

Rubén Lucero¹

Educación y Trabajo:

“De la Generación del '80 al primer peronismo”



¹ En “Formación y Trabajo. Un recorrido sobre la transformación de la estructura productiva argentina. Rastreado el vínculo educación-trabajo.” Cap. 1 y 2. UNGS. 2015 (En PDF)

INDICE

1. Los primeros vínculos entre el desarrollo económico y la formación para el trabajo.	3
2. Las primeras imágenes de la formación para el trabajo: De la educación para la elite hasta la CNAOP	4
2.1. Educación para la elite	5
2.2. La reforma Saavedra Lamas	7
2.3. La década del '30. Rol del Estado y sectores sociales en pugna	8
2.4. La participación de los actores	9
3. La relación educación – trabajo	12
4. Perón: Desarrollo y un modelo de formación para el trabajo.(1943-1955)	15
4.1. Las políticas públicas: industrialización y planes quinquenales	16
5. El modelo de formación para el trabajo durante el primer peronismo	16
5.1. Las necesidades de mano de obra calificada	17
5.2. El sistema de formación técnico – profesional en el proyecto político de Perón	18
5.3. Del modelo obrero al modelo tecnocrático	19
5.4. El CNAOP	20
5.5. La Universidad Obrera	22
5.6. 1955. Fin de un ciclo.	22
Bibliografía	24

1. Introducción. Los primeros vínculos entre el desarrollo económico y la formación para el trabajo.

El debate sobre los comienzos del proceso de industrialización ha dado origen a discusiones que más allá de su riqueza conceptual pone en juego una fuerte tensión de características ideológicas y políticas.

En primer lugar, las primeras fases del proceso de industrialización en Argentina, son señaladas en la literatura como un modelo económico “de mercado” con un “desarrollo industrial tardío”, dado que, en aquel escenario las fuerzas económicas que protagonizaron el proceso de sustitución de importaciones tendieron a concentrarse en la industrias tradicionales, fundamentalmente por su menor demanda de inversiones, por su baja complejidad tecnológica, por su menor escala de producción y por una organización productiva más sencilla.

En este sentido, este fenómeno se asemeja a otros procesos de desarrollo industrial que tuvieron lugar en la región latinoamericana.

En la década de 1930, el clima prebélico primero y el trascurso mismo de la Segunda Guerra Mundial, fueron factores determinantes para fortalecer el proceso de sustitución de importaciones.

Sin embargo, la sencillez de los procesos productivos desestimularon las inversiones en tecnología, limitando las posibilidades de formación en calificaciones más complejas, ya que las tareas no requerían de una formación especial más allá del proceso mismo de producción.

Para la literatura, este contexto pudo haber sido una primera señal de desarticulación entre el sistema educativo y el desarrollo industrial, debido precisamente a la baja complejidad tecnológica.

En segundo lugar, en nuestra revisión sobre los vínculos entre desarrollo económico y la formación, hemos observado algunas evidencias que permiten establecer que las primeras señales se producen con la crisis sociopolítica de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, y la emergencia de un incipiente movimiento obrero y también por la creciente clase media urbana, que se constituyen en una potencial amenaza al “status quo” de la elite dominante.

Se vislumbran los primeros intentos de reformas a la educación con la incorporación de las escuelas de artes y oficios ante el surgimiento de nuevos contingentes que se incorporan al mercado de trabajo. En tal sentido, estas iniciativas se han interpretado como la necesidad de crear un instrumento de control socio-político, para desviar de la educación humanista a la naciente clase media con aspiraciones de ascenso social y participación política y también para controlar y pacificar a la incipiente masa trabajadora.

Otro factor relevante se produce en los primeros años del siglo XX, con la introducción de las corrientes conductistas en la práctica educativa, como un reflejo pedagógico asociado a la revolución industrial. Surgen así las primeras propuestas de adquisición de conocimientos y destrezas producto de la nueva sociedad tecnológica. No obstante, el surgimiento de las nuevas alternativas profesionales escondía un carácter terminal y de desvío, procurando que determinados sectores sociales en ascenso no accedan a los circuitos educativos más altos, teniendo en cuenta que por entonces se produce una incorporación masiva de sectores medios al sistema político y al sistema educativo.

