitió de manera puntual acortar la brecha relativa existente con las naciones más desarrolladas.

Se utiliza el concepto "*senderos localizados de aprendizaje*" (Ablin, et al, 1985; Lall, 1983; Teitel, 1984), para explicar el comportamiento de algunos sectores específicos, cuyos esfuerzos para realizar mejoras de equipamiento e inclusive en ciertos casos, la adaptación de maquinas u otros procesos de ingeniería de planta, son los que motivan la necesidad de capacitar al personal. Asimismo, estos "esfuerzos" generan otros efectos dinámicos que permitieron un aumento paulatino de la productividad y de su capacidad competitiva internacional.

En este sentido, el problema de la baja productividad, con algunas excepciones muy específicas⁶ y su denominado "carácter localista" centrado en las necesidades concretas, fue una limitación para el desarrollo de calificaciones.⁷

Por otra parte, como ya se ha mencionado en el capítulo 1, la variable tecnológica es un aspecto que, para Tedesco, (1980) no puede considerarse demasiado, afirmando que la industrialización en esa etapa era en general de baja complejidad tecnológica,

⁵ Pineau, Pablo "Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)". CEAL. Volumen N. 323 de la Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires, 1991

⁶ Hubo empresas que incluso lograron exportar bienes y servicios, y también exportar llave en mano de plantas hacia países de la región. En "Hacia un nuevo modelo de organización industrial. El sector manufacturero argentino" Katz, J., Bisang, R., Burachik, G. Alianza. 1995

⁷ La literatura económica sobre actividad innovativa local de carácter adaptativo se referencia en el modelo de Atkinson y Stiglitz, (1969) del cambio tecnológico localizado, y plantea que el cambio técnico no ocurre en todas las técnicas sino que se concentra en algunas de ellas "se localiza" En Katz, Jorge "Importación de tecnología, aprendizaje e industrialización dependiente. Fondo de Cultura Económica. 1976.

por lo que la enseñanza industrial no era muy necesaria, y en los casos puntuales de mayor complejidad, la necesidad de personal calificado era limitada.

No obstante, para Katz, Bisang, y Burachik, (1995) al crecimiento de la demanda de recursos humanos calificados, se le suma un nuevo factor: el surgimiento de departamentos de ingeniería en algunas empresas, dedicados a producir conocimientos tecnológicos nuevos, sobre todo después de finalizada la Segunda Guerra Mundial.

Para Balduzzi, (1986) la respuesta ante la falta de recursos humanos calificados en esta etapa fue cubierta parcialmente por la figura del “aprendiz”, que en los establecimientos fabriles va a expresar también la presencia de nuevos actores sociales urbanos:

“..... Podemos destacar que se va delineando un perfil de sujetos a los que irá destinada la enseñanza en el trabajo. Son aprendices, jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizá no se formen ni técnica ni moralmente. Son según las evaluaciones de la Secretaria de Trabajo y Previsión, prácticamente la totalidad de la juventud obrera. (98%). Podemos comenzar a intuir que se está pensando en constituir a la juventud en un colectivo nuevo: “Aprendices....”⁸

Balduzzi, (1986)

2.2. La creación de la CNAOP

El significado del cambio profundo de concepción sobre la formación para el trabajo a partir de 1943 y las posteriores acciones concretas que Perón llevó a cabo sobre la cuestión, pueden hallarse en un artículo de Puigross y Bernetti, (1985) “*De la guerra a la Pedagogía*”, en donde se analiza extensamente la conferencia que Perón brindó en la Universidad Nacional de la Plata en 1944, como determinante para conocer y comprender sus ideas de desarrollo integral, en donde realiza un balance en perspectiva histórica sobre el proceso de industrialización que tiene lugar en Argentina desde mediados de la Primera Guerra Mundial, y que denomina de “origen espontáneo”, en donde también critica la ausencia de ayuda del Estado⁹.

En tal sentido, sus referencias a dicha ausencia estatal para promover el desarrollo de ciertas industrias lo relaciona con la situación de dependencia y de intercambio

⁸ Balduzzi, J. 1986 “Peronismo, saber y poder” Citado en “Sindicatos, estado y educación técnica 1936-1968” Pineau, P. CEAL, 1991

⁹ Según Bernetti y Puigross, (1993) lo que Perón enuncia en la UNLP en 1944 como Ministro de Guerra, lo enseña mucho antes, en 1932 como profesor de los oficiales del Estado Mayor en la Escuela Superior de Guerra, con una concepción ya modelada de la guerra, en donde pueden hallarse los cimientos para su concepción del Estado y la conducción política, con una base doctrinaria amplia que va desde Napoleón y Karl Von Clausewitz hasta las discusiones político militares de Engels, Mehring y Lenin.

desigual al que estaba sometido el país, considerando que las soluciones van a llegar con un nuevo modelo de sustitución de importaciones.¹⁰

“.....El capital extranjero – advertía Perón – demostró poco interés en establecerse en el país para elaborar nuestras riquezas naturales, lo que significaría beneficiar nuestra economía y nuestro desarrollo, en perjuicio de los suyos y entrar en competencia con los productos que se seguirán allí elaborando....”¹¹

En este contexto, realiza un planteo acerca de *“la formación de mano de obra y personal directivo”*, al que considera fundamental y que requiere de una intervención estatal, que según los autores, preanuncia la política educativa que vendrá después.

Le dice al público presente:

“.....las profesiones industriales les ofrecen horizontes tan amplios como el derecho y la medicina o la ingeniería de construcciones...”

Y agrega:

“.....las escuelas industriales, de oficios y facultades de química, industrias, electrónicas, etc. deben multiplicarse...”¹²

Perón, (1944)

Además, Perón resalta en su discurso la necesidad de intervención del Estado en las acciones complementarias de apoyo a la producción, como el desarrollo de puertos para la entrada y salida de los productos, la necesidad de disponer de una flota mercante propia y poderosa y el desarrollo de la infraestructura necesaria, fluvial, ferroviaria y vial.

Pineau, (1991), Puigross y Bernetti, (1993), abren la perspectiva de la “insuficiencia de las viejas respuestas educativas” a nuevo clima que asoma a partir de 1943, con un modelo político que construye Perón y que va a unir la industrialización al desarrollo de la justicia social.

La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional por Decreto 14.530/44 fue el apuntalamiento definitivo del proyecto, dentro del ámbito de la Secretaría de Trabajo y Previsión (ocupada por el entonces Coronel Perón), que

¹⁰ Había en Perón una concepción de la *“defensa nacional”* que obligaba a una movilización y una organización integral, por lo que destacaba la necesidad de desarrollar la industria pesada, que considera como punto crítico de la industria nacional, sin dejar dudas que será parte de su accionar por el desarrollo económico en sus gobiernos constitucionales posteriores. Para Perón, el Estado no supo hacer lo que debía en materia industrial, destacando la cuestión energética, la búsqueda y extracción de materias primas y la orientación y colocación de la producción nacional en los mercados nacionales y extranjeros.

¹¹ Discurso en la Universidad Nacional de la Plata, En Historia de la educación en la Argentina. Puigross, A. y Bernetti, J. Ed. Galerna. 1993

¹² Ídem.

tuvo por finalidad instaurar una enseñanza técnica post básica para complementar la expansión de la educación primaria.

Como ya se ha mencionado, la CNAOP también reflejaba el surgimiento de nuevos actores sociales, ya que no solo reglamentó el aprendizaje industrial, sino que también reglamentó el trabajo de menores y el cobro de impuestos a las empresas que no tomaban aprendices.

Cabe destacar que el órgano de conducción de la CNAOP, estaba constituido por representantes del Estado, de la patronal y del movimiento obrero. El primer ciclo de la CNAOP tenía tres años de duración y se dictaba en las Escuelas Fábrica. Ya en 1948 se crea el segundo ciclo, con la sanción de la Ley 13.229/48, con cuatro años de Escuela Fábrica, obteniendo el título de *Técnico de fabrica*, y también esa misma norma en su capítulo segundo, establecerá la creación de la Universidad Obrera Nacional.¹³

La CNAOP tuvo también una función que se expresaba políticamente *“para el mejoramiento moral y material de la clase trabajadora”* y su instrumentación educativa se sostenía en dos ciclos de tres años cada uno de ellos a los que se ingresaba con la escolaridad primaria completa¹⁴, bajo la modalidad de Escuelas-Fábrica donde los alumnos recibían desde los uniformes a los libros y todo tipo de instrumento, herramienta o útil en forma gratuita. Se cursaban disciplinas básicas, tecnológicas y de cultura general. El énfasis estaba puesto en el “saber hacer” y “hacer”. En este sentido, si bien estos conceptos no se habían desarrollado en la literatura, se integran a la idea de una complementariedad entre la formación en el aula y en la fábrica.

En el segundo ciclo (de perfeccionamiento técnico), se egresaba con el título de Técnico de Fábrica en las especialidad correspondiente.

El espíritu del proyecto pretendía *“dotar al obrero de los conocimientos fundamentales indispensables para abordar ulteriormente el estudio de las disciplinas científico-*

¹³ La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) como ente autárquico suplía a los organismos anteriores y centralizaba la acción del Estado en materia de aprendizaje y perfeccionamiento obrero. Presidida por el Secretario de Trabajo y Previsión o funcionario que éste indique, sus miembros eran designados por el Poder ejecutivo y desempeñaban sus funciones “ad honorem”.

Los sesenta y seis artículos de la norma legal están organizados en catorce capítulos a través de los cuales se estructura un sistema completo en el que el Estado tiene el papel primordial de vigilar, controlar y dirigir el trabajo de los menores entre 14 y 18 años. Estos menores estaban comprendidos en tres categorías: aprendiz, menor ayudante obrero y menor instruido, establecidas según el grado de capacitación logrado en el proceso de aprendizaje. Se consideraba aprendizaje a todo régimen de trabajo cuya organización permitiera asegurar la enseñanza de un oficio, en forma gradual, metódica y acorde con la edad y el vigor físico. La enseñanza teórica de conocimientos indispensables para la formación cultural, moral y cívica, complementaba la actividad práctica.

Otros dos tipos de establecimientos completaban el sistema. Las Colonias Escuela, destinadas a menores inadaptados, deficientes, huérfanos o abandonados, bajo un régimen mixto de enseñanza y producción, y las Escuelas-Fábrica. Instaladas éstas para formar aprendices en aquellas industrias que lo necesiten. Las escuelas-fábrica estaban también sujetas a un régimen de enseñanza y producción y se orientarían, como dijimos, hacia el fomento de las industrias nuevas o al perfeccionamiento de las existentes. En estas escuelas se fabricaban además, los útiles y elementos necesarios para el mantenimiento de los servicios de asistencia social y otros de previsión.

¹⁴ La edad tope para el ingreso era de 18 años cumplidos.

*técnicas superiores que integrarán el plan de enseñanza de la Universidad Obrera Nacional*¹⁵

Se crea también la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) a través de los Decretos 17.057/44 y 27.015/45 y después los Decretos 9078/48 y 19379/48, que unifican bajo su jurisdicción a todo el sistema de enseñanza técnica preexistente, comprendido por las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas de Agronomía, las Escuelas Profesionales de Mujeres y las Escuelas de Artes y Oficios, que en adelante pasaran a denominarse “Escuelas Técnicas de la Nación”, y con la homogenización de los planes de estudio y el otorgamiento de títulos secundarios, se garantizó la posibilidad de ingreso a la Universidad. Los decretos, establecían además que dichos establecimientos deberán vincularse al proyecto de desarrollo nacional (Pineau, 1991).

Entre los fundamentos políticos emergentes con la creación de la CNAOP, encontramos la idea de una formación mas integral para los ciudadanos, pero también de capacitarlos para estar a la altura de los procesos de la producción. Estos cambios tienen sin dudas un carácter más socializador y de preparación para participar del sistema político y gozar de derechos como trabajadores. Desde lo ideológico, la irrupción del nuevo sistema de relaciones entre la educación y la producción, con una mención explícita a la vinculación de la formación con el proyecto de desarrollo nacional y especialmente a lo industrial, parecía dejar definitivamente atrás los modelos anteriores a la década del '40, del tipo instrucción pública, sinónimo de los esquemas de carácter discriminador y de dominación de las elites, como el de las escuelas de artes y oficios que inhibían el ascenso social.¹⁶

La Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) se inspira en el modelo de la Carta del Lavoro italiana, y buscó crear una educación vocacional técnica para las capas obreras, que se continuaría en una Universidad Obrera (actualmente Universidad Tecnológica). Este proyecto se encuadraba dentro del modelo industrializante y populista del primer peronismo. Las escuelas así surgidas se diferenciaban de las industriales en el origen social popular de sus alumnos, a diferencia del predominio de clase media que se registraba en las escuelas industriales. Con respecto al currículo, el propósito era ofrecer a los adolescentes y jóvenes de clase obrera la posibilidad de estudios técnicos en la educación media y superior. En consecuencia, el contenido humanístico era escaso, la matrícula se concentraba en Mecánica y Electricidad, las dos áreas técnicas de más obvia

¹⁵ Art. 1ro , inciso b de la Ley 13.229/48.

¹⁶ En el Primer Plan Quinquenal se expuso que la enseñanza técnica debía convertirse en el camino para que el obrero y el artesano lleguen a la universidad.

aplicación, y muchos estudiantes trabajaban por lo que estaban exentos del taller. De hecho, las escuelas de la CNAOP favorecieron la disminución en la matrícula de las escuelas de Artes y Oficios que en 1947 sólo tenían 1.737 estudiantes. (Weinberg, 1967). El sistema que se organiza desde la CNAOP uniformaba los planes de los tres ciclos implantados, se unificaban por decreto 19379/48, las Escuelas de Artes y Oficios, las Técnicas de Oficios y las Industriales. Todas se denominaron Escuelas Industriales de la Nación. Las de Artes y Oficios pasaron a constituir el ciclo básico o de capacitación y al cabo de dos años de estudios otorgaban el correspondiente certificado. Las escuelas Técnicas de Oficios correspondieron al ciclo medio o de perfeccionamiento y permitían obtener, después de otros dos años, el certificado de experto en un oficio. El ciclo superior o de especialización, equivalente a las Escuelas Industriales, se extendía durante tres años y hacía posible acceder al título de técnico en un oficio. Estos planes fueron nuevamente reformados en 1952; y por decreto 2164 se implantó un ciclo básico que reemplazó a los anteriores de capacitación y perfeccionamiento, con una duración de tres años y la posibilidad de obtener un certificado de experto en el oficio cursado. El ciclo superior, también de tres años, con un mayor número de clases de taller, otorgaba el título de técnico.

Casi paralelamente a este proceso y con el fin de impulsar la enseñanza técnica en el interior del país, se crearon las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural para difundir la artesanía rural en el primer grado y en diversos oficios. Cada misión funcionaba, con carácter transitorio, en las más alejadas comunidades rurales que señalara el Departamento de Justicia e Instrucción Pública. Las Misiones de Cultura Rural y Doméstica tuvieron características similares, pero estuvieron destinadas a la formación de la mujer en las artesanías rurales y quehaceres domésticos.

Para hacer posible el cumplimiento de la ley se había creado un fondo especial, denominado "Fondo para Aprendizaje", administrado por la CNAOP y constituido por el producido de un impuesto "para aprendizaje" de diez por mil sobre el total de los sueldos pagados al personal ocupado en los establecimientos industriales de cualquier índole, excepto los del Estado. A él se sumaban las donaciones, legados, multas y los saldos sobre los recursos efectivos y los gastos reales.

En 1948 Perón destacaba la labor desarrollada por la CNAOP, encuadrándola en el área de la acción social del gobierno. Apuntaba la existencia, en ese año de cinco escuelas fábrica, veintisiete cursos de aprendizaje, cinco escuelas privadas de fábrica, veinte cursos de medio turno, y anunciaba los planes de creación de la Universidad Obrera. Los primeros resultados fueron notables. Entre 1947 y 1951 se crearon setenta y ocho escuelas fábrica, ciento tres escuelas de aprendizaje, ciento seis

escuelas de medio turno, trescientos cuatro escuelas de capacitación obrera para adultos y setenta y ocho de capacitación profesional para mujeres .