Los debates sobre el carácter del vínculo desarrollo económico – formación, dejan entrever que el sistema educativo en la etapa previa a 1930, se ajustó a

los requerimientos de un modelo económico basado en una estructura de carácter primario y orientada a la exportación de materias primas. En tal sentido, las primeras tensiones entre actores de la época, con sesgos políticos-sociales marcadamente diferentes, fueron quizás un impedimento para avanzar en la discusión sobre la formación para el trabajo, dado que los ejes de debate fueron de orden político y no alrededor de cuestiones vinculadas a las necesidades de carácter económico o tecnológico.

La política de los sectores dominantes tendiente a desviar a los nuevos sectores medios urbanos y a la incipiente clase trabajadora se consuma con los intentos de vedar el acceso a la universidad a los sectores medios, y con la creación de escuelas de artes y oficios, derivando a la masa trabajadora hacia alternativas terminales referidas a ciertas orientaciones prácticas o laborales.

El poder dominante fue probablemente un factor determinante para limitar el desarrollo masivo de formación para el trabajo en los primeros años del siglo XX, pero luego de la crisis de 1930 va a comenzar un proceso diferente, con la activa participación de los sectores sociales emergentes, dando forma a múltiples iniciativas de formación, que, en la década de los '40, encontrarán un canal de institucionalización estatal con el advenimiento del gobierno de Perón.

2. Las primeras imágenes de la formación para el trabajo. De la educación para la elite hasta la CNAOP.

*“He encontrado una ignorancia técnica asombrosa, más en los patrones que en los obreros. He visto maquinistas que no saben cómo 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, 1904.”²*

En el periodo es posible distinguir dos etapas en la vinculación del modelo productivo con el sistema educativo, en un proceso que inicialmente no registra articulaciones entre los saberes del trabajo y los saberes socialmente validos

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.

para la elite, pero que después, con la emergencia de nuevos actores sociales, fue abriendo un circuito educativo que va a incorporar a la formación para el trabajo como una estrategia política, pero también como posibilidad de inclusión social y participación ciudadana para los nuevos sectores sociales emergentes: los obreros.

El modelo económico evoluciona desde una primera etapa claramente subordinada al modelo agroexportador, (entre 1880 y 1930), que se caracterizó por tener una industria manufacturera sencilla, compuesta principalmente por el sector de los alimentos y bebidas, la industria textil, las confecciones y el calzado, las industrias metalúrgicas sencillas, la industria gráfica y las industrias vinculadas a la construcción.

No obstante, la propia dinámica de los sectores agro-ganaderos propiciaron el surgimiento de otras industrias, ligadas casi exclusivamente a sus actividades, que se fueron complejizando para atender los mercados externos, tal es el caso de la ganadería, que generó en el mediano plazo el desarrollo de la industria frigorífica.

Adicionalmente, hacia fines del año 1890 se produce una importante expansión agrícola que va a modificar la tradicional estructura vinculada mayormente a la ganadería, con lógicas de "latifundio", que paulatinamente también va a modificar el perfil económico del país. (Finkel, 1984)

En este contexto, Ferrer, (1963) sostiene que fue evidente la ausencia de una política de fomento del sector manufacturero limitando el desarrollo industrial solo a aquellas que eran funcionales al modelo agroexportador, postergando a aquellas industrias con menor densidad de capital y menor complejidad técnica. La segunda etapa que se inicia con la crisis de 1930, provocó en Argentina la caída de las exportaciones primarias y en ese contexto tuvo lugar un acelerado proceso industrializador, estableciendo nuevas industrias o impulsando resueltamente las que habían aparecido anteriormente, modificando la morfología de la estructura productiva, que se caracterizó por la coexistencia de grandes empresas de carácter semimonopolio y una gran cantidad de pequeñas empresas, que se basó en la utilización intensiva del capital instalado, aunque con muy poca inversión en innovaciones. (Rofman y Romero, 1974)