Lo concreto es que tanto el circuito doble CNAOP-DGET, como en la creación de la UON, las metas estaban planteadas en términos de desarrollo nacional y promoción de sectores sociales¹⁷, plasmados a la vez en el Segundo Plan Quinquenal¹⁸, incluyendo además que la Universidad se abocará a la formación de técnicos para la industrialización pero también para la formación de docentes e investigadores. Es decir la Universidad es una cúpula que contiene un sistema con fines de “*promoción industrial con especial consideración de los intereses nacionales*” (Pineau, 1991)

3. Del modelo obrero al modelo tecnocrático.

Para poder interpretar con claridad el cambio en la política educativa a partir del gobierno de Perón, especialmente en lo que respecta a la vinculación de la educación con el trabajo, resulta esclarecedor tanto el trabajo de Puigross como el de Bernetti (1993), respecto a la ruptura entre el modelo educativo que implementa el peronismo y el modelo “*liberal – normalista – positivista*” que había dominado la escena pedagógica del país desde 1880.

En tal sentido, cabe destacar que aún cuando los sucesivos responsables de las áreas de educación no representaban exactamente las ideas básicas de Perón en materia de políticas de educación, existió un claro rechazo al modelo “*liberal – racional*” dominante en los años anteriores. Las ideas antipositivistas y antiliberales planteaban una amalgama pedagógica que permitía una sola idea de Estado y de Nación. Si hasta entonces los cambios ideológicos y pedagógicos eran transformaciones dentro del normalismo, esta vez van a sufrir una transformación de fondo, aunque se siguió manteniendo una estructura centralizada.

El rechazo al modelo liberal se expresaba en una consideración diferente de la división internacional del trabajo, porque esta ponía en peligro la independencia y la soberanía, y dejaba planteado el tema de la necesaria diversificación productiva y el

¹⁷ El encargado de instrumentar las reformas fue el Subsecretario de Instrucción Pública Jorge Arizaga, que estaba en la órbita del Ministro de Educación Oscar Ivanisevich. El nuevo régimen incorpora por primera vez una modalidad de ingreso que constituyó un principio democrático totalmente distinto a los anteriores al permitir una instancia de equiparación de gente proveniente de niveles sociales que antes era eliminada por el sistema por no poder cursar estudios regulares. (Esta instancia es hoy conocida como acreditación de competencias, pero ya se desarrollaba en otros países, como Inglaterra). De este modo se legitimaban los conocimientos obtenidos en la propia práctica laboral y hacía posible una acreditación de saberes para ingresar a las escuelas de capacitación o a los otros ciclos de enseñanza del sistema. Puigross, A. y Bernetti, J. “Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Editorial Galerna. 1993

¹⁸ El Segundo Plan Quinquenal proyectaba para el quinquenio 1953-1957, en el ámbito del aprendizaje y orientación profesional, el reajuste de los programas, adecuándolos a la necesidad de una formación más especializada. Estas provisiones comenzaron a concretarse ya en 1953. Ese año se renovaron planes y programas de estudio y, previa consulta con entidades gremiales y patronales, se seleccionaron las especialidades de las escuelas fábrica, a la vez que se crearon nuevos establecimientos.

autoabastecimiento nacional, alineándose con las predicas de Perón de no subordinarse a los intereses de las naciones industrializadas.

Otro elemento revelador del eje pedagógico impulsado por los funcionarios de Perón,¹⁹ que dan cuenta de esta línea argumental, establece un vínculo central entre la educación democrática y las experiencias de las escuelas de trabajo europeas. Para los autores, estas ideas están más cerca de insertar el trabajo como elemento del proceso pedagógico, aunque las demandas concretas de capacitación ya se venían planteando desde las épocas de Perón al frente de la Secretaria de Trabajo y Previsión.

Para Puigross y Bernetti (1993), el periodo comprendido entre 1943 y 1955 posee un patrón de desarrollo histórico-institucional diferente al anterior, y aun cuando se lo considera de estructuras inestables, permite mostrar cómo el alto nivel de organización y masividad del sistema de formación profesional creado durante los gobiernos de Perón, contribuyó a la creación de representaciones vinculadas al trabajador, el trabajo, el aprendiz y la formación profesional, que sirvieron de sólida base para una configuración institucional sobre la cual se asienta el modelo que llega hasta nuestros días.

Los planes quinquenales durante los dos gobiernos de Perón fueron además factores de apuntalamiento del sistema, dado que en ellos se hacen menciones claras respecto del rol que debía ocupar la enseñanza práctica como factor clave para promover el desarrollo industrial y como factor de inclusión. (Puigross y Bernetti, 1993)

..... *“Promover aptitudes y habilidades, sin descuidar el carácter espiritual del hombre...”*

No obstante, Oelsner, (2009) señala que el derrumbe del sistema de formación profesional peronista tras la caída de Perón, denota una fragilidad institucional, en tanto que buena parte de esas instituciones creadas se convirtieron en escuelas secundarias técnicas de tiempo completo, mientras que la formación profesional elemental cayó en la informalidad y marginalidad. En este sentido, Tedesco, (1986) considera que el sistema creado durante el primer peronismo, tenía un formato “casi paralelo al tradicional” y dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas, y su origen y sostenimiento lo atribuye al mejoramiento sustancial de las condiciones de vida de la clase obrera que permitió al Estado canalizar su participación en el sistema educativo por mayor cantidad de años.

¹⁹ Nos estamos refiriendo a Oscar Ivanisevich, Secretario de Educación y Ministro de Educación del primer y segundo gobierno de Perón y José Arizaga, Subsecretario de Instrucción Pública del primer gobierno de Perón. En Historia de la educación en la Argentina. Puigross, A. y Bernetti, J. Ed. Galerna. 1993

3.1. El CONET. Antecedentes.

En 1955, el golpe de Estado de la llamada “Revolución Libertadora” termina con el gobierno de Perón, pero no obstante, la expansión industrial no se detuvo, principalmente en la industria metalmeccánica, sobre la base de la producción automotriz y de tractores.²⁰

El periodo que comprende desde 1955 a 1958 va a significar en el plano político - educativo, la instauración de un modelo de proscripción y exclusión, sobre todo hacia el subsistema de formación para el trabajo CNAOP – DGET institucionalizado en el periodo 1943 – 1955, pero a la vez no modifica demasiado al resto del sistema tradicional, que mantuvo las características normalistas y espiritualistas clásicas de la docencia.

Tanto la CNAOP como la DGET fueron intervenidas, generándose modificaciones que apuntaron a quitar del currículo todos aquellos elementos que hacían a la formación del sujeto obrero. No serían ya obreros sino técnicos los perfiles que se buscaba formar.

Por su parte, la Universidad Obrera Nacional, fue reconvertida en Universidad Tecnológica Nacional en el año 1958 y pasa a formar parte del circuito tradicional de las universidades nacionales, sacando de sus órganos de gobierno a las representaciones sectoriales que el gobierno anterior había convocado.

En el plano científico-tecnológico, el nuevo régimen crea a partir de 1956 organismos de apoyo al área industrial y al área agropecuaria, como el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) y el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), y también se crea el CONICET y la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA). Esta última se convirtió durante los años sesenta y setenta, en uno de los organismos más activos en la evolución técnica de la industria Argentina.

En 1958, el nuevo gobierno desarrollista se va a presentar más proclive a las posturas que vinculan a la capacitación con la incorporación de nuevas tecnologías y cambios en los procesos de producción, dando cabida a una nueva etapa de industrialización, que será el eje de su discurso y que además implicó una ruptura tajante con el periodo anterior.

En 1959, se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como señal de consolidación del modelo de enseñanza técnica, sobre la base del sistema CNAOP – DGET, pero sobre fundamentos economicistas y tecnocráticos, que abre una etapa más afín con el nuevo modelo desarrollista inaugurado.

²⁰ El apoyo de los capitales transnacionales es determinante para este dinamismo, de empresas como Ford, General Motors y Renault. Asimismo el sector petroquímico, con el surgimiento de PASA y DUPERIAL en la provincia de Santa Fe, INDUPA en Cinco Saltos e IPAKO en el Gran Buenos Aires.

Pineau, (1991) señala que “*el desarrollismo tecnocrático interpelaba al alumno de la enseñanza técnica en tanto ‘mano de obra’ portadora de capital humano*”, dejando de lado al sujeto político y al colectivo social que fuera convocado por esta modalidad educativa en su surgimiento, tanto en los círculos obreros y sindicatos anteriores al peronismo, como así también en su institucionalización posterior.

Para el autor, la propuesta desarrollista, fundada en los supuestos de la teoría del capital humano, cuyos postulados principales sostenían la relación causal entre formación e ingresos, nunca fue corroborada, pero significó un elemento de frustración para los sectores populares. Este modelo implanta la visión de la “educación como inversión”, y no como un derecho, más acorde con el modelo de acumulación imperante por entonces, en donde avanzan las modalidades duras vinculadas a lo técnico y lo práctico, y una búsqueda de mayor eficiencia, con ofertas educativas terminales y prácticas, que perseguían que la capacitación permita un mayor rendimiento en el trabajo.²¹

3.2. Un nuevo modelo de educación técnico profesional

El proceso industrial y tecnológico comienza a cambiar a mediados de la segunda presidencia de Perón, aunque manteniendo cierta continuidad: primero en la etapa de la Revolución Libertadora y luego durante el Gobierno desarrollista, dando lugar al comienzo de transformaciones en el plano educativo, y como hemos desarrollado en forma precedente, comenzaran a cobrar influencia la presencia de los organismos internacionales y la creciente instalación de las empresas transnacionales modificando decisivamente el escenario local, principalmente en lo económico.

En este sentido, en los años posteriores al derrocamiento del Perón y tras la llegada del gobierno desarrollista, se abrió una nueva perspectiva sobre el perfil que debía adoptar el modelo educativo de enseñanza técnico – profesional, con la influencia creciente de la corriente conceptual del capital humano, también apalancada con la llegada a la región de los organismos internacionales de posguerra, y que después se plasmaría en el espíritu fundacional del CONET.

En el texto de su Ley de creación, su artículo 4º, expresa su misión:

.....“*promover la capacitación, actualización, especialización y formación profesional y artesanal de los recursos requeridos por las prioridades y modalidades*

²¹La idea de la educación como inversión estuvo además fuertemente influenciada por las recomendaciones de organismos como el Banco Mundial y el FMI, que por entonces irrumpieron en la escena política del Estado. Pineau, Pablo “Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)”. CEAL. 1991

*del proceso de desarrollo, modernización y cambio social y económico de la Nación.....*²²

...que expresa la idea y la necesidad de contar con una política de formación de recursos humanos que se encuentre a la altura del proceso de desarrollo y modernización que se estaba poniendo en marcha. Las evidencias sobre los debates alrededor de su creación, ponen de manifiesto el espíritu de acompañamiento del modelo desarrollista naciente, y no resulta difícil apreciar que las influencias locales e internacionales actuaron ad hoc en la constitución de una línea de pensamiento que iba a sustentar el modelo educativo de enseñanza técnico - profesional naciente, como

²² *Artículo 4º. EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA tendrá por misión promover la capacitación, actualización, especialización y formación profesional y artesanal de los recursos requeridos por las prioridades y modalidades del proceso de desarrollo, modernización y cambio social y económico de la Nación, a través de la programación, normalización, coordinación, investigación y supervisión general de la educación técnica. La Administración y dirección de las unidades escuelas, estará a cargo de los directores de las mismas.

Son funciones del CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA:

- 1) Asegurar la igualdad de posibilidades de acceso a la educación técnica y la formación profesional y artesanal en todas sus ramas.
 - 2) Proponer anualmente los programas operativos y de estudio que tengan en cuenta un aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles. Asegurar su compatibilización con los planes nacionales aprobados.
 - 3) Proponer en función de los resultados obtenidos las modificaciones requeridas en los planes y programas anuales de manera tal que se garantice el cumplimiento de las políticas y objetivos fijados.
 - 4) Obtener una efectiva descentralización académica, administrativa y operativa hacia la unidad escuela reservándose el Consejo solamente las funciones de orientación normativa, de coordinación, de investigación y de supervisión general.
 - 5) Lograr una efectiva delegación de autoridad en la faz operativa tanto en los aspectos académicos como en los económicos financieros, hacia las autoridades de cada unidad escolar.
 - 6) Lograr una activa participación de la comunidad en la administración escolar a nivel de la unidad escuela.
 - 7) Obtener un eficiente sistema de control de gestión y fiscalización de las actividades de las unidades escolares.
 - 8) Lograr una adecuada coordinación en las actividades y programas de enseñanza nacional, provincial, municipal y privada.
 - 9) Lograr la redistribución y creaciones necesarias de establecimientos escolares para satisfacer los requerimientos regionales o zonales y hacer factible el principio de igualdad de oportunidades.
 - 10) Lograr una mejora sustancial de la estructura escolar edilicia.
 - 11) Obtener un nivel adecuado de capacitación, perfeccionamiento y actualización de su personal.
 - 12) Lograr una eficaz y eficiente utilización de los recursos disponibles.
 - 13) Lograr a través de los órganos competentes de su dependencia el contralor y fiscalización de los Institutos o escuelas que impartan educación técnica y formación profesional o artesanal cuando sus prestaciones sean onerosas.
 - 14) Darse su propio reglamento y el de sus dependencias directas.
 - 15) Preparar y proponer al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, el proyecto de presupuesto anual del organismo.
 - 16) Rendir cuenta al Ministerio de la administración de los recursos del Impuesto para la Educación Técnica los que deberán destinarse a las necesidades de la educación técnica y la formación profesional y artesanal, en las escuelas, institutos y centros de su dependencia, oficiales o privados de fábrica.
 - 17) Reglamentar el ingreso del alumnado, correlación de estudios, sistemas de clasificaciones, exámenes, promociones y revalidación de títulos o certificados de estudio; establecer un sistema de becas o un mecanismo de subvenciones a los estudiantes.
 - 18) Proponer la designación o remoción de su personal docente, técnico y administrativo. Trasladar y sancionar a su personal con sujeción a las normas de los Estatutos aprobados.
 - 19) Fijar los derechos de exámenes, matrícula y otros análogos y otorgar los títulos y certificados de estudio.
 - 20) Lograr y mantener convenios de cooperación y asistencia técnica con el MINISTERIO DE TRABAJO en materia de estudios sobre recursos humanos y coordinar con el mismo lo relativo a policía del trabajo de menores. Extender mediante convenios la educación técnica y la formación profesional y artesanal el área de la protección y asistencia de la minoridad.
 - 21) Estudiar los libros de textos y elevar dictámenes al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION para su aprobación.
- Serán atribuciones y responsabilidades del Presidente del CONET;
- a) Presidir las sesiones del Consejo con voz y voto y doble voto en caso de empate.
 - b) Cumplir y hacer cumplir las directivas y programas del Ministerio y las Resoluciones del Consejo.
 - c) Representar al CONET.
 - d) Citar a sesiones ordinarias del CONET cuatro veces al mes como mínimo y a sesiones extraordinarias cuantas veces lo considere conveniente.
 - e) Proyectar el reglamento de sesiones y la distribución y asignación de tareas a los vocales.
 - f) Suscribir todas las Resoluciones que adopte el Consejo.
 - g) Dirigir las unidades con relación directa del Consejo.
- * Modificado por: Ley 19.206 Art.4º. Sustituido. (B.O. 15-09-71).

una ruptura respecto de la línea CNAOP–UON, y cuya vigencia se extenderá con matices hasta el comienzo de su paulatina desarticulación a fines de la década del '80. El Consejo Nacional de Educación Técnica, se crea por la Ley 15.240 sancionada en 1959, pero la idea de la unificación del la CNAOP y la DGET ya comienza a circular en los años 1955/56, aunque se encuentra en la literatura que ya en 1935 surgió una comisión compuesta por personalidades vinculadas a la enseñanza y a las actividades industriales que inspira los fundamentos de la Ley de creación del CONET,²³ que promueve en sus considerandos: *“educar integralmente a la juventud y lograr la capacitación técnico-profesional de sus educandos”* (Weinberg, P.D, 1967).

Si bien el CONET ve cristalizada esta transformación recién en 1962, con la puesta en marcha de los cambios en los planes de estudio aunque sólo para los dos primeros años de las ex escuelas industriales y escuelas fábrica, este hecho en sí es lo que da por finalizado el modelo anterior, y se adopta un modelo único de apoyo al esfuerzo industrializador dentro de la estructura del Ministerio de Educación pero con autarquía y financiamiento propio con fondos provenientes de un impuesto al aprendizaje que se aplicaba sobre la nomina del empleo industrial. El CONET será la figura institucional que integra las anteriores estructuras del CNAOP y la DGET, cuyas funciones eran *“dirigir, supervisar y organizar la educación técnica y la formación profesional en todo el país”* con una nueva organización administrativa y curricular que unifica a las antiguas escuelas industriales y a algunas escuelas de artes y oficios, bajo la denominación “Escuelas Nacionales de Educación Técnica” (ENET) cuyo plan de estudios es común para los tres primeros años de la educación secundaria denominado ciclo básico, con actividades de taller en el contra turno. Luego seguía otro ciclo de tres años de especialización, que podía ser mecánica, electricidad o construcciones en los primeros años. (Weinberg, P.D, 1967; Gallart, 1983).

En esta etapa se comenzaron también a propiciar otro tipo de opciones educativas para la inserción laboral, como los cursos de formación de adultos, de formación de adolescentes y de mujeres destinados a los egresados del ciclo básico de las ENET, así como también otros destinados a quienes habían cursado estudios primarios. En tal sentido, inicialmente el CONET incorpora bajo su jurisdicción a las Misiones Monotécnicas; La Formación Profesional de Adultos; Los Cursos de Formación de Operarios; Los cursos de Construcción de Edificios; El Instituto Superior del

²³ En Weinberg, P.D. “La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965” Instituto Di Tella, (1967); se cita un informe del año 1956 del Ministerio de Educación y Justicia sobre los proyectos de unificación de la enseñanza técnica, en donde consta la elaboración del un proyecto de creación del Consejo Nacional de Educación Industrial que incluye muchos de los puntos que después fueron incorporados en la Ley 15.240.

Profesorado Técnico y Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) de varones.²⁴

El caso específico de las ENET (que tuvo vigencia hasta finales del siglo XX), se origina en la Resolución del CONET N° 399 – C /61 y su estructura curricular fue incorporando las nuevas especialidades y algunas adecuaciones tecnológicas. Las ENET tenían un ciclo de materias comunes a todas las especialidades: lengua, educación cívica, Inglés; y un grupo de materias comunes a todos los grupos de especialización: análisis matemático, química, etc. En la curricula también había un grupo de asignaturas vinculadas a la teoría y tecnología de las áreas específicas; y un grupo de materias dedicadas al tema de la gestión industrial: derecho laboral, relaciones humanas, organización industrial etc., Asimismo, el desarrollo curricular incluía el grupo de asignaturas de taller y laboratorio. (Weinberg, P.D. 1967; Gallart, 1987).

Junto con la organización del CONET, fueron también surgiendo algunas experiencias de formación técnica provenientes del sector privado destacándose el caso de la empresa Siemens S.A., que ya en 1956 comienza con las actividades de educación y formación de aprendices siguiendo las tradicionales experiencias que la empresa desarrolla en su Casa Matriz de Alemania desde finales del siglo XIX.

En sus comienzos se denominaron “Talleres de Aprendizaje”, para luego transformarse en la “Escuela de Aprendizaje de Siemens Argentina S.A.”, con cursos de “Matricería”, “Mecánica de Precisión” y “Montaje de Equipos de Telecomunicaciones”, todos ellos de 3 años. La escuela Siemens es reconocida

²⁴ Las Misiones Monotécnicas fueron creadas por el Decreto 20628/47. Funcionaron con carácter transitorio en localidades rurales durante dos años. Eran cursos teórico - prácticos para la formación de operarios en las especialidades de: mecánica del automotor, mecánica rural, carpintería, construcciones, electrotecnia y agropecuaria. Las condiciones de ingreso eran 4° grado aprobado de la escuela primaria y 14 años de edad o primaria completa y 12 años de edad.

La Formación Profesional de Adultos: Son cursos acelerados que duran entre 2 y 10 meses (350 a 1000 horas según los casos) y tienen por objeto el entrenamiento de obreros adultos en diversos oficios (soldadura, albañilería, carpintería de banco y hormigón, maquinista carpintero, plomería, armadores de hierro, etc.) Los primeros cueros fueron puestos en práctica en el año 1966.

Cursos de Formación de Operarios: Son cursos de formación, perfeccionamiento y/o reentrenamiento de trabajadores. Se exigía como edad mínima para ingresar a los mismos 14 años, la escuela primaria completa y la libreta de trabajo. Los cursos se dictan en horario nocturno y tienen una extensión de dos años con 25 horas de clase semanales, de las cuales entre diez y doce horas según el oficio elegido se dedican al taller y solamente dos horas a asignaturas de cultura general, repartiéndose el resto entre materias básicas y de la especialización. Las especialidades eran mecánica, electricidad y química y también existía una oferta de cursos más cortos y con menor carga horaria como armador y reparador de radio y televisión.

Cursos de construcción de edificios: Se organizaron en el año 1966 y agrupaban los cursos que se dictaban anteriormente de construcciones de 3° categoría, instaladores de gas y de obras sanitarias. Su duración era de 4 años con 25 horas semanales de clase siendo que a partir del 2° año la mayor parte de las horas de clase se dedicaban a la especialidad.

Instituto Superior de Profesorado Técnico: En este instituto se impartían tres tipos de cursos:

a) Los de formación docente: Que incluían los cursos de profesorado, preparando profesores para las disciplinas industriales; el Magisterio que entrenaba a los maestros de oficios en las distintas especialidades y Secretariado docente que formaba al personal para las tareas técnico-docentes.

b) Los cursos de capacitación docente: se brindaban a los directivos, profesores y maestros de taller en actividad.

c) Los cursos de perfeccionamiento: Se realizaban para intentar poner al día al personal con las innovaciones tecnológicas, pedagógicas y didácticas. En Weinberg, P.D. “La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965” Instituto Di Tella, (1967);

oficialmente por el CONET en 1967 con retroactividad a 1962 como “Escuela Privada de Fábrica”.²⁵

La modalidad educativa implementada por el CONET para las escuelas industriales, centrada principalmente en el estudio de contenidos teóricos, dejando en el contra turno a la esfera práctica o taller, pone de manifiesto una concepción dominante respecto del conocimiento que prioriza los saberes teóricos con un fin propedéutico, mientras que deja en un segundo plano su aplicación y la posibilidad de aprender desde la práctica. No obstante, la literatura destaca que la decisión política de crear el CONET estaba en línea con el proyecto desarrollista que intentó acompañar el desarrollo industrial con una evolución de la fuerza de trabajo acorde con los cambios tecnológicos producidos. Sin embargo, el debate teórico sobre la interpretación de este periodo, tiene matices diferentes y para los críticos lo que se buscó era desarmar el modelo pedagógico de promoción social propio de la etapa peronista, reinstalando el modelo de jerarquía de saberes y la preeminencia del humanismo.

Un aspecto interesante de carácter innovador emergente con la creación del CONET, fue su composición tripartita, que podemos inferir en concordancia con la progresiva presencia institucional de los actores sectoriales, tanto empresarios como sindicales, aunque estos últimos fueron más reticentes en su participación por considerar que la creación del CONET consolidaba el triunfo de un modelo de acumulación contrario a los intereses del peronismo.²⁶ Por el lado empresario, organizaciones como la Unión Industrial Argentina (UIA) y la Confederación General Económica (CGE) eran fuertes y representativas y se integraban con diversas instituciones de pequeños empresarios, actuando como órganos gremiales pero también como órganos ideológicos del desarrollo industrial, incluso con presencia política. Asimismo, surgieron otras organizaciones como las asociaciones de ingenieros, el Centro de Productividad de la Argentina y el IDEA (Instituto para el Desarrollo de Ejecutivos en la Argentina). No obstante, el planteo tal vez más crítico realizado sobre el modelo de autarquía del

²⁵ Boletín Institucional “Siemens y la Comunidad” La Escuela de Educación Técnica “Werner Von Siemens”

²⁶ A modo comparativo, en el caso del SENA colombiano el sector industrial tuvo una participación decisiva tanto en su diseño como en su implementación. Se puede observar que en general muchos de los sistemas de financiamiento de las ramas técnicas que se aplicaron en varios países de la región, consistían en la fijación de un impuesto a las actividades industriales, entendiéndose que debe ser la industria y no la comunidad en general quien debe compensar total o parcialmente las externalidades que el sector educativo le genera.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) fue creado en 1957 como resultado de la iniciativa conjunta del gobierno colombiano, los trabajadores organizados, los empresarios, la iglesia católica y la Organización Internacional del Trabajo. Es una institución pública del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa, adscrita al Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia. El SENA cumple la función que le corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral para la incorporación de las personas en actividades productivas que contribuyan al crecimiento social, económico y tecnológico del país. Además de la formación profesional integral, impartida a través de sus Centros de Formación, brinda servicios de formación continua de personal vinculado a las empresas, información, orientación y capacitación para el empleo, apoyo al desarrollo empresarial, servicios tecnológicos para el sector productivo y apoyo a proyectos de innovación, desarrollo tecnológico y competitividad. En “Desarrollo Local, tejidos productivos y formación” Fernando Casanova. Cinterfor/OIT. 2004. Pág. 101.

CONET, es que si bien contaba con representantes sectoriales en su órgano central, al no estar descentralizado, sus mecanismos reales de participación eran bastante limitados.

El CONET también generó un funcionariado con dedicación específica a la educación técnica, es decir una burocracia del sistema, recreando disfunciones que inhibieron progresivamente su capacidad de innovación, por un lado debido a la rigidez curricular que impidió realizar las adecuaciones necesarias para el desarrollo de la enseñanza tecnológica y con equipamientos que progresivamente fueron creciendo en obsolescencia debido a la escasa inversión; y por otro, los comportamientos endogámicos propios del sistema educativo en general que contribuyeron consciente o inconscientemente a relegar la dinámica de la articulación entre la educación y el trabajo hacia un espacio si se quiere marginal del sistema educativo.

El modelo CONET ha sido objeto de diversos análisis, destacándose el supuesto vínculo pragmático entre la formación de recursos humanos y las demandas de la industria que incrementan los requerimientos de mano de obra, y cuyos efectos caen automáticamente sobre la demanda de trabajo, y también sobre los sistemas de educación formal.²⁷

Sin embargo, para Gallart, (1989) no fue sólo el enfoque de “recursos humanos”, el único que influyó en la creación del CONET, señalando que esta perspectiva que acota la función educativa casi exclusivamente a proveer de personal al sector productivo, fue una entre otras y en este sentido la autora menciona que la evolución de las fuerzas del trabajo en el periodo y las crecientes transformaciones tecnológicas aplicadas a la industria en general, fueron también elementos dinámicos que incidieron en la creación del organismo.

Para la autora su desarrollo institucional fue influenciado también por diversas demandas sociales entre las que incluye el origen social y expectativas futuras de los alumnos que jugaron un importante rol para que se desarrolle este tipo específico de educación formal.

La perspectiva de la mediación social que plantea la autora, encuentra coincidencias en Frigotto, (1998), que señala que las relaciones capitalistas de producción no determinan un total dominio sobre el hombre y que éste no es pasivo, y existen

²⁷ En el trabajo de CEPAL antes mencionado se encuentran abundantes referencias sobre este tema entre las cuales citamos la siguiente: *“En el pasado la dificultad ha sido en alguna medida obviada debido a la sorprendente adaptabilidad y capacidad para la improvisación de operarios, ejecutivos y técnicos. Esto es posible en una etapa en la que predominan actividades dedicadas a la producción de bienes de consumo corriente, insumos primarios e intermedios y, en general, tipos de manufactura que no requieren una alta proporción de personal calificado. Sin embargo, será muy difícil realizar mayores progresos sin una campaña de entrenamiento a gran escala si las actividades a ser iniciados o expandidas son especializadas y altamente complejas”*. CEPAL, “Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina”, Naciones Unidas, Nueva York, 1968. Citado en “Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina” Carciofi, R. UNESCO - CEPAL - PNUD.1981.

relaciones familiares, escolares y de trabajo o de la sociedad civil en su conjunto que actúan con intereses diferentes a los que representan las posiciones dominantes.

No obstante, en la literatura se señala que el modelo CONET estuvo además fuertemente influenciado por el “espíritu pedagógico de la época”, que como mencionáramos en forma precedente se alineaba con la corriente del capital humano, en donde prevalecía la idea del control total y la eficiencia y que corporizaba la ilusión de la educación como motor del desarrollo y en consecuencia el diseño se basó en el concepto de “adiestramiento”, es decir la adquisición de conductas eficientes en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

El modelo CONET, que la literatura rescata en general como un logro, se desarrolla paradójicamente en un contexto que comenzó a mostrar síntomas de agotamiento a mediados de la década del '70, provocando una paulatina decadencia del empleo industrial. No obstante su vigencia se mantuvo hasta mediados de la década del '90, aunque el comienzo de la dictadura de 1976, cuya política económica fue claramente anti-industrial y generadora de un modelo de acumulación basado en el capital financiero, marcará el comienzo de su última etapa.²⁸

3.3. El Sistema Dual en Argentina

El Ingeniero Carlos Burundanera llega al Ministerio de Educación, y en 1980 se comenzó a implementar el sistema dual como proyecto piloto para algunas escuelas técnicas a partir de los primeros diagnósticos que evidenciaron el desfase entre los cambios tecnológicos que las empresas comenzaban a incorporar en sus procesos y el modelo pedagógico y didáctico que predominaba en el sistema educativo.

En ese sentido, entre las alternativas que se manejaron buscando vincular la educación con los lugares de trabajo, surgió el modelo dual que articulaba la relación entre las escuelas técnica con las empresas privadas, siguiendo algunas recomendaciones de organismos internacionales.

La modalidad consistía en que los alumnos de las escuelas técnicas seleccionadas, una vez aprobado el ciclo común de los tres primeros años o los dos primeros a condición de ser mayor de 16 años, entraban en una modalidad de trabajo compuesto por dos instancias, durante dos años, los alumnos concurrían dos días por semana a la Escuela, en la que debían recibir una formación teórica, y tres días a la empresa, donde se capacitaban en las cuestiones prácticas”. (Pineau, 2003)

Sin embargo, el proyecto no pudo desarrollarse dado que comenzaron a emerger problemas económicos estructurales que cambiarían totalmente el mundo del trabajo,

²⁸ La matrícula del CONET, llegó a tener 367.000 alumnos hacia fines de los años '80.

entre las que se encontraban las corrientes económicas que propugnaron mayor libertad del mercado, y el privilegio sector financiero. (Pineau, 2003).

Asimismo, el Sistema Dual recogió críticas que plantearon que desde esta perspectiva se reducía el concepto trabajo a empleo, dado que se consideraba a la educación como un elemento más de aporte al mejoramiento tecnológico.

3.4. Desarticulación y debacle del sistema de formación técnico-profesional.

El comienzo del proceso de desarticulación de los sistemas de formación técnico-profesional en la región, es ubicado hacia mediados de la década del setenta, en donde comienza a debilitarse la perspectiva desarrollista, de *“control total y eficiencia pedagógica”* cuya estructura dominada por una concepción rígida, encuentra dificultades frente a la aceleración del cambio tecnológico.

En la literatura se plantea que la racionalidad productiva entra en conflicto con la racionalidad educativa frente a la necesidad de contar con un tipo de trabajador más preparado para afrontar una forma distinta de producir, en donde es necesario contar con capacidades que integren el pensamiento abstracto y el manejo de información más compleja.