2.1. Educación para la elite.

El debate se inicia alrededor de la evidencia de un modelo dominante agroexportador con pocas necesidades de contar con personal calificado más allá de las características de esas actividades o de aquellas surgidas a partir de este núcleo económico. En esta línea, Tedesco, (1986) sostiene que el sector manufacturero existente poseía escasa complejidad técnica, por lo cual fueron pocos o nulos los efectos dinámicos que conlleva el progreso técnico. En tal sentido, las necesidades generadas y las demandas a la educación³ fueron

³ En los años previos, hubo intentos para incorporar la formación para el trabajo a la enseñanza institucionalizada, y ya en 1881 se registra en la Provincia de Buenos Aires el primer intento crear escuelas de artes y oficios dedicadas a la formación industrial, aunque a iniciativa rápidamente generó una resistencia significativa por parte de los sectores dominantes y en la propia estructura educativa provincial, generando un debate político a su alrededor, en donde para Domingo F. Sarmiento, la orientación claramente debió basarse en la enseñanza agrícola y minera, expresando su clara posición contraria a la concentración ganadera de la pampa húmeda, mientras que Manuel Pizarro, que representaba intereses católicos, tenía una percepción muy crítica de la posición dominante de entonces por entender que tenía un carácter discriminatorio y anti popular y es por ello que trabajó en la promoción de la enseñanza de oficios ligados a la industria.

Efectivamente, este intento de promoción de la enseñanza de oficios puso en el tapete dos visiones, aunque dentro de un mismo espectro ideológico y con un carácter estrictamente pragmático, pensadas exclusivamente para mejorar la

cubiertas en parte por acciones espontáneas de aprendizaje, y también a partir de la presencia de personal calificado extranjero, principalmente europeos.

En esta etapa, el sistema educativo estaba fuertemente influenciado por concepciones provenientes de las naciones europeas hegemónicas y en consecuencia respondía a los intereses de la élite gobernante, que le asignaba a la Argentina un rol preponderantemente agrario. (Mignone, 1978)

Estos argumentos coinciden con los aportes de Aguerrondo, (1987) quien señala que en los primeros treinta años desde la implementación del proyecto de la generación del '80, el proyecto educativo estuvo fuertemente influenciado por el positivismo en sus dos versiones, la universitaria y la normalista, que caracterizaron una institucionalización del sistema educativo que, no obstante, iba a brindar una educación básica de calidad para las necesidades y competencias requeridas en la época.

Para la autora, el positivismo en la educación acompañó las ideas dominantes del *“progreso a través de la razón”*, cuyo carácter era liberal, progresista, democrático y laico y que estaban muy influidas por el naturalismo y el cientificismo.

Para Tedesco, (1986) a partir de la década de 1880, la educación cumplió *“una función política y no una función económica”* y para la dirigencia de la época los cambios ocurridos en este periodo no implicaron la necesidad de formar mano de obra localmente, y la educación debía orientarse a la construcción de la nacionalidad y a legitimar el ascenso social de los sectores dominantes.

Es recién a partir de 1910, con la incorporación masiva de sectores medios al sistema político y al sistema educativo, cuando se comienzan a introducir en la práctica educativa las corrientes conductistas que fueron básicamente un reflejo pedagógico al auge de la revolución industrial. Surgen así las primeras propuestas de adquisición de conocimientos y destrezas producto de la nueva sociedad tecnológica. (Aguerrondo, 1987)

No obstante, el surgimiento de las nuevas alternativas profesionales escondía un carácter terminal y de desvío, procurando que determinados sectores sociales en ascenso no accedan a los circuitos educativos más altos.

Desde una perspectiva similar, Oelsner, (2008), analiza la crisis sociopolítica de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, en donde se advierte el incipiente nacimiento del movimiento obrero y la paulatina formación de clases medias urbanas que para los miembros de la elite dominante comienzan a insinuarse como una potencial amenaza a su status quo. En ese sentido, los intentos de reformas a la educación, con la incorporación de las escuelas de artes y oficios, pueden interpretarse como la necesidad de crear un instrumento de control sociopolítico que desvíe de la educación humanista a la naciente clase media con aspiraciones de ascenso social y participación política, y también para controlar y pacificar a la incipiente masa trabajadora. Para la autora, estas

producción agrícola, minera o industrial, por lo que la solución pasaba por crear escuelas de especialización en esos rubros.