Para Zarifian, (1991) los nuevos principios de trabajo y producción, desembocan inevitablemente como en todo cambio de paradigma, en la instalación de una nueva técnica dominante, aunque los estudios indican que hay una “convivencia” de las nuevas y las viejas prácticas productivas y que esta transición no produjo un alineamiento de conductas en los sistemas de formación para interpretar este proceso, sino que más bien ha sido interpretado de maneras diferentes.

Asimismo, a mediados de la década del '70, comienza un periodo que se inscribe en la literatura como un “proceso de reestructuración desarticulada”, que obligó la modificación de las prácticas organizacionales de muchas empresas. Sin embargo, dicho proceso no presentó un correlato aceptado entre las nuevas demandas del sector productivo, las calificaciones y la formación.

Para Novick, y Gallart, (1997) esta situación puso además en evidencia la escasa articulación tecnológica entre los sistemas productivos locales y los procesos de internacionalización productiva que se estaban produciendo en las economías desarrolladas, acentuando la escases de mano de obra calificada en los sectores más dinámicos, principalmente porque los nuevos procesos a diferencia de lo ocurrido en etapas anteriores, no generaron una transferencia automática de habilidades o calificaciones y por el contrario a medida que el cambio técnico se fue acelerando, creció la brecha tecnológica y consecuentemente aumentó el déficit de capacidades técnicas disponibles.

Ya entrada la década del '80, comenzará también a registrarse una creciente utilización nuevos procesos de automatización industrial, cuyas demandas de calificación eran diferentes a las tradicionales.

Los trabajos de Gallart, (1985) arrojan luz sobre esta confrontación entre los aspectos rígidos del modelo tradicional y la llegada de nuevos procesos productivos, que agudizó los conflictos entre dos tipos de racionalidad, la *“productiva”* y la *“educativa”*, con el acelerado pasaje a la electrónica primero, y a la microelectrónica después, que demandaron nuevas calificaciones con componentes novedosos como el pensamiento abstracto, el manejo de información y la integración de conocimientos teórico/prácticos y tácitos.

En los '90 sobrevendrán otras transformaciones, más estructurales, que desarticulan aun más los sistemas de formación técnico-profesional, sobre todo luego de la puesta en vigencia de la Ley Federal de Educación cuyo diseño fue más funcional al modelo neoliberal imperante.

El proceso de debilitamiento del sistema nacional de formación técnico-profesional organizado institucionalmente en el CONET comienza a mediados de la década del setenta, y de acuerdo a las referencias precedentes es coincidente con otros procesos de desarticulación en la región.

Entre los problemas que se identifican como causales del debilitamiento del CONET, se destaca que el sistema no percibió las señales de un contexto cambiante de transformaciones, tanto estructurales como institucionales, y siguió actuando con una gran rigidez curricular, y priorizando el saber propedéutico, dejando en segundo plano la aplicación práctica o la posibilidad de aprender desde la práctica, y que se vio reflejado en la escasa actualización tecnológica, y finalmente en el deterioro del rol profesional.

Adicionalmente, se produjo un efecto de “secundarización”, lo cual significó un fortalecimiento de los componentes más ligados a la educación media en detrimento de los componentes de educación tecnológica o de taller (Gallart, 2003). Este sendero institucional que tomo el CONET, fortaleciendo mas a la rama de la educación técnica que a la rama de la formación profesional podría explicar también las causas del alejamiento de las organizaciones sindicales, aunque mantuvieran su representación formal.²⁹

Es probable que los rasgos idiosincrásicos propios del CONET hayan influido decisivamente en su evolución institucional, cuyos comportamientos de carácter

²⁹ Los sindicatos con mayor peso desarrollaron sus propias estructuras de formación, aunque cabe aclarar que en su mayoría, el acento estaba puesto en la formación sindical de cuadros más que en la formación profesional.

endógeno, y con una estructura curricular rígida, finalmente bloquearon la posibilidad para realizar las adecuaciones necesarias para el desarrollo de la enseñanza tecnológica, a lo que cabe añadir que la insuficiente inversión estatal en equipamiento generó también su creciente obsolescencia.

No obstante, cabe mencionar que en ese entonces la demanda por educación técnica seguía siendo elevada, alcanzando a 367.000 alumnos en los años ochenta, reflejando un crecimiento que se presentaba como el fruto de un proceso de madurez institucional, y paradójicamente era coincidente con el comienzo de la decadencia del modelo sustitutivo, que ya había dado sus primeras señales a partir del golpe militar de 1976. (Gallart, 2003)

El tema de la demanda social por educación técnica, es analizado en la literatura como una percepción ciudadana del “pasado industrial”, aun con la evidencia del declive del modelo industrializador, y en este sentido, la autora destaca que a diferencia de lo que sucede en la actualidad, en donde la base empírica es mas errática y no parece solida para sustentar las políticas de formación, la percepción de la ciudadanía sobre la formación en las décadas del '60 y '70 y aun en los '80, venían sustentadas por el proceso industrializador, que proveía cierta direccionalidad a la estrategia del país, aun con sus dificultades y errores estratégicos. Si bien el mayor impacto de los cambios tecnológicos, organizacionales e incluso institucionales recayó sobre la educación técnica, la rama de formación profesional, fue afectada fuertemente también por el nuevo contexto, aun siendo una rama considerada como más flexible y permeable, pero al mismo tiempo con menor fortaleza institucional.

4. La Ley de Educación Técnico Profesional. Una nueva etapa.

El antecedente a la sanción de La Ley de Educación Técnico Profesional fue la Ley Federal de Educación de la década de los '90 en donde la educación técnica fue la “gran olvidada” y sufrió un deterioro profundo. En los noventa la educación en general sufrió un gran deterioro con graves dificultades de implementación, y que dejó a la Educación Técnica al margen.

El contexto de la década del '90 estuvo caracterizado por la desindustrialización creciente y el debilitamiento del sistema científico tecnológico, y en este sentido el sistema educativo se mostró consecuente con este modelo y con acciones que produjeron el vaciamiento de la escuela técnica.

En 1993 comienza un proceso de transferencias a las jurisdicciones provinciales de la totalidad de las escuelas secundarias. Los principales postulados de la nueva conformación del sistema educativo estaban claramente alineados con el proyecto político que se estaba iniciando, inaugurando una visión “tecnológica” de la educación

para el trabajo, en donde predominó la idea de la transversalidad del concepto de tecnología y de sus aplicaciones, que terminó por diluir la especificidad de la formación técnico - profesional para convertirla en un “hibrido” cuyo requerimiento principal sería una formación generalista con escasa especificidad curricular.

En tal sentido, el supuesto principal de la reforma era que toda la educación media era educación para el trabajo, por lo que se definieron trayectos técnicos profesionales (TTP) que otorgarían la certificación de técnico en cualquiera de las modalidades. La reforma significó un cambio estructural y organizacional complejo, y con un carácter transdisciplinario pretendió integrar conceptos de distintas ciencias o ramas de una ciencia a partir de problemas o aspectos de la realidad, e implicó un diseño curricular organizado por módulos antes que por disciplinas.³⁰

La Ley Federal de Educación modificó la organización curricular del sistema educativo en todos los niveles, llevando la educación general básica (EGB) de siete a nueve años divididos en tres ciclos de tres años, más un ciclo polimodal de tres años más, en donde se podía optar por cinco modalidades educativas, (humanidades y ciencias sociales, ciencias naturales, economía y gestión de las organizaciones y producción de bienes y servicios). En lo que respecta a la educación técnico-profesional en esta etapa, la rigidez curricular y una casi nula actualización tecnológica, fueron tal vez los principales problemas, en un contexto cuya visión principal respecto de los requerimientos de la nueva división del trabajo giraba alrededor de la idea en donde prevalecía la formación general y no la formación específica. Los hechos posteriores demostraron otra cosa, dado que emergieron nuevas exigencias y especificidades de formación para el trabajo que cambiaron sustantivamente muchos perfiles ocupacionales y la composición de la demanda laboral. Con esta Ley, la escuela técnica tal como se la conocía, dejó de existir y el espíritu del nuevo proyecto se anuncia como “profesionalizante”, y facilitador de la salida laboral del joven, en donde surgieron los denominados Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) en diferentes especialidades. Cabe destacar que al momento de sancionar las reformas, el sistema oficial de escuelas técnicas dependientes del CONET contaba con 400.000 alumnos aproximadamente y 31 especialidades, incluyendo a las nuevas, como electrónica e informática que reflejaban un importante crecimiento, que sumadas a las más tradicionales como electromecánica, construcciones, mecánica y administración de empresas representaban al 60% de la matrícula.

³⁰ Este tipo de cambios, según D’Hainaut exige un perfil de educador con dominio más transversal de contenidos y recursos para poder hacer realmente significativos los problemas y sus respuestas y facilitar el desarrollo de un pensamiento autónomo. D’Hainaut, Louis “Los sistemas educativos: su análisis y regulación” UNESCO, Madrid, 1988.

El nuevo proyecto educativo intenta reeditar el espíritu funcional de la teoría del capital humano tan vigente en los '60 y los '70, pero ahora con fundamentos distintos en los que el sistema polimodal con su doble carácter profesionalizante y propedéutico, sería el más apto para la inserción ocupacional en el contexto emergente de globalización y nuevas tecnologías. Como se señaló en forma precedente, el sistema educativo fue descentralizado a los Ministerios de Educación de las provincias, con la excepción de las universidades nacionales, lo que significó un enorme problema institucional y presupuestario para éstas, y también el comienzo de un proceso de deterioro del sistema público de educación secundaria en general, afectando los ingresos de los docentes y deteriorando la imagen sobre el rol profesional. En ese contexto, el CONET es disuelto y se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica -INET- y las escuelas técnicas, que en su mayoría eran nacionales, pasaron a depender de las provincias, a excepción de algunas que ya eran provinciales, que en general gozaban de un prestigio menor, con menor capacidad presupuestaria y de infraestructura. Asimismo, se modifica el proceso de certificación de "técnico" que hasta ese entonces sólo era extendido por el CONET, pasando ser extendido por cualquiera de las modalidades, complementando la formación general con los módulos articulados de contenidos y prácticas denominados TTP. En general, todas las evaluaciones ex post que se han hecho sobre la nueva modalidad fueron muy críticas, sobre todo en cuanto a su articulación con la formación general, principalmente por las débiles condiciones institucionales que recibieron al nuevo sistema, lo cual generó una gran fragmentación, aun cuando la Ley Federal otorgó a las provincias la opción para realizar las adecuaciones necesarias, aunque sin alejarse del marco nacional. (Testa y Sánchez, 2003).³¹ Los supuestos sobre los que debió funcionar el polimodal prácticamente no se cumplieron, y no hay demasiadas evidencias que demuestren que la formación profesionalizante contenida en los TTP, con una formación específica para los diversos ámbitos ocupacionales se haya definido de acuerdo a las características regionales o los mercados de trabajo. Tampoco se pudieron implementar con cierta masividad, las alternancias optativas de contra turno entre la escuela y las organizaciones productivas.

Como efecto reparatorio, desde comienzos de la década de 2000 comenzó un proceso destinado a repensar la educación técnica, mirando el largo plazo y en la importancia de la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo, de manera de respetar la lógica pedagógica sin perder de vista la productiva.

³¹ Los resultados que arrojaron los primeros años de su implementación han sido muy heterogéneos y el propio Ministerio de Educación en sus primeros informes evaluatorios, indicaban que hacia el año 2000 el 56% de la matrícula del nivel secundario de educación cursaba en las modalidades previas a la reforma, es decir bachiller, comercial, industrial, etc. Mientras que el 44% restante se hallaba cursando el polimodal. (MECT, 2002).

El objetivo de articular la relación entre el mundo del trabajo y el mundo educativo observando al mismo tiempo al mercado de trabajo y la búsqueda de colaboración de las empresas sigue siendo un desafío para el sistema educativo.

Entendemos que aún persiste grandes desafíos para la formación técnico profesional principalmente por la necesidad de una formación de calidad pero también por la formación de ciudadanos capaces de reflexionar sobre la realidad cambiante y compleja.

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 sancionada en el año 2006 permitió contar con un marco regulatorio para la Educación Técnico Profesional en los niveles Medio y Superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y para la Formación Profesional.

Con la sanción de esta Ley se ha buscado respetar el federalismo las diversidades regionales, la formación ética y ciudadana en un marco de la educación continua y permanente.

5. El modelo de alternancia o dual en debate.

En primer lugar, en la caracterización de la formación dual o en alternancia se debe señalar que es un proceso de formación que se realiza en periodos de tiempo alternados entre el centro de formación y el centro de trabajo (producción o de servicios). El alumno o la alumna que participa de este proceso de aprendizaje es un aprendiz, pero con un contrato laboral, con derechos y obligaciones laborales. Al finalizar su periodo de formación se certifica la actividad con un diploma o un título según el tipo de formación en alternancia realizada.

En los países de Europa donde se realizan modalidades de alternancia podemos distinguir varios tipos:

- a. La alternancia en la que el aprendizaje está organizado principalmente bajo la responsabilidad principal de la empresa (que no busca siempre y necesariamente asociar la teoría a la práctica) y su objetivo es la adquisición de una calificación laboral. En este modelo aprendiz tiene un estatuto específico y sigue un programa organizado a mediano plazo.
- b. La alternancia en la que la empresa y la escuela asumen, cada una, una parte de la formación de manera independiente, bajo el control de entes paritarios que se aseguran de la calidad del aprendizaje.
- c. La alternancia organizada en un contexto esencialmente educativo y en cuyo caso las estancias en la empresa son variables con distintas finalidades educativas: la finalidad de adquirir ciertas competencias complementarias a la escuela, de descubrir

la empresa, de observar las prácticas, de inicio de prácticas o de fin de carrera con un objetivo eminentemente educativo.

d. La alternancia que tiene como finalidad la inserción laboral o reinserción social de jóvenes en situación de fracaso escolar o sin calificación laboral, o de desempleados de larga duración. Este tipo de alternancia ha sido puesto en marcha en la mayor parte de los países europeos a lo largo de estas dos últimas décadas con la finalidad de permitir una calificación profesional y una entrada o reencuentro con el mundo del trabajo.

En el ámbito de las economías desarrolladas, el sistema dual de formación técnico - profesional reúne una diversidad de opiniones y debates sobre su viabilidad, principalmente sobre sus posibilidades en el contexto actual de grandes cambios en los sistemas productivos.

Alemania, considerado como el país con mayor éxito en la implementación del sistema dual relaciona principalmente tres dimensiones que permiten alcanzar los mejores resultados:

En primer lugar, la *dimensión individual* que apunta al desarrollo de competencias, gracias a las cuales el individuo puede superar tanto los retos profesionales como los extra-profesionales. Se trata de que los individuos tengan en la formación técnico-profesional la posibilidad de construir su trayectoria desplegando sus potenciales y desarrollando motivación de aprendizaje.

En segundo lugar, la *dimensión social* que se ocupa de la integración entre la formación y el medio social, de manera que se eviten las exclusiones sociales y se logre la incorporación al empleo de la forma más fluida posible.

En tercer lugar, la *dimensión económica* que promueve la formación en un contexto de mejorar la eficiencia individual y empresarial, garantizando el aporte cuantitativo y cualitativo de mano de obra. Este objetivo se materializa en el suministro a las empresas de técnicos cualificados pero que a la vez le garantiza a los individuos, la empleabilidad y la base material de subsistencia.

En un reciente informe por países la OCDE, (2007) y tomando como ejemplo el caso de España, se constata un considerable desajuste entre las competencias adquiridas en la escuela y las requeridas en el trabajo, situación que tiende a persistir más allá de los primeros empleos.

En particular, el informe señala que el caso de los estudiantes españoles comparados con los de otros países de la OCDE, tienen un contacto limitado con el mercado de trabajo antes de finalizar la escuela y sólo unos pocos combinan trabajo y estudio y hay relativamente pocas oportunidades de hacer prácticas.

Dicho informe plantea una serie de medidas, entre las que se destacan las que promueven mejorar las “segundas oportunidades” de educación para los abandonos escolares prematuros y la posibilidad del aprendizaje en empresas bajo la modalidad de alternancia para todos los estudiantes de formación técnico-profesional.

Puesto en nuestro contexto local, el diagnóstico y las recomendaciones de la OCDE resultan válidos en el escenario de creciente desempleo juvenil que afronta Argentina y a efectos de buscar soluciones de acercamiento de los jóvenes al mundo del trabajo. En tal sentido, el modelo de formación dual o en alternancia puede surgir como una respuesta apropiada para mejorar el empleo de jóvenes con escasa o nulas calificaciones y como una mejor adecuación entre lo que se aprende en el puesto de trabajo y en el sistema de formación.

En los países con economías menos desarrolladas, como en el caso argentino, con enormes dificultades de acceso al empleo en los sectores juveniles y dentro de estos, en aquellos más vulnerables, la modalidad dual debería ser considerada como una opción estratégica, no solo para la adquisición de conocimientos técnicos indispensables en el ámbito de la práctica concreta, sino como un espacio de contención dentro del contexto laboral que transmite orden, normas y convivencia y que contribuyen a la integración social del sujeto.

En segundo lugar, cabe agregar que los especialistas en la implementación del sistema dual, principalmente en Alemania, coinciden en señalar que el sistema está pasando por un proceso de transición, determinado por tendencias y factores diversos, entre los que se destacan i) que los jóvenes buscan obtener credenciales educativas superiores, ii) la escasez de docentes especializados, iii) que la formación profesional quede rezagada frente a otras opciones de formación, y iv) la transformación del mundo del trabajo artesanal.

En este contexto, la experiencia del sistema dual en Alemania pone en evidencia la tendencia creciente hacia cambios en el ámbito integral de la formación que incluye el otorgamiento de un mayor valor relativo a esas credenciales educativas y su posibilidad de acceso a estudios superiores.

Asimismo, se realizan esfuerzos por cambiar la concepción de la enseñanza mediante la aplicación de métodos orientados hacia la acción, los cuales pretenden reflejar mejor los cambios en la organización del trabajo en las empresas.

En tal sentido, emerge con fuerza el tema del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones, lo que implica incluir fuertemente la perspectiva del desarrollo de competencias profesionales amplias durante toda la vida.

Un tercer tema en debate sobre la implementación de los sistemas duales es la cuestión de las motivaciones que en la actualidad llevan a los jóvenes a considerar la formación en oficios especializados, en donde debería jugar un papel trascendente la motivación por acceder a un puesto de trabajo seguro en el marco de sus expectativas de ascenso económico y social.

En este sentido, en la literatura consultada se señala que si las empresas están realmente interesadas en el sistema dual, estas deberían ofrecer programas atractivos de formación que conlleven a un sendero de progreso profesional.

Desde un punto de vista de política educativa, el Estado cumple un rol muy importante, siendo que debería acompañar y estimular las carreras técnicas y la formación profesional como vehículo de integración y acceso a mejores empleos, mediante campañas de concientización en los momentos en que los jóvenes deciden sus elecciones de formación, desmitificando la opción favorita de la educación universitaria, que tiene sus riesgos, lo cual queda demostrado en Argentina, en donde la gran mayoría de los que se inscriben en una carrera universitaria no concluyen con éxito sus estudios.

La literatura destaca que las posiciones sostenidas actualmente en la discusión política sobre la formación técnico – profesional, es usual observar que las empresas dispuestas a formar jóvenes, por otro lado intentan desalentar sus ambiciones de ascenso en el ámbito educativo.

En este sentido la formación técnico – profesional, a través de las modalidades del sistema dual debería estimular a las empresas, que por otra parte, tienen dificultades para conseguir mano de obra calificada, a que los jóvenes también tengan las posibilidades de continuar estudiando.

5.1. Experiencias internacionales.

Al revisar las principales experiencias de formación técnico-profesional en el plano internacional resulta posible distinguir cuatro modelos básicos aunque cabe anotar que en muchos casos existen en un mismo país varios sistemas de formación diferentes que funcionan de modo paralelo.

El *modelo informal* es posiblemente la modalidad de formación profesional más difundida en todo el mundo. En este caso se adquieren los conocimientos, las habilidades y destrezas profesionales trabajando y aprendiendo “sobre la marcha”. Este modelo rige en la actualidad principalmente en los sectores económicos informales y tradicionales de la economía de los países en desarrollo (en América Latina, África y Asia).

Los otros tres modelos de formación, es decir, el *modelo de mercado*, el *modelo de cooperación* y el *modelo escolar*, se diferencian fundamentalmente por el papel que, en cada caso, juega el Estado.

En el caso del modelo de mercado (aplicado, por ejemplo, en Japón, EE.UU. y Gran Bretaña), el Estado juega más bien un papel marginal, limitándose a un papel de “vigilante” tal como lo plantea la ideología liberal.

En el modelo escolar (Francia, Italia), el Estado incide en la configuración del sistema, en la medida en que crea las bases legales correspondientes, vela por el acatamiento de los estándares establecidos y equipa y financia las escuelas o centros de formación profesional.

El *modelo de cooperación* (Alemania, Austria, Suiza) se ubica entre los dos anteriores, en la medida en que el Estado establece las condiciones generales que deben acatar las partes que cooperan entre sí (los centros de formación, las empresas, las cámaras y los sindicatos), pero deja en manos de las empresas buena parte de la configuración concreta de la formación en función de los criterios generales vigentes.

Siendo que estos cuatro modelos tienen ventajas y desventajas específicas, en su aplicación concreta juegan factores que inciden en su éxito, en donde el modelo económico o social puede resultar una de las claves para el éxito de dichas prácticas institucionales. Por ejemplo, el modelo de mercado resulta apropiado especialmente en aquellos países en los que los jóvenes disponen de una amplia educación básica. El modelo escolar y el modelo de cooperación, por el contrario, son más apropiados para incorporar innovaciones tecnológicas y garantizar la oferta de una formación profesional en concordancia con estándares uniformes.

Como hemos mencionado precedentemente, la posibilidad de trasladar un modelo de formación esta siempre condicionada un abanico de factores diferentes y en tal sentido ha habido diversos pronunciamientos entre los que se destaca un estudio llevado a cabo por el Banco Mundial (Banco Mundial 1991, 1992) con el fin de analizar la efectividad de los diversos modelos de formación técnico-profesional, en donde puede constatar que resulta muy difícil expresar recomendaciones uniformes en este ámbito.

En dicho informe se recomienda a los gobiernos que centren sus esfuerzos en el fomento de la calidad del sistema educativo general, porque es posible constatar la existencia de una relación directa entre el nivel de educación general del personal calificado y su nivel de rendimiento laboral.

En tal sentido, en las economías más desarrolladas se recomienda que la formación profesional sea ofrecida principalmente por las propias empresas y, en los casos en

los que este tipo de formación aún no sea posible, especialmente en los países menos desarrollados se sugiere que sea a través de los servicios nacionales de formación profesional, que es la modalidad más difundida en América Latina.

Tipos de sistemas de formación profesional				
Tipo	Modelo Informal	Modelo de mercado	Modelo de cooperación	Modelo escolar
Descripción	Los jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y destrezas profesionales más o menos amplios trabajando en empresas.	Las empresas planifican, organizan e implementan la formación de su mano de obra calificada, de modo autónomo y sin regirse por prescripciones.	Diversas instancias estatales y de las empresas privadas cooperan entre sí en relación con el ordenamiento, la implementación y el control de la formación profesional.	La formación profesional es ofrecida en escuelas o centros de formación aplicando planes de estudios definidos por el Estado. La enseñanza está a cargo de personal docente profesional.
Papel asumido por el Estado	Ninguno. En todo caso, de modo indirecto a través de la legislación relacionada con servicio militar obligatorio y las normas vigentes en relación con la obligatoriedad escolar	El Estado juega, si acaso, un papel marginal; es decir, asume el papel de «vigilante» en el sentido liberal del término.	El Estado define, en mayor o menor medida, las condiciones generales a las que se tienen que atener las partes que cooperan entre sí (centros de formación, empresas, cámaras, sindicatos, etc.) y, además, controla el acatamiento de los estándares establecidos.	Las instancias estatales son las únicas encargadas de planificar, organizar, implementar y controlar la formación profesional en concordancia con estándares aplicados, en mayor o menor medida, en todo el territorio nacional.
Ventajas	Gran capacidad de absorción en los países más pobres (el «sistema de formación profesional más grande del mundo»).	Formación profesional especializada, relacionada con la práctica, económica para los presupuestos públicos.	Formación relacionada con la práctica, con menores costos para los presupuestos públicos.	Oferta de una formación profesional básica amplia
Desventajas	Cualificación estrechamente ligada a determinadas funciones, sin ampliación a través de elementos teóricos técnicos o de educación general.	Adquisición de una cualificación profesional en la función de la especialidad de una empresa concreta, por lo que disminuye la movilidad y aumenta la dependencia de los trabajadores.	Especialización demasiado estrecha y precoz de los aprendices; con frecuencia desaparece excesivamente pronto la demanda de las empresas.	Los ministerios de educación reaccionan con demasiada lentitud a los cambios en la demanda de las empresas
Especialmente apropiado bajo las siguientes condiciones	Este modelo es aplicado de modo continuo y por iniciativa propia especialmente en los países en desarrollo o en ámbitos marginados.	Existencia de un elevado nivel de educación general y de una formación profesional básica amplia.	Entre otros, existencia de una rápida evolución tecnológica	Existencia de una rápida evolución tecnológica; menos apropiado en países de bajos ingresos
Ejemplos	Países africanos, latinoamericanos y asiáticos.	Japón, EE.UU., y Gran Bretaña.	Alemania.	Francia, Italia.

Fuente: Arnold, Rolf "Formación Profesional, Nuevas tendencias y perspectivas" 2001

6. Trabajo de campo

A fin de realizar una interpretación que resulte de utilidad a la hora de pensar las diversas experiencias que se aproximan a un modelo de alternancia en Argentina, específicamente a partir de la implementación de las denominadas "prácticas profesionalizantes", cuyo marco normativo ha quedado oportunamente establecido mediante la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, y en particular para la Provincia de Buenos Aires, mediante la Resolución 112/2013, hemos sistematizado cinco experiencias significativas de practicas profesionalizantes llevadas a cabo por establecimientos educativos en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que reflejan tipos particulares de situaciones formativas que efectivamente plantean alguna forma de alternancia entre el ámbito de formación y los ámbitos de inserción laboral, y que por otro lado, expresan lo que dentro de la perspectiva conceptual se denomina el "modelo escolar", puesto que se realizan a partir de situaciones desarrolladas en el mismo ámbito de formación académica (habitualmente, a partir de estrategias de enseñanza que incorporan el análisis de casos, la resolución de problemas, el desarrollo de entrenamientos específicos en contextos de simulación, etc.)³²

En esta perspectiva, y en vistas a desarrollar una mirada que atienda la especificidad del término "prácticas profesionalizantes", se trató de contemplar la diversidad de situaciones y experiencias en desarrollo en un campo heterogéneo de formación que está aún en pleno proceso de construcción y consolidación.

En este sentido, y para una mejor interpretación de los casos que hemos analizado, cabe aclarar que el diseño e implementación de estas prácticas se encuadra en el marco del proyecto institucional de cada establecimiento educativo y, en consecuencia, es la institución educativa la que a través de un equipo docente es el encargado de monitorearlas y evaluarlas.

Desde el punto de vista instrumental, el modelo de prácticas profesionalizantes persigue el objetivo de acortar la tan mentada brecha entre "teoría" y "práctica", garantizando mejores condiciones de formación de los futuros egresados, en tanto posibilita el acercamiento a situaciones y problemas del ejercicio laboral que de otro modo resultan inaccesibles. En este sentido, la transferibilidad de los aprendizajes propios de estas prácticas supone la posibilidad de realizarlas en variadas condiciones, situaciones y ámbitos que van más allá de eventuales demandas de la

³² En el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, otras provincia han desarrollado sus propias normativas (Ver anexos)

propia institución escolar o de organizaciones locales o de los contextos en los que se desarrollan.

6.1. Primer Caso. Escuela Técnica 5 – Temperley.

La escuela "industrial" de Temperley se inaugura el 1º de junio de 1953 con el nombre "Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Témpereley", perteneciendo desde su fundación al CONET, siendo el 1º Director, el Ing. Emilio Traina

Después de su transferencia al ámbito de la Provincia de Bs. As., en 1994, se pasó a llamar "Escuela de Educación Técnica N° 5" del Distrito de Lomas de Zamora.

Las modalidades son Automotores, electromecánica y electrónica. Las prácticas se orientan a las tres modalidades.

El nivel de formación es Medio-Técnico.

Su sistema es de doble escolaridad, teoría a la mañana y a la tarde taller. El turno noche es para los alumnos del último año.

Respecto de la implementación de modalidades de alternancia, la escuela comenzó a implementar un sistema de pasantías en empresas de la región a partir del 2012 que le permitió una rápida adaptación en el régimen de prácticas profesionalizantes que implementó la Provincia de Buenos Aires en 2013. Las empresas que recibieron alumnos de la escuela fueron pymes y las actividades desarrolladas se plantearon dentro de propósitos de carácter esencialmente educativo, para que los alumnos adquieran competencias complementarias. En tal sentido, el modelo se inscribe dentro del denominado modelo escolar, es decir, con un trayecto formativo definido únicamente por el sistema educativo. La centralidad del modelo escolar en la implementación de las prácticas profesionalizantes reside en que la organización, en la instrumentación y en su marco jurídico/normativo del el sistema escolar quien lo define.

No obstante, en particular la experiencia del EET N° 5, la adaptación a la modalidad de las prácticas profesionalizantes no tuvo mayores inconvenientes dado que esta institución comenzó en 2006 un proceso de mejoras en equipamiento a partir de la implementación del plan de mejoras financiado por el INET.³³

Asimismo, el proceso de enseñanza así como también la supervisión está a cargo de personal docente profesional.

Respecto de las categorías conceptuales revisadas que estructuran algunas de las experiencias exitosas en la implementación de modelos duales en distintas experiencias internacionales y que permiten alcanzar los mejores resultados, en las

³³ La EET N° 5 equipó sus talleres y laboratorios de ensayos de materiales, física y química y un Aula de Dibujo equipada."

experiencias locales hemos intentado establecer algunos de los factores en común en cada institución relevada, que en el caso de la EET N° 5, registra las consideraciones que se expresan a continuación:

En el plano de la *dimensión individual* se apunta al desarrollo de competencias, siendo que la institución vela por el desarrollo del alumno no solo en cuanto a lo técnico sino a los valores que hacen a la cultura del trabajo. En la *dimensión social* la institución apunta a que el alumno se inserte más fácilmente al mercado laboral asegurando, según se expone en la entrevista, que el alumno sea contratado en la empresa al finalizar la práctica. En la *dimensión económica* relacionado a la base material de subsistencia conllevado a través del empleo.

Finalmente y respecto del impacto de la implementación de las PP, la Dirección de la EET N° 5 señala que las empresas de la región retienen a no menos del 50% de los alumnos que las realizan, porcentaje que va creciendo año a año.

6.2. Segundo caso. Escuela Técnica San Bonifacio – Lomas de Zamora.

La Escuela Técnica San Bonifacio comenzó a funcionar el 15 de Abril de 1970 con cursos de formación de operarios en dos ramas: mecánica y electricidad con 3 años de ciclo básico y un año de especialización. Se obtenía el título de auxiliar técnico.

Fue una creación del Obispado de Lomas de Zamora, cuyo obispo, Monseñor Shell, quería capacitar a jóvenes de bajos recursos, dándoles un oficio, capacitándolos laboralmente pero también en la formación religiosa, desde la concepción de la humanización de los ambientes laborales y para armonizar la relación entre obreros y patrones.

La gestión de la escuela es privada con subvención estatal del 100% correspondiente a los sueldos de los docentes.

Su modalidad Educativa es con las materias teóricas en un turno, taller a contra-turno, y materias extra programáticas, algunas obligatorias, (por ejemplo en primer y segundo año hay un taller de Ciencias Naturales e Informática)

En todos los años tienen una materia denominada “educación de la fe” dado que es el eje de la institución que gira en torno a los valores del catolicismo.