Manuel Pizarro, fue Ministro de Instrucción Pública en el gobierno de Julio A. Roca, en su memoria presentada al Congreso Nacional de 1881, señalaba que la política educativa nacional, manifestaba preferencias discriminatorias por los estudios preparatorios y descuidaba la enseñanza primaria y popular. Durante su gestión pretendió diversificar los estudios secundarios, creando establecimientos de enseñanza profesional y científica separados de los literario-humanísticos, e intento crear escuelas de artes y oficios dedicadas a la formación industrial. Sarmiento, que por entonces era Superintendente General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires, manifestó su negativa a este proyecto, alegando que *“este país no será en largo tiempo, un país industrial, faltanle brazos, instintos o tradiciones industriales”* (Tedesco, 1986)

reformas mantenían prácticamente intacta la estructura del sistema educativo, y con ello también las representaciones dominantes asociadas con tal sistema. La emergencia de un nuevo escenario como lo fue la gestación de un sistema político diferente con la entrada de la Unión Cívica Radical como oposición, motivó al gobierno a pretender limitar el acceso de las clases medias a la elite dirigente, diversificando la escuela secundaria con el argumento de que la nueva estructura productiva argentina no requería de profesionales técnicos. (Tedesco, 1986; Dussel, 1997)

Asimismo, Puigross, (1992) señala que las reformas al secundario que encaró la elite gobernante ante la necesidad de reorientarla hacia fines más prácticos o técnicos, encontró apoyo dentro del sistema educativo, principalmente de los Rectores de los Colegios Nacionales. Dichas reformas finalmente se transformaron en el germen de las orientaciones alternativas al “normalismo”.⁴ No obstante, estas perspectivas alternativas no pudieron nunca quebrar la hegemonía normalista-humanista del sistema educativo.

2.2. La reforma Saavedra Lamas.

Los primeros intentos de reforma de la enseñanza media, promovidos por el Ministro Saavedra Lamas, se producen en el contexto de la Primera Guerra Mundial ante una situación de bloqueo comercial que obligó al país a cierto autoabastecimiento económico y, por ende, de estímulo de la producción industrial. No obstante, las condiciones no eran las más apropiadas porque las carencias no eran sólo de personal técnico apropiado, sino también de maquinarias y materias primas. La reforma que impulsa Saavedra Lamas propició una escuela intermedia, a modo de filtro, que orientaba la población escolar entre el acceso a la universidad y otro tipo de formación hacia salidas productivas.

Este proyecto tuvo algunas resistencias políticas, entre las que se destaca la Unión Industrial Argentina, que ya entonces actuaba como grupo de presión, quien adopta una posición más favorable a la creación de establecimientos de artes y oficios antes que una reforma a la educación media, porque percibía que la reforma no afectaba a las clases obreras, pero sí a las emergentes clases medias, limitando las posibilidades de ascenso social de los sectores que ellos crecientemente representaban.⁵

En esta línea, Tedesco, (1986) expone un marco teórico adecuado sobre el comportamiento de los sectores medios en Argentina y América a principios de siglo XX, basándose en el trabajo de John J. Johnson: “La transformación política de América Latina”, cuyos argumentos brindan una visión “clásica” del enfrentamiento sistemático de los sectores medios con las oligarquías tradicionales. No obstante en el caso particular argentino, el autor menciona que los sectores medios no sólo no jugaron el rol de sector social promotor del cambio y la modernización, sino que en ciertas ocasiones se comportaron de manera exactamente opuesta, dado que principalmente se concentraron en

⁴ “Normalismo” es la denominación con la que se refiere al sector de la docencia normalista, alineado con las políticas liberal – oligárquicas que otorgaban a la escuela pública el rol de instrumento para la imposición de un orden social. Historia de la educación en la Argentina. Tomo 1. Puigross, A. 1993

⁵ Esta situación que se planteó alrededor de la reforma, también descubre la tensión entre la posición dominante de la oligarquía ligada al agro y los sectores medios ascendentes con participación política, expresados en la Unión Cívica Radical y en el Partido Socialista, ya que el proyecto le daba carácter terminal al ciclo y no permitía el ingreso a la escuela secundaria y por ende tampoco a la universidad que era el vehículo natural de ascenso social e ingreso a la política. En “el proyecto Saavedra Lamas” Tedesco, J.C. (1986) Oligarquía, clase media y educación en Argentina, Pág. 200, 201, 202.

garantizar la vigencia de las instituciones que les permitían el ascenso social. En este sentido, el primer gobierno radical sostenía la concepción de contar con una capa media preparada para el ejercicio de funciones políticas y que el desarrollo de carreras técnicas debía dirigirse al sector social que no aspiraba ni tenía posibilidades de continuar estudios secundarios, por lo que la creación de las escuelas de artes y oficios cumpliría ese rol social. En este contexto, hacia 1917 se registra la creación de 40 establecimientos de artes y oficios con tres especialidades: carpintería, herrería y ajuste y mecánica rural.⁶

2.3. La década del '30. Rol del Estado y sectores sociales en pugna.

La participación de los sectores a partir de la década del '30 ofrece una visión más dinámica que nos aproxima a la comprensión del problema, de lo que sucede en el desarrollo económico en la etapa y de las diversificaciones del sistema educativo en las modalidades técnicas.

Fue el propio proceso de industrialización sustitutiva el que dio impulso a la enseñanza práctica a través de las escuelas de artes y oficios que exigían el cuarto grado aprobado para ingresar. Sus principales orientaciones eran mecánica, herrería y carpintería, pero 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-primaria 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 1948.⁷

⁶ Los registros sobre las primeras escuelas de artes y oficios son de 1910 y tenían por objetivo una capacitación eminentemente práctica, que se completaba con una formación general en matemática, física, mecánica, dibujo y tecnología de cada especialidad. Allí se capacitaba para el ejercicio de oficios tradicionales como carpintería, herrería, electricidad u otras. Sin embargo los registros de la época demuestran que solo 29 seguían funcionando en 1925. Memorias del Ministerio de Instrucción Pública de 1925. Citado en Educación y Sociedad en Argentina 1880-1945 Tedesco, J. (1986)

⁷ 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

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 reflatar 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)

2.4. La participación de los actores.

La expansión industrial después del año 1930 dio cuenta del problema de la falta de personal calificado para la tarea industrial, que en parte fue resuelto por inmigrantes extranjeros, pero que se hizo cada vez más insuficiente por la crisis internacional.

El problema de insuficiencia de mano de obra calificada persistió durante toda la década y el sistema educativo estatal participó parcialmente de las iniciativas de formación en oficios en el periodo, que eran principalmente organizadas por las cámaras empresarias, por los sindicatos, por la Iglesia y por otras organizaciones mutualistas, así como también por las sociedades populares de educación, las bibliotecas populares y las escuelas para obreros.

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 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

El movimiento obrero.

La década del '30 ve surgir un nuevo sujeto social que se concentró principalmente en el área metropolitana de Buenos Aires,⁸ producto de las corrientes migratorias desde el interior, que fue dando forma al surgimiento masivo de un nuevo ciudadano con presencia en la gran ciudad: “*el obrero industrial*”, que años después será el actor protagónico en el período que se inicia en 1943. (Pineau, 1991; Tedesco, 1986)

La aparición de este nuevo actor social, con posibilidades de expresión de sus demandas, fue decididamente una parte causal de las modificaciones que se dieron luego en el ámbito de la formación para el trabajo.⁹

En la etapa previa al surgimiento del peronismo, el movimiento obrero tuvo un rol importante tanto en la formación para el trabajo como en la formación política, y a pesar de las dificultades de organización o de financiamiento, fue imprimiendo un perfil propio a las iniciativas de capacitación, en un espectro compuesto por las propuestas de la corriente anarquista, del socialismo, del sindicalismo y del comunismo.¹⁰

Pineau, (1991) señala que fueron los mismos obreros, a través de las publicaciones en los boletines de la CGT, los que primero manifiestan la necesidad de escuelas especializadas en la enseñanza de oficios, reflejada después en la puesta en marcha de la escuela ferroviaria de la Fraternidad. No obstante, los mensajes que se daban desde estas publicaciones evidencian su histórica aversión hacia el Estado conservador; teniendo en cuenta la por entonces hegemonía socialista y comunista en el movimiento obrero.