El modelo de la escuela se inscribe dentro del denominado modelo escolar, es decir, con un trayecto formativo definido únicamente por el sistema educativo. La finalidad de la práctica profesionalizante se basa en adquirir competencias complementarias a la escuela, con un objetivo específicamente educativo.

La implementación de las prácticas profesionalizantes realizadas en las distintas empresas varía según las finalidades educativas y dado que hay relación fluida con las empresas, estas pueden demandar determinada formación, pero la organización, la instrumentación y el marco jurídico/normativo lo define la institución escolar.

La vinculación que la institución tiene con las empresas permite una buena instrumentación de las prácticas profesionalizantes, lo cual contribuye a que el perfil de los egresados sea acorde a las demandas del sector productivo.

En tal sentido, si bien el seguimiento de los egresados no está sistematizado, el contacto con ex alumnos permite conocer a que tipos de empleos accedieron.

Dado que se trata de un modelo escolar puro, la enseñanza está a cargo de personal docente profesional, que realizan las entrevistas, el seguimiento y la planificación de las prácticas con la empresa.

La capacitación de los docentes y la asistencia del personal administrativo se desarrolla en el marco del plan de formación permanente del sistema educativo.

Respecto a la estructura edilicia, el equipamiento y la organización, la escuela registra cierto retraso y la necesidad de actualizarse a través de los planes de mejora u otros similares.

En la escuela funciona también un Centro de Formación Profesional para brindar capacitación en oficios a los trabajadores. El CFP nace por un convenio bilateral entre el Obispado de Lomas de Zamora y la DGCE, en donde el Obispado aporta la infraestructura y el equipamiento.

Por otra parte, la escuela está participando en un proyecto denominado FETEC (Fortalecimiento de Escuelas Técnicas), a partir de la invitación de la empresa Barbieri,³⁴ ubicada en el Parque Industrial Burzaco, que se compromete a ingresar diez alumnos por año.

La escuela San Bonifacio ya tiene su trayectoria de vínculos con empresas que le permite sortear las habituales resistencias por parte del empresariado, y se apela a la marca "*Alumno del San Bonifacio*". Otro aspecto que se explota en el "marketing institucional" es la cantidad de empresas que están trabajando con la escuela, las metodologías, los reglamentos y las coberturas (la ART cubierta por la escuela, etc.)

Un aspecto que desde la escuela se destaca como parte del proceso de las practicas profesionalizantes es el posibilitar al alumnos participar de la atmosfera de la cultura del trabajo: "*El criterio es que el alumno conozca el funcionamiento de la empresa, lo cual no se puede realizar en doscientas horas en el año, pero sí que comprenda la dinámica, el cumplir*

³⁴ La relación de empresa Barbieri con Siderar fue la que posibilito la inclusión en el proyecto y también realizar distintos cursos de capacitación a los profesores, (de seguridad e higiene, de gestión de calidad) como instancia de transferencia de los profesores a los alumnos y al resto de los docentes.

un horario, recibir órdenes de un superior, que comprenda el manejo de una cultura organizacional de una empresa. Si bien en la escuela hay una cultura organizacional, no lo vamos a dejar afuera porque no cumple con las condiciones. En cambio una empresa se rige por otros parámetros, como ser el tema de la autoridad. Entonces estamos en un ajuste de hacer entender que el fin de la práctica es que los alumnos adquieran la destreza del trabajo, no que adquieran conocimiento, no que lo pongan a manejar una máquina de última tecnología porque no la sabe usar, las familias hasta creen que van a eso a desarrollar la práctica, no siendo este el objetivo.”³⁵

6.3. Tercer Caso Escuela Técnica Nuestra Señora de Itatí – Lomas de Zamora

El modelo de la escuela se inscribe dentro del denominado modelo escolar ya que la misma se desarrolla en un contexto esencialmente educativo y en cuyo caso las prácticas realizadas en las distintas empresas varían según las finalidades educativas. No obstante, a través de la implementación de las prácticas, esta escuela participo de una experiencia innovadora que permitió realizar modificaciones en la currícula a partir de necesidades específicas de las empresas donde los practicantes se desempeñaron.

En este sentido la implementación de las prácticas profesionalizantes genero resistencias en las empresas contactadas, principalmente por el desconocimiento de la modalidad.

La estrategia de acercamiento utilizada por la escuela fue contactar a los contadores de las empresas para que despejen las dudas que se tenía respecto de este sistema. A partir de allí, las empresas comenzaron a interesarse y a solicitar practicantes, generalmente con algún saber específico previo. El tema operativo en la implementación de las prácticas siempre es un problema dada la falta de personal que se ocupe específicamente del tema.

6.4. Cuarto Caso – Escuela Técnica Siemens

Siemens S.A. comienza en 1956 en la Argentina, con las actividades de educación y formación de aprendices tal como en su Casa Matriz de Alemania lo viene haciendo desde finales del siglo XIX.

En sus comienzos el otrora “Taller de Aprendizaje” contó con sólo 2 alumnos, pero apenas 3 meses después y ya organizada formalmente como “Escuela de Aprendizaje de Siemens Argentina S.A.”, recibe 12 aprendices más que se incorporan a los cursos de “Matricería”, “Mecánica de Precisión” y “Montaje de Equipos de

³⁵ Comentario realizado por el Inspector Regional Luis Luengo.

Telecomunicaciones” que por entonces se dictaban, todos ellos de 3 años y medio de duración. En Junio de 1967 la Escuela es reconocida oficialmente (con retroactividad a 1962 y con el carácter de “Escuela Privada de Fábrica”) por el Consejo Nacional de Educación Técnica. (CONET)

Con motivo de los avances tecnológicos del área de la electrónica y las telecomunicaciones, la Escuela comienza a dictar en 1983 el curso de “Experto Electrónico en Telecomunicaciones”, reemplazando de esta forma las especialidades dictadas hasta entonces.

En 1990 y con el objetivo de brindar una educación actualizada en lo que respecta a la tecnología, el CONET aprueba un nuevo plan de estudios para este curso, el que también busca promover a los egresados la prosecución de estudios superiores.

Cuatro años más tarde, y de acuerdo con la ley 24.049, la supervisión de la Escuela es transferida a la provincia de Buenos Aires, quedando registrada en 1995 en la Dirección de Enseñanza de Gestión Privada (DIEGEP).

Conforme un convenio especial, este último organismo delega desde 1996 en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Haedo (UTN - FRH), la supervisión y acreditación académica de la Escuela de Educación Técnica “Werner von Siemens”. Desde 2004 funciona como escuela preuniversitaria.

El modelo de la escuela técnica Siemens se ha estructurado históricamente con una fuerte presencia de la empresa, aun cuando el sistema educativo en lo formal desarrolla y certifica el proceso educativo. La presencia de la empresa, que no busca siempre y necesariamente asociar la teoría a la práctica, ha permitido también que la adquisición de una calificación laboral sea también un objetivo académico.

En su primera etapa la Escuela Técnica Siemens funciono como un Modelo de Mercado dado que, en ese tiempo histórico, esta empresa planificaba, organizaba e implementaba la formación de su mano de obra calificada, y la estrategia educativa se asociaba a la del modelo de escuela fábrica para formar su mano de obra a partir de una práctica concreta.

En la actualidad, el modelo de prácticas profesionalizantes de la escuela se inscribe dentro del denominado modelo escolar ya que la misma se desarrolla en un contexto esencialmente educativo y en cuyo caso las prácticas realizadas en las distintas empresas varían según las finalidades educativas.

No obstante, si bien en la legislación se establece como mínimo 200 horas, en esta institución la duración de la práctica es de 270 horas, en donde los alumnos van a la fábrica todas las mañanas durante 6 meses.

A diferencia de la etapa anterior, en la actualidad la escuela implementa las prácticas profesionalizantes como un espacio de contención e inducción al mundo laboral, que

trasmite orden, normas y convivencia y que contribuyen a la integración social del sujeto.

En este sentido, la escuela mantiene un espíritu de fuerte vinculación con el mundo laboral que permite llevar la teoría a la práctica, crear situaciones tecnológicas novedosas (innovación) y despertar vocaciones emprendedoras.

Si bien la enseñanza está a cargo de personal docente profesional, en esta institución, los tutores que aporta la empresa suelen ser los supervisores de la línea, que si bien no tienen competencias pedagógicas son muy importante por sus conocimientos del ambiente del taller.

Desde el punto de vista del equipamiento, la escuela Siemens participa del Programa CITRORED administrado por el INET que a partir del segundo año garantiza que todos los alumnos tengan los materiales para hacer las tareas del taller.

Entre las dificultades para la implementación de las prácticas, la burocracia del sistema educativo representa un problema permanente.

6.5. Quinto Caso – Escuela de Educación Técnica “Fundación Fangio”

En 1962 comienza un proyecto de escuela técnica con la inauguración oficial de esta institución. Los primeros treinta y cinco alumnos, cursarían sólo ciclo básico que era la modalidad autorizada en ese entonces.

La empresa Mercedes Benz se instaló en nuestro país en los inicios de la década de 1950. A principios de los años 60', frente a la necesidad de formar personal capacitado para áreas técnicas, se gesta la idea de crear un centro de formación.

El 16 de abril de 1962 se inicia actividades a través de primeros cursos de Formación Profesional, de 3 años de duración, orientados hacia las especialidades mecánica y electricidad. Los destinatarios eran jóvenes de la comunidad, que no formaban parte del plantel de la empresa.

A partir del año 1965 y con el objetivo de lograr el reconocimiento de los títulos y posibilitar la continuación de estudios a los alumnos, la escuela, se incorpora a la enseñanza oficial a través del reconocimiento del Consejo Nacional de Educación Técnica (C.O.N.E.T) instrumentando el Ciclo Básico Común (de tres años) de la carrera de Técnico Mecánico (Plan 1574/65)

En 1978, y debido al impulso que la empresa dio a las actividades de capacitación y a la incesante demanda por parte de alumnos y padres, se estableció el Ciclo Superior de otros tres años de duración.

En el año 1980 comienza a implementarse el sistema Dual de Enseñanza que surge a semejanza del modelo de formación de aprendices de la República Federal de Alemania. El plan consistía en que los alumnos concurrían tres días por semana a la

fábrica, rotando por diversos sectores e integrándose a la realidad laboral, y los otros dos días asisten a la Escuela, para cursar materias tecnológicas y humanísticas. Al cabo de dos años, recibían el título de Auxiliar Técnico en la especialidad elegida.

A partir de 1995 luego de la sanción de la Ley Federal de Educación la escuela fue transferida a la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires incorporándose al ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación.

En ese contexto, desde 1999 se implementa el sistema Polimodal con dos modalidades, Producción de Bienes y Servicios y Economía y Gestión de las Organizaciones.

En relación con la articulación con la empresa Mercedes Benz, la escuela se mantuvo atenta a las necesidades de formación y capacitación del personal de la empresa, principalmente mediante cursos de formación para operarios, para el personal de la Planta Industrial y otros cursos de perfeccionamiento para áreas técnicas de la empresa (mantenimiento, control de calidad, matricería, entre otros).

La crisis económica de 2001 provocó el cierre de la Escuela luego de 41 años.

A partir del año 2003, la empresa se replantea la posibilidad de reabrir la escuela, con el fin de generar las condiciones que posibilitaran la preparación de técnicos y abierta a la comunidad circundante. (Virrey del Pino y zonas aledañas).

En la nueva etapa, la escuela tiene gestión privada través de la Fundación Juan Manuel Fangio, que la administra desde 2005 con aportes de la empresa Mercedes Benz Argentina S.A. y con el 60% de subvención estatal para solventar parcialmente los sueldos y cargas sociales del personal de la Institución.

La escuela depende de la DIPREGEP (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada), en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación. En el comienzo de la nueva etapa y con la modalidad Polimodal en Producción de Bienes y Servicios, se orientó al Trayecto Técnico Profesional en Equipos e Instalaciones Electromecánicas y con un periodo de formación de tres años.

A partir del ciclo lectivo 2008 y luego de la reforma educativa el ciclo formativo vuelve a un período de formación de seis años, que se extiende a siete años para los alumnos ingresados a la Educación Secundaria a partir del ciclo lectivo 2009.

El modelo de la escuela técnica "Fundación Fangio" al igual que en los casos anteriores analizados se desarrolla en un contexto esencialmente educativo, aunque las prácticas profesionalizantes que se realizan en las distintas empresas varían según las finalidades educativas.

En este sentido la escuela tiene una rica trayectoria de articulación con la empresa Mercedes Benz que genera un clima de confianza e identificación entre los alumnos, los docentes y los directivos y técnicos de la empresa.

No obstante, el sistema de prácticas profesionalizantes se mantiene dentro de la estructura tradicional del sistema educativo, o como ya lo hemos denominado el “modelo escolar”, es decir con finalidad de adquirir competencias complementarias a la escuela y con un objetivo específicamente educativo. En este sentido, el proceso de enseñanza se encuentra a cargo de personal docente profesional. No obstante, la cercanía con la empresa ha incorporado cierto espíritu imbuido desde el modelo dual alemán que ha permitido definir algunos contenidos detectados a partir de necesidades puntuales de la empresa y a su vez permite a los alumnos realizar practica en diversas especialidades (eléctricas, electrónicas, etc.)

Conclusiones

El modelo de educación técnico profesional en Argentina no se caracteriza por una evolución institucional lineal, sino más bien ha sido un proceso cambiante y complejo, desde las tradicionales Escuelas Industriales de la Nación previas a la llegada del primer peronismo, que introdujo fuertes cambios, desarrolló el concepto de escuela fábrica, cercano al modelo alemán y buscó vincular a la formación técnica con el proyecto de desarrollo productivo de ese gobierno.

Luego, y con la creación del CONET, en el año 1959, si bien se apostó a un modelo más tecnocrático, la idea de la importancia de la proximidad con el sistema productivo, no se abandonó, aunque la fuerte influencia de la burocracia profesional del sistema educativo, fue un factor condicionante para avanzar en ese sentido.

No obstante, fue desde el CONET que se impulsó la implementación del modelo Dual a principios de los '80, con buenas experiencias institucionales, pero que no lograron masificarse lo suficiente, por un lado por cierta desconfianza empresarial, y por otro por la ya mencionada burocracia del sistema, que no fue lo suficientemente proactiva para desarrollar más la modalidad.

En el trabajo, hemos hecho referencia a un modelo matricial de formación profesional, bastante útil y que se ha desarrollado para interpretar las influencias sistémicas de intervención e integración, desde las modalidades pro mercado, hasta las más intervenidas por el estado, pasando por los modelos más cooperativos.

Esta lectura nos permitió aplicar un criterio interpretativo sobre los casos que relevamos, que fueron seleccionados deliberadamente dado que son instituciones con una mayor "densidad institucional", por su historia, por sus vínculos con empresas o por la trayectoria y el compromiso de los actores intervinientes, ya sean directivos, docentes o actores de su entorno.

Los cambios del marco legal a nivel nacional, a lo largo de las décadas recientes, las transferencias jurisdiccionales y las crisis económicas-sociales sin dudas castigaron fuertemente a aquellas instituciones que asumieron una visión y un compromiso con la formación técnica de alternancia, primero a través del Plan Dual, hasta el más reciente de las prácticas profesionalizantes.

El relevamiento nos permite observar que los compromisos están intactos y mantienen la visión de la importancia de articular fuertemente la instancia formativa en el aula con los acontecimientos del mundo productivo, aunque las limitaciones quedan expresadas por la casi exclusiva intervención de la institución escolar en su implementación.

La Ley 26.058 de Educación Técnico – Profesional, sancionada el año 2005, supone una reparación para la educación técnico-profesional, desde la cual se promueve la colaboración público-privada para la realización de prácticas educativas y programas

de actualización docente. En este sentido, a 10 años de su vigencia, seguimos observando que aun son escasas las experiencias exitosas de articulación.