La Unión Industrial Argentina.

Los sectores empresarios nucleados en la UIA fomentaron el aprendizaje en los lugares de trabajo, aunque desde otra perspectiva, ya que si bien estaban de acuerdo en la formación de obreros calificados y de la enseñanza de materias básicas con fines prácticos para atender las necesidades de la industria, expresaban su posición contraria a la Ley de Menores 11.317, sancionada en 1924, que, para la entidad generaba una restricción para el desarrollo correcto de los procesos de aprendizaje en las fabricas.¹¹

⁸ La concentración geográfica de las industrias en Buenos Aires y sus suburbios fue uno de los acontecimientos más significativos del desarrollo industrial en la década del '30, no solo por sus peculiaridades, sino por las enormes consecuencias sociales y políticas que tuvo la concentración de obreros industriales en la región. Rofman y Romero “Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina” Amorrortu. Buenos Aires, 1997. (Primera edición 1974)

⁹ Pineau, Pablo (1991): Sindicatos, Estado y educación técnica (1936-1968), Vol. 323, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

¹⁰ La propuesta anarquista estaba fuertemente influida por el racionalismo y planteaba un modelo totalmente independiente de la acción estatal, en tanto el socialismo, por su parte tuvo dos corrientes de pensamiento en un principio opuestas pero que luego se unificarán. La primera de ellas tendría una posición similar a la del anarquismo, mientras que la otra postura, la mayoritaria luego, apoyará la expansión de la escuela oficial y procurará la independencia del control clerical sobre la educación estatal. Por su parte los sectores sindicalistas, producto de las influencias del movimiento obrero francés, se reservarán la capacitación, dejando para el Estado la educación básica. Finalmente, las ideas del comunismo influidas por el ensayista marxista Aníbal Ponce plantearon un apoyo crítico a la educación oficial.

Aníbal Norberto Ponce (1898-1938) vivió una época de profundas contradicciones y transformaciones, en su propio país, Argentina, y en el mundo. La mayor parte de su obra está compuesta por ensayos de interpretación histórica, social y cultural. Una problemática resulta recurrente en sus textos: se trata de la reflexión acerca de la figura del intelectual y de su función en la sociedad. Ponce incorpora la metodología de análisis marxista en una matriz de base científica positivista en los estudios de la relación entre educación y lucha de clases Fuente: Política y humanidades, ISSN 1575-6823, Nº 16, 2006, Págs. 226-247

¹¹ El artículo 5º establecía que los menores de 14 a 16 años no podían trabajar más de cuatro horas y los menores de entre 16 y hasta 18 años y las mujeres no podían trabajar más de seis horas. Según un informe publicado en el órgano de la UIA (Argentina Fabril, Nº 894 de 1943), los reclamos empresariales fueron atendidos por primera vez por un gobierno, a través de la Inspección General de Enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública recién en 1942, al

Asimismo, la UIA a través de la Sociedad de Educación Industrial, fundada por el Dr. Norberto Piñeyro, venía también sosteniendo la formación de técnicos y obreros, y ya en el año 1937 mantenía once escuelas técnicas y profesionales gratuitas, con una matrícula de 3000 alumnos. (Pronko, 2005)

Por entonces, el empresariado nucleado en la UIA apoyó una propuesta desarrollada desde mediados de la década del '30, a través del libro: *"Por la emancipación técnica del país. Cuestiones sobre la enseñanza industrial"*.¹²

Esta publicación justificaba una naturalización de la división del trabajo,¹³ acoplada a los ritmos de producción en donde el trabajador sería formado funcionalmente dentro del sistema productivo, y que terminó constituyéndose en un argumento central para que los industriales e ingenieros plantearan su oposición al monopolio estatal de la enseñanza técnica, que para ellos significaba una excesiva escolarización de la enseñanza de oficios, especialmente cuando unos años después se crea por Decreto del Gobierno la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional -CNAOP-. (Pronko, 2005)

La iglesia.

Fue otro actor con participación en el tema y tenía su oferta de formación en oficios a través de las escuelas técnicas católicas, principalmente de la orden de los salesianos, como la Obra de Don Bosco, que también recibía cierta ayuda de la UIA, aunque menor y discontinua.

Los ingenieros.

Un importante debate sobre el lugar que debía ocupar la enseñanza técnica y de oficios también se llevó a cabo en el seno del Centro Argentino de Ingenieros, protagonizado por el ingeniero civil José Gilli, Director de la Escuela Industrial de la Nación (Oeste) y por el ingeniero civil Pascual Pezzano, profesor de la Escuela Industrial Otto Krause, en donde quedó de manifiesto el problema respecto de quien debía tener la responsabilidad por la enseñanza profesional. Si bien el punto de partida de ambas posiciones era el mismo, es decir la necesidad de formar mano de obra calificada en niveles diferentes, operarios semicalificados, operarios calificados y técnicos; la visión sobre cuáles eran las instituciones llamadas a desarrollar la formación era diferente, ya que para el Ing. Gilli *"la formación de los obreros debe ser la resultante de dos influencias, la del taller y la del aula, subordinando esta acción a la de aquella. Querer centrar la formación del obrero alrededor de la escuela, es pretender que la escuela asuma un rol rector en la creación y desarrollo de la industria misma"*.¹⁴

incluir en un documento oficial la propuesta de la modificación de la Ley en cuestión, aunque finalmente, con la llegada del nuevo gobierno en 1943, el tema fue atravesado por la nueva escena política en país. Pronko, "Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido. Cinterfor Montevideo, 2005.

¹² Los autores del libro, Ricardo Ortiz, Pedro Echarte, Luis Prapotnik, Adolfo Dorfman y José Gilli, formaban parte de la Asociación del Profesorado Industrial creada en 1937 y recopilaba textos anteriores vinculados al tema elaborado por estos ingenieros.

¹³ Las corrientes tayloristas ejercieron por entonces una fuerte influencia entre industriales e ingenieros, como el conocido texto *"Principios de administración científica"*, o el de Henri Fayol: *"Administración industrial y general"*. Sus propuestas se orientaban a la organización de la formación diferenciada según niveles jerárquicos: el aprendiz, el obrero no calificado o semicalificado, el técnico, capataz o contraamaestre, y el ingeniero o gerente técnico, en donde cada nivel debía tener una institución específica.

¹⁴ "La industria argentina y el problema del aprendizaje" Artículo publicado en revista La ingeniería, 1941. En Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Pronko, Marcela. 2005

Esta posición, que era acompañada por otros colegas, expresaba un desafío a la pedagogía de la época, brindando a los industriales exclusividad de la formación de los operarios, considerando que era un problema de la producción que debía resolverse dentro de sus límites. En este sentido, se apoyaban en los ejemplos de la Escuela Técnica de Aprendices Mecánicos de CATITA, de la Unión Telefónica, de la Compañía de Electricidad del Sur Argentino y del MOP (Ministerio de Obras Publicas) de la Nación. (Pronko, 2005)

En cambio, para el ingeniero Pascual Pezzano *“la formación de los obreros técnicos no debe hacerse directamente en los talleres, porque ellos están destinados a una finalidad comercial. En ellos existe un solo lema: producir más en las mejores condiciones económicas y por consiguiente es necesario afirmar que la producción intensiva está reñida con la enseñanza”*.¹⁵

Para el ingeniero Pezzano, quien fuera posteriormente Vicerrector de la Universidad Obrera Nacional, según el tipo y el nivel de formación que se pretendía alcanzar debían existir cinco ciclos de formación: (Pronko, 2005)

-Escuelas de artes y oficios para la formación de artesanos para la pequeña industria regional.

-Escuelas técnicas, para la formación de obreros técnicos (calificados) para las industrias modernas.