El modelo de prácticas profesionalizantes es sin dudas un paso concreto en la articulación del sistema educativo con el sistema económico, y sigue siendo una oportunidad y un desafío que permita interpretar y articular las demandas del sistema productivo, incluyendo las transformaciones tecnológicas y la emergencia de un trabajador que debe utilizar crecientemente otras capacidades, entre las que se destacan la abstracción y la resolución de problemas inherentes a su trabajo, así como también las capacidades y los aprendizajes que los individuos adquieren a los largo de sus vidas.

En el aspecto pedagógico, resulta indispensable que desde el sistema educativo se reconozca al trabajo como un principio educativo mas, superando la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, en donde aprender desde la técnica no sea meramente instrumental y contribuya a la construcción del sujeto social.

El desarrollo institucional del modelo de prácticas profesionalizantes implica la posibilidad de capitalizar y sistematizar las buenas prácticas, con actores que intentan recuperar día a día los valores de la cultura del trabajo. En este sentido, el sistema educativo debe incluir en su agenda estas experiencias, tanto para fortalecer sus cuadros técnicos, como para revisar los diseños curriculares.

Siendo la relación educación – trabajo un vinculo influenciado permanentemente por su entorno y por los actores que intervienen, la profundización del dialogo entre el sector educativo y el sector empresario es el espacio adecuado para la generación de acciones específicas.

Volvemos una y otra vez a la cuestión central de ubicar a la formación técnico - profesional como un hecho laboral, que debe intentar romper con la casi exclusiva intervención de los actores del sistema educativo en su gestión, dando paso a una articulación mas virtuosa, que permita una gestión compartida entre el hecho pedagógico y el laboral, con miradas que se cruzan e interactúan.

Entendemos que ese es el camino para perfeccionar el modelo de las practicas profesionalizantes, en donde sin dudas solo será posible a partir de la decisión política que parte del Estado, con la mirada puesta en el largo plazo, aunque la coyuntura este llena de dificultades.

Experiencias no faltan, los actores empresarios y sindicales están, las articulaciones fluyen sin una clara sistematización, las hemos recorrido y muchas son virtuosas, pero sin el Estado detrás se mantienen aisladas.

El compromiso genuino y no testimonial es la clave, es imprescindible para que las experiencias de alternancia comiencen a fluir. Las prácticas profesionalizantes son un comienzo, hay que perfeccionar aun muchos aspectos, pero se aprende haciendo.

La formación para el trabajo nunca ha encabezado la agenda educativa, y esta es una oportunidad que no debe nuevamente pasar de largo. El contexto es adverso, pero justamente por eso resulta prioritario atender urgentemente a los sectores de la juventud que integran los grupos sociales postergados, que son los más perjudicados en términos de oportunidades de formación e integración social.

Bibliografía

- Arnold, Rolf** "Formación Profesional, Nuevas tendencias y perspectivas" Herramientas para la Transformación, OIT – Cinterfor. Montevideo, 2001.
- Balduzzi, Juan** "Peronismo, saber y poder" En Puiggrós et al. "Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina" Bs. As. Ed. Contrapunto. 1988
- Basualdo, Eduardo** "Los primeros gobiernos peronistas y la consolidación del país industrial: Éxitos y fracasos". FLACSO, Buenos Aires, 2004.
- Cirigliano, Gustavo** "Educación y futuro" Columba, Buenos Aires, 1969.
- Cortez Conde, R. Gallo, E.** "La formación de la Argentina moderna" Buenos Aires. Paidós. 1967
- Dorfman, Adolfo** "Historia de la Industria Argentina" Hyspamerica. 1970 (Primera edición 1942)
- Dussel, Inés** "Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media" (1863-1920) FLACSO. Colección educación y sociedad. Buenos Aires, 1997
- Euler, Dieter** "El sistema dual en Alemania. Es posible transferir el modelo al extranjero. Bertelsmann Stiftung, España 2013
- Ferrer, Aldo** "La economía argentina" Etapas de su desarrollo y problemas actuales" Fondo de Cultura Económica. México 1980. (Primera edición 1963)
- Finkel, Sara.** "El capital humano: concepto ideológico". En Labarca y Otros "La educación burguesa". Nueva Imagen, México. 1984
- Finkel, Sara** "La educación burguesa" El capitalismo humano: concepto ideológico México, D.F. Nueva Imagen, 1977.
- Fundación Vasca para la formación profesional continua** "Determinación estimación de variables clave para la formación en alternancia para el empleo" Gobierno Vasco, Departamento de empleo y asuntos sociales, 2012.
- Frigotto, Gaudencio** "La productividad de la escuela improductiva" IICE-UBA. Miño y Davila, 1998.
- Gallart, María Antonia** "La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Capítulo 1. La escuela técnica y sus raíces. 20 años de educación y trabajo. CINTERFOR/OIT. 2003
- Gallart, María Antonia** "La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo" Cuaderno del CENEP N° 33-34. 1985.
- Gallart, María A.** La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Buenos Aires. CENEP, 1985. Cuaderno del CENEP, 33-34. 1985
- Gallart, M.; Jacinto, C.** "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo" Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N°2. 1995. Biblioteca digital de la OEI. Educación técnico profesional. Cuaderno de trabajo N° 2
- Girbal de Blacha, Noemí** "Mitos, paradojas y realidades en la Argentina peronista (1946-1955) Una interpretación histórica de sus decisiones político-económicas" (1997). Citado en "La política económica peronista en el primer plan quinquenal. Estado de la Cuestión". Alonso, V. y Fernández, M. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2004.
- Korol, Juan, Sábado, Hilda** "La industrialización trunca, Una obsesión argentina" Cuadernos del CISH. Año 2. N° 2-3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. 1997
- Mignone, Emilio** "Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina. (1853 -1943)" Documento de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires, 1978.
- Mollis, Marcela** "Dos modelos universitarios alternativos para sectores sociales diferentes. La UTN y la UBA (1948-1955) Bs. As. 1991.
- Muller, Alberto** "Un quiebre olvidado: la política económica de Martínez de Hoz" Centro de Estudios de Población, Empleo y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Buenos Aires. 2007

- Oelsner, Verónica** "Productores en lugar de parásitos. El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios de siglo XX". Red Etis. Buenos Aires, 2008
- Pineau, Pablo** "La Escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)". Oficina de Publicaciones del CBCUBA/FLACSO. Buenos Aires, 1997
- Pineau, Pablo** "Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968) CEAL. 1991
- Pronko, Marcela** "Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido". Cinterfor. Montevideo, 2005.
- Puigross, A. y Bernetti, J.** "Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Editorial Galerna. 1993
- Puigross, Adriana** "Historia de la educación en la Argentina. Vol. V Peronismo: Cultura política y educación" Editorial Galerna. 1992
- Rapoport, Mario** "Historia económica, política y social de la Argentina 1880-2003" Ed. Ariel. 2005
- Revista, RSC** "*Escuela de Educación Técnica "Werner von Siemens" 2008*
- Tedesco, J.C.** "Educación y sociedad en la Argentina" (1880 -1945) Ediciones Solar. Buenos Aires, 1986
- Tedesco, Juan** "La Educación Argentina 1930-1955". Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1980.
- Teitel, Simon** "Cambio tecnológico y desarrollo industrial" BID; Buenos Aires; 1990
- Torrado, Susana** "Estructura Social de la Argentina 1945-1983", Buenos Aires, De la Flor 1992
- Weinberg, Gregorio** "Modelos educativos en la historia de América Latina" Kapeluz, Bs. As. 1984
- Weinberg, Pedro Daniel** "La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936 -1965" Instituto Torcuato Di Tella. Centro de investigaciones Económicas. Bs. As. 1967.
- Wiñar, David** "Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP. Bs. As. Instituto Di Tella. 1971

ANEXOS

Matriz Escuela Técnica de Temperley
Matriz Escuela Técnica San Bonifacio
Matriz Escuela de Educación Técnica “Fundación Fangio”

Escuela de Educación Técnica N° 1 de Temperley

ENTREVISTADO	Director: Héctor de Luca, desde 1994.
INSTITUCIÓN	<p>Se inaugura el 1ero de junio de 1953 con el nombre "Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Témporley", red denominada, después de su transferencia al ámbito de la Provincia de Bs. As., en 1994, como "Escuela de Educación Técnica N° 5" del Distrito de Lomas de Zamora. El personal con que se inició todo estaba formado por personal directivo, docentes, empleados administrativos y personal de servicio, siendo el 1° Director, el Ing. Emilio Traina</p> <p>Siempre fue escuela estatal, perteneciendo desde su fundación al CONET que fue el encargado de organizar y controlar todo el quehacer tanto en lo educativo como en lo administrativo. Fue nacional hasta 1994 que pasó a ser una institución provincial.</p> <p>Las modalidades son Automotores, electromecánica y electrónica. Las prácticas se orientan a las tres modalidades.</p> <p>El nivel de formación es Medio-Técnico.</p> <p>Hacen doble escolaridad prácticamente, tiene la teoría a la mañana y a la tarde vienen al taller. A la noche vienen los chicos del último año que en lugar de hacer el taller a la tarde lo hacen a la noche.</p>
ARTICULACION CON EL SECTOR PRODUCTIVO	<p>La articulación con el sistema productivo?</p> <p>Es permanente, los chicos que hacen práctica profesionalizante, el 50% se queda trabajando en la empresa, los contratan. Están a cargo de la evaluación de la práctica formadora, el director y los profesores junto con los empresarios que reciben a los chicos. Se reúnen y definen una nota. Los chicos que hacen la modalidad de electrónica los ubican en fábricas de lámparas de led, un chico de electromecánica, mas basado en tareas de máquinas y herramientas, reparación y mantenimiento de equipos, y los de automotores, en concesionarias, talleres mecánicos o empresas asociadas al rubro automotor. La devolución de las empresas es altamente positiva, si hay algún chico que no cumple con las expectativas, consiguen el reemplazo de inmediato.</p> <p>La escuela está muy bien equipada porque desde el 2006 existe un plan de mejora para escuelas técnicas que les permite equiparse en los talleres y en laboratorios. Cuentan específicamente con laboratorio de ensayos de materiales, física y química y un Aula de Dibujo equipada.</p>
DOCENTES	La provincia de Bs. As lo gestionó a través de proyectos y

	<p>las personas que estaban a cargo de las prácticas tuvieron que presentar un proyecto, defenderlo y si era aprobado quedaba óptimo para dar las prácticas, de hecho las personas de la escuela se presentaron.</p> <p>No hay mucha rotación y ahora están en una tanda jubilaria. La capacitación docente es la que manda el Estado, programa nacional de formación docente.</p>
<p>PRACTICAS PROFESIONALIZANTES LEY 26056</p>	<p>Con la Ley Federal de educación era imposible formar a un técnico en tres años.</p> <p>Si bien fue un gran avance pasar del polimodal a este sistema de hoy, hay un par de cosas para revisar que no se cumplen en su totalidad, pero el cambio para nosotros fue positivo y altamente favorable.</p>
<p>VINCULACION CON EL ENTORNO</p>	<p>En el 2012, cuando ya sabíamos que en el 2013 nos iba a tocar, empezamos con las empresas conocidas que ya hacíamos pasantías, les presentamos el formato nuevo, que era distinto, lo analizaron, les pareció viable, y comenzamos a recorrer distintos parques industriales, distintas pymes por recomendación. Durante 2013 fue un trabajo bastante arduo donde logramos un casi 70 % de los chicos que estuvieran trabajando fuera de la escuela. En el 2014 no fui a ninguna empresa y tuve el 100%, y en el 2015 no toque timbre en ninguna empresa, y no solo tuve el 100% de éxito sino que aumentó el 40% de empresas comparado a cuando comenzamos. Hoy yo estoy gestionando el trabajo de 115 alumnos en prácticas profesionalizantes en 25 empresas de distinto calibre, desde RHEIN CHEMIE S.A. que es una empresa alemana del parque industrial de Burzaco hasta un tallerista del parque de Lomas que tiene a un chico solo en el taller. Todo ese espectro es el que nosotros manejamos, también chicos trabajando en pymes familiares.</p> <p>El Ministerio de Trabajo Provincial verifica que la empresa no sea trucha, que cumpla la norma (Ley de Prácticas profesionalizantes), que haya sido inspeccionada por lo menos una vez.</p> <p>Participan de mesa de diálogo de COPRET y tienen en la escuela CFP, son los mismos talleres, es gratuito, abierto a la comunidad, son anuales, tres veces por semana y se llevan un certificado analítico de lo que cursaron y es un puntapié para comenzar a trabajar en el área. Funciona desde el 6 de agosto de 1975 y está dirigido a mayores de 18 años, se desarrolla durante el turno vespertino. Los cursos son de prácticas de Soldadura, Electricidad, Tornería, Electricidad del Automotor, Afinación y Carburación que totalizan una matrícula anual que supera los cien inscriptos.</p>
<p>CALIDAD</p>	<p>No refiere.</p>

ENTREVISTADO	Directora: María Palmira Ciattino, Profesora de historia desde el 1971, asesora pedagógica, luego regente, Directora de estudios, Vicedirectora, y a partir del 2010 Directora
INSTITUCIÓN	<p>Comenzó a funcionar el 15 de Abril de 1970 con cursos de formación de operarios en dos ramas: mecánica y electricidad 3 años de ciclo básico y un año de especialización; salían como auxiliares técnicos.</p> <p>Fue una creación del segundo Obispado de Lomas de Zamora, Monseñor Shell que quería capacitar a jóvenes de bajos recursos, dándoles un oficio, capacitándolos laboralmente pero también deseaba extender el reino de Dios porque según Shell había que humanizar los ambientes laborales. Fue un defensor de la justicia, de la buena relación entre obreros y patrones.</p> <p>Tipo de Gestión: privada, el Estado subvenciona el 100% los sueldos de los docentes, no de maestranza y administrativo.</p> <p>Modalidad Educativa: Educativo-pedagógico, taller a contra-turno, ofrece materias extra programáticas, algunas son obligatorias, por ejemplo en primer y segundo año hay un taller de Ciencias Naturales e Informática y en todos los años tienen educación de la fe porque es el eje de la institución que gira en torno a los valores del catolicismo. Hay un taller en primer y segundo año que se llama modelismo espacial, ellos hacen cohetes y después van con los padres los fines de semana, a lanzarlos. A pesar de ser una escuela técnica, le dan bastante formación en humanidades, historia, literatura, arte.</p> <p>Importancia de la práctica profesionalizante: (desarrollo local y/o aprendizaje) Ambas cosas. Al estar en relación con las empresas, ellas pueden demandar determinada formación, o que falta que los alumnos sepan resolver ciertas problemáticas, pero también es una forma de ayudar al alumnos a encontrar un trabajo y que ellos se sientan y conviertan en jóvenes útiles. Con respecto al desarrollo local suponen que se introdujo las prácticas profesionalizantes en relación al desarrollo local, desarrollo regional. Por Ejemplo no se pudo mandar a un alumno a hacer una pasantía a la Ciudad de Buenos Aires porque tienen que ser dentro de la zona. Importante: "A veces cuando yo voy a las reuniones de directivos de escuelas técnicas, se quejan (ahora no tanto) de que "los empresarios esto, los empresarios lo otro..." y sobre la mano de obra barata, nosotros no se si por suerte o qué pero en nuestras empresas no pasa esto, al contrario, los consideran, los hacen jugar al futbol, compartir cosas. Es importante, incluso para su CV, porque los empresarios piden "con experiencia", entonces con la práctica ya tienen un pasaje por lo laboral, no tanto como ellos suelen pedir</p>

	pero la tienen al fin.”
ARTICULACION CON EL SECTOR PRODUCTIVO	<p>Desde que se creó el San Bonifacio, se implementan sistemas de pasantías con empresas, los alumnos de último año van hacen las prácticas (por ejemplo Canale, Palmolive, Dánica, Guido Guidi, empresas muy importantes)</p> <p>Perfil del egresado: es acorde a las demandas del sector productivo y se encuentra institucionalizado</p> <p>Seguimiento de egresados: No muy sistematizado pero al tener tanto contacto con ex alumnos siempre saben dónde están y en qué empresas. Tienen ex alumnos trabajando en el exterior</p>
DOCENTES	<p>Son docentes de la Institución que realizan las entrevistas, el seguimiento, la planificación de las prácticas con la empresa.</p> <p>Capacitación y asistencia para el personal: A los docentes les ofrecen por ejemplo el Plan Pro-Pyme (ej. viajaron a San Nicolás para realizar cursos sobre Seguridad e Higiene, de gestión y luego ellos nos transmiten a nosotros)</p> <p>Respecto a la capacitación de los docentes y la asistencia del personal administrativo, como en todas las Instituciones desarrollan el Plan de Formación Permanente, que han ido capacitando a los directores, para trabajar con los docentes. Por ejemplo trabajo en como retener al alumno en la escuela.” Nosotros no tenemos grandes problemas, las familias se preocupan por sus hijos. No hay tampoco una gran deserción pero todo eso tiene que ver con esas horas de proyecto donde es escuchado, atendido.”</p>
PRACTICAS PROFESIONALIZANTES LEY 26056	<p>Con la entrada en vigencia de las prácticas profesionalizantes obligatorias no han tenido dificultades, debido al camino recorrido con empresas. Actualmente los alumnos de 7mo están en empresas haciendo las prácticas, muchas del parque industrial de Burzaco, por ejemplo Hojalmar. La institución tiene casi a 99 alumnos ubicados, con muy buen resultado ya que siempre se quedan alumnos trabajando.</p> <p>Implementación: los docentes van, no todos los días, pero cada tanto a las empresas, para evaluar el desempeño.</p> <p>El alumno tiene materias de teoría específicas de su carrera y por la mañana también puede tener materias técnicas específicas, mas los días que va a la práctica.</p> <p>Tienen dos divisiones de electromecánica: una es mecánica, y otra de maestro mayor de obra. En el caso de electromecánica hay materias que se dan por trimestre, con más carga horaria, porque les facilita la rotación de los alumnos de electromecánica en las empresas, ya que ninguna empresa da 37 ubicaciones. Los van mandando, por trimestre, por ejemplo 2 o 3 chicos por trimestre, luego otros 2 o 3, etc. Por eso algunas materias no son anuales sino trimestrales, para poder hacer la rotación.</p> <p>Se adaptaron a la modificación de la Ley Federal de</p>

Educación a través de la resistencia manteniendo bastante el régimen anterior, el Director anterior estaba en contra de esa modificación, de que haya EGB y Polimodal. Fue la única escuela que autorizaron a mantener la misma autoridad en EGB y Polimodal. Mantuvo la estructura, aunque la EGB la tuvo que articular con el Colegio Sáenz. También mantuvieron los talleres bastante tiempo. En otras técnicas si, los sacaban.

Duración de la práctica: 200 horas, más o menos 3 meses.

Evaluación: la evaluación de parte de la empresa y otra de la institución: Al alumno se le entrega un certificado que avala las prácticas realizadas, que lo firma la inspectora, la empresa oferente y la Institución.

Por cada práctica hay un acuerdo formalizado.

Evalúan los resultados en forma periódica. Los alumnos tienen muy buen desarrollo laboral y también en las Universidades. Poseen un convenio con la Facultad de Ingeniería de UNLZ, ingresan directamente sin hacer el curso de ingreso. También relación con la UCA, les otorgan becas para los mejores promedios. Por otro lado, tienen relación con la Cámara de Comercio Argentino-Alemana, que ellos implementan una carrera especial como un sistema dual, teoría y trabajo en la empresa, pero a nivel terciario. El año pasado hicieron las primeras experiencias con los alumnos que no querían seguir la Universidad, dieron unas charlas y se inscribieron en mecatrónica, se presentaron 12 a dar el examen y los 12 aprobaron.

Tutor empresarial: requisitos, exigencias, criterios. Es alguien de la empresa la cual determina que persona estará con determinado grupo. Ejemplo: la empresa Barbieri, pidió que formen parte de un plan Pro-pymes, tienen una organización muy particular, hay 4 sectores, adonde van alumnos, cada sector tiene su profesor responsable que pone la empresa; en el primer cuatrimestre fueron 4 alumnos y el segundo cuatrimestre otros 4. De los primeros ya solicitaron 1 para que se quede trabajando.

Estructura edilicia, el equipamiento y la organización: están bastante bien equipados, pero necesitan actualizar. El problema es que la tecnología corre y avanza rápido, que no les da la posibilidad a las escuelas de ir al mismo ritmo. Pero al tener el Centro de FP puede obtener material con los Planes de Mejora, por ejemplo el Torno.

La idea es formar un establecimiento de educación técnico-profesional en distintos niveles, uno es el nivel medio y otro es el nivel de operarios que atiende al centro de formación y esto se hizo también para seguir los lineamientos del fundador. Ese centro nace por un convenio bilateral entre el Obispado de Lomas de Zamora y la Dirección de escuelas que en aquella época era el Ministerio de Cultura y Educación. Entonces el Obispado ofrece la infraestructura y el equipamiento. El Centro de FP es un establecimiento de gestión pública.

<p>VINCULACION CON EL ENTORNO</p>	<p>No tienen relación con las empresas más allá de las surgidas por las Practicas Profesionalizantes. No tienen relación con los sindicatos Participación en mesa de diálogo local: “El COPRET tardó muchísimo en Lomas en formarse, pero nosotros como somos escuela privada estamos sometidos a cierta discriminación. El COPRE no existió hasta este año. Las veces que fui me invitaron por el Centro de Formación Profesional pero no por vinculación al San Bonifacio. Es más, los chicos a veces se enojan porque el año pasado cuando se hizo “Buenos Aires con vos”, competencias de habilidades, nosotros participamos por San Bonifacio y por el Centro. El Centro participó y luego nos lleo el comunicado de que todas las escuelas privadas que quieran presentar un proyecto, podían hacerlo, presentamos dos: el lazarillo robot, que servía para guiar a los ciegos, detectar obstáculos. Y otro, que es un cohete espacial, muy importante para tomar vistas y datos; están trabajando hace 2 años en este cohete. Como venía el micro del Centro a buscarnos, yo llame al inspector y le dije si podíamos llevar a 5 alumnos del San Bonifacio y directamente me dijo que llame a Formación Profesional a lo cual se negó también. Bueno fuimos por nuestro lado, pagamos el viaje, llegamos, ubicaron a los chicos que estaban ansiosos porque no llegaban los evaluadores (no competían, solo los evaluaban), pasa nuestro capacitador y me pregunta si los chicos tenían las remeras y todas las cosas, a lo que le conteste que no, con lo cual él fue a buscar todo pero vuelve diciendo que no le dan remeras porque eran de escuela privada; le dieron solo el desayuno. Al otro día los acompañó otra persona, yo no fui; ese día no le dieron desayuno, no le dieron remera y no pasaron los evaluadores. Uno de ellos fue a las autoridades a pedir que los evaluaran pero le negaron el pedido diciendo que “son de escuela privada” y el chico le contesta: “¿Sabe qué pasa? Cuando yo entre a esta carpa había carteles por todos lados que hablaban de integración y de igualdad, quiero saber ¿Dónde se practica?” Bueno, ahí aparecieron los evaluadores les dieron las remeras y el desayuno” En conclusión: en el COPRET no participan desde el colegio. Todos los acuerdos que nosotros hacen con las empresas van directo a La Plata.</p>
<p>CALIDAD</p>	<p>No refiere.</p>

<p>ENTREVISTADO</p>	<p>Director: Nos recibió pero nos derivó con el profesor de P.P. Profesor de Prácticas Profesionalizante: Flavio Suarez, licenciado en Educación Técnica , antigüedad docente 7 años</p>
<p>INSTITUCIÓN</p>	<p>El 16 de abril de 1962 comienza a hacerse realidad un proyecto de escuela técnica con la inauguración oficial de esta institución. Los primeros treinta y cinco alumnos, cursarían sólo ciclo básico técnico, ya que tal era la modalidad autorizada en ese entonces.</p> <p>Año 1962: La empresa Mercedes Benz se instaló en nuestro país en los inicios de la década de 1950. A principios de los años 60', frente a la necesidad de formar personal capacitado para áreas técnicas, se gesta la idea de crear un centro de formación. El 16/4/1962 inicia sus actividades nuestra escuela, a través de primeros cursos de Formación Profesional, de 3 años de duración, orientados hacia las especialidades mecánica y electricidad. Los destinatarios eran jóvenes de la comunidad, que no formaban parte del plantel de la empresa</p> <p>Año 1965: Con los objetivos de lograr el reconocimiento de los títulos y posibilitar la continuación de estudios a los alumnos, y, de este modo, ampliar la función social de la escuela, se incorpora a la enseñanza oficial. Esto se concretó a través del reconocimiento del Consejo Nacional de Educación Técnica (C.O.N.E.T), por entonces, la entidad rectora de la educación técnica en nuestro país, instrumentando el Ciclo Básico Común (de tres años) de la carrera de Técnico Mecánico (Plan 1574/65)</p> <p>Año 1978: Pero ese crecimiento no se detuvo. En 1978, y debido al impulso que la empresa dio a las actividades de capacitación y a la incesante demanda por parte de alumnos y padres hacia una institución que ya se contaba entre las más prestigiosas, se estableció el Ciclo Superior de otros tres años de duración.</p> <p>Año 1980: Es otro de los momentos en los que la escuela asiste a un nuevo crecimiento con la implementación del sistema Dual de Enseñanza que surge a semejanza del modelo de formación de aprendices de la República Federal de Alemania, y aprobado por el CONET. Según este sistema, los alumnos concurrían tres días por semana a la fábrica, rotando por diversos sectores e integrándose a la realidad laboral, y los otros dos días asisten a la Escuela, donde reciben el imprescindible apoyo de materias tecnológicas y humanísticas. Al cabo de dos años, recibían el título de Auxiliar Técnico en la especialidad elegida.</p> <p>A su vez, ese año egresa la primera promoción de Técnicos Mecánicos, formados en el establecimiento. Hasta su cierre en el año 2003 la cifra de egresados</p>

superó los quinientos alumnos.
Año 1995: Se realizó la transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional a las jurisdicciones provinciales. De esta manera, la escuela se incorporó pedagógicamente, al ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. A partir de este año los alumnos que elegían el Sistema Dual podían continuar dos años más en la escuela y obtenían el título de técnico mecánico.

Año 1999: Por imposición del sistema educativo, se comienza a implementar la Educación Polimodal. En la escuela se desarrollan dos modalidades, que son:

- a) Producción de Bienes y Servicios y
- b) Economía y Gestión de las Organizaciones.

La elección de estas dos modalidades se decidió en función de las necesidades de la empresa y de las transformaciones que se verifican en el campo laboral en nuestra sociedad.

Además, durante los años de vida de esta casa de estudios, siempre se tuvieron en cuenta las necesidades de formación y capacitación del personal de la empresa. Esta actividad se manifestó mediante cursos de formación de operarios, para personal de Planta Industrial, y cursos de perfeccionamiento para áreas técnicas de la empresa: mantenimiento, control de calidad, matricería, entre otros.

El deterioro de la situación económica que se produjera al inicio de los años 2000 generó las condiciones que derivaron en el cierre de la Escuela en el año 2003, cerrándose así una etapa de 41 años dedicados a la enseñanza técnica, en los cuales la Institución supo ser un baluarte de la educación de nuestros alumnos

El cambio en las condiciones económicas a partir del año 2003, a favor de un mayor desarrollo económico, permitió que la empresa se replanteara la posibilidad de reabrir la anterior escuela, con el fin de generar las condiciones que posibilitaran la preparación de técnicos.

Tipo de Gestión: privada, la Fundación Museo del Automovilismo Juan Manuel Fangio administra desde el mes de marzo de 2005 la Escuela y la financiación se efectúa con aportes de la empresa Mercedes Benz Argentina S.A. y con el 60% de subvención estatal para solventar parcialmente los sueldos y cargas sociales del personal de la Institución. Durante el año 2008 el aporte del Estado representó un 16% del total del gasto de la escuela, en tanto que, para el corriente año se proyecta que dicha participación se eleve entre el 20 y el 25% del total.

Modalidad Educativa: La escuela inició su actividad pedagógica con la modalidad Polimodal en Producción de Bienes y Servicios, con Trayecto Técnico Profesional en Equipos e Instalaciones Electromecánicas y con un periodo de formación de tres años. A partir del ciclo lectivo 2008 se ha dado inicio a la Nueva Escuela Secundaria, con la incorporación del 1er. Año Secundaria (ex 7mo.EGB), permitiendo que nuestros alumnos tengan un

	<p>período de formación de seis años, período que se extiende a siete años para los alumnos ingresados a la Educación Secundaria a partir del ciclo lectivo 2009. Este proceso habrá de determinar además la extinción de la modalidad Polimodal, ya que no habrá ingreso de alumnos a partir del año 2010.</p> <p>La escuela se encuentra incorporada al Sistema de Educación Pública, dependiendo oficialmente de la DIPREGEP (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada), de la DGCy E. (Dirección General de Cultura y Educación), bajo el número 6605, según Disposición N° 1072/06 y es la única escuela técnica privada del distrito de La Matanza y de los distritos escolares vecinos absolutamente gratuita, lo que hace que las familias solo deban ocuparse en acompañar a sus hijos en esta etapa que los mismos transitan, ayudándolos en la organización de sus tiempos y colaborando en lo que la institución los convoque como únicos responsables de la crianza de los mismos.</p> <p>La escuela está abierta a la comunidad, por lo cual sus alumnos mayoritariamente provienen de la localidad de Virrey del Pino y zonas aledañas. Los alumnos y docentes tienen alto sentido de pertenencia.</p> <p>Importancia de la práctica profesionalizante: (desarrollo local y/o aprendizaje)</p>
<p>ARTICULACION CON EL SECTOR PRODUCTIVO</p>	<p>Perfil del egresado: La finalidad básica de la escuela es preparar alumnos con una formación integral y una amplia capacitación técnica, con el fin de generar los recursos humanos que puedan estar en condiciones de ingresar al mercado de trabajo, como así también poder continuar estudios superiores.</p> <p>Seguimiento de egresados:</p>
<p>DOCENTES</p>	<p>Son docentes de la Institución que realizan las entrevistas, el seguimiento, la planificación de las prácticas con la empresa.</p> <p>Capacitación y asistencia para el personal:</p>
<p>PRACTICAS PROFESIONALIZANTES LEY 26056</p>	<p>Con la entrada en vigencia de las prácticas profesionalizantes obligatorias no han tenido dificultades, debido a la historia comprometida con la empresa, donde poseen amplia disposición para el recorrido de sus instalaciones sin restricciones, incluso acceso al desarrollo de nuevos productos que se lanzan al mercado. Se destaca la confianza depositada en los alumnos que responden a los criterios de confidencialidad de la marca. En la actualidad los alumnos están desarrollando la instalación de una bomba en el área de mantenimiento de pintura, ello implica pedir presupuestos, realizar los cálculos necesarios de materiales, asumiendo la responsabilidad que les permite resignificar los conocimientos adquiridos, dejando de ser estudiantes para ser "practicantes". La empresa los toma como un trabajador más.</p> <p>Mantenimiento Central es el área más completa para</p>

	<p>analizar si los alumnos han adquirido los conocimientos a lo largo del ciclo educativo, afianzando el perfil profesional de los alumnos. Ya que pueden realizar prácticas eléctricas, electrónicas e ir rotando.</p> <p>Implementación: Duración de la práctica: 288 horas. La Institución ha incrementado por sobre las 200 hs. porque considera importante las mayores prácticas. Todos los lunes 8 horas, de manera que coincida con una jornada laboral del operario de 7:00 a 16:00 hs. (lo mas fiel a la realidad posible)</p> <p>Evaluación: Tutor empresarial: requisitos, exigencias, criterios. Estructura edilicia, el equipamiento y la organización: están bastante bien equipados, pero necesitan actualizar.</p>
VINCULACION CON EL ENTORNO	<p>No tienen relación con las empresas más allá de las surgidas por las Practicas Profesionalizantes.</p> <p>No tienen relación con los sindicatos</p> <p>Participación en mesa de diálogo local:</p>
CALIDAD	No refiere.