-Cursos de aplicación en horarios nocturnos, para la formación complementaria de obreros técnicos.

-Escuelas industriales para la formación de técnicos industriales.

-Universidades para la formación de ingenieros industriales.

Es indudable que la propuesta de los ingenieros, más allá de sus debates internos, que los hubo, era industrializar la “enseñanza industrial” y se resume en un artículo de Pedro Echarte, que refiriéndose a la tarea que debería ser desarrollada *“...aplicar el principio de división del trabajo y taylorizar un poco la enseñanza en el país argentino”*.¹⁶

3. La relación educación – trabajo.

El análisis de la relación educación – trabajo en el periodo abre al menos tres 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 de desarrollo con participación del Estado en el contexto de las tensiones entre los actores; y una tercera perspectiva que surge como demanda de los actores involucrados.

En tal sentido la literatura destaca que hasta 1930 las características del aparato productivo no requerían demasiada diversificación profesional ni técnica, el Estado tampoco se planteaba crear canales de formación que no fueran los tradicionales y sus objetivos estuvieron basados más en modelos de tipo discriminador y desviador, siendo su función principal reproducir el modelo dominante.

Los aportes de Cortés Conde, (1965); Cornblit, (1969) y Tedesco, (1986), añaden un factor adicional vinculado a las características de la base social de

¹⁵ Ídem 26.

¹⁶ Pedro Echarte “importancia de la enseñanza industrial en el país”. en Ortiz y otros. 1945. Citado en Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Pronko, Marcela. 2005

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.

No obstante, para Cirigliano, (1969) y Tedesco, (1986) 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.

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 instancia 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.

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 que puso de manifiesto las limitaciones que tenía el sistema educativo para responder 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 opción inevitable.

Evidentemente, al no haber grandes inversiones en tecnología en los primeros años de la década, la sencillez de los procesos productivos no requería de una formación especial fuera del proceso mismo de producción, por lo cual la ausencia de vínculos entre el sistema educativo y el desarrollo industrial no fue muy notable, principalmente porque los equipos y maquinarias importados que

se utilizaban, poseían una tecnología sencilla y ya superada en los países centrales.

Cabe destacar que Argentina contaba con una educación pública de buena calidad constituyendo una base previa muy importante para los jóvenes que se incorporaban al mercado de trabajo en ese contexto de sencillez de los procesos productivos de la época.

La fuerte expansión industrial en la década del '30 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 siguió fomentando el ascenso social por las vías tradicionales, es decir, la administración pública y la universidad.

Por otra parte, las 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 Tedesco, 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.

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

Estas evidencias permiten 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 privadas, 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. (Puiggros, 1991)

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, 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.

4. Perón: Desarrollo y un modelo de formación para el trabajo. (1943-1955)

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

Su evolución en la década de 1940 estuvo además influida por el 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 como consecuencia de la expansión internacional de los grandes conglomerados industriales 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, y se 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 los trabajadores se constituyó en un sujeto histórico fundamental.

Algunos discursos de Perón fueron esclarecedores en este sentido, tanto en su condición de militar y docente en la Escuela Superior de Guerra en los años previos a sus ascenso político, como en sus discursos posteriores en diversos ámbitos académicos y políticos, en donde 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 creadas y desarrolladas durante los gobiernos del Perón son reemplazadas o modificadas, y su sesgo principal cambia y se orienta hacia un tipo de formación más tecnocrática, siguiendo las tendencias de las corrientes conceptuales dominantes en la nueva etapa.

4.1. Las políticas públicas: industrialización y planes quinquenales

La ausencia de industrias de base y su incidencia sobre las políticas de industrialización son un eje importante del debate sobre este periodo; así como también la creciente presencia del Estado a partir del gobierno de Perón, conformado un rasgo distintivo en la estructura industrial del país.

Las políticas económicas que se implementaron, tanto durante el periodo bélico, como el de posguerra, son para la literatura económica objeto de discusiones en donde se aprecian posiciones polarizadas entre quienes sostenían que luego del conflicto bélico debía retomarse el camino de las políticas liberales anteriores, es decir de desarrollo agro-exportador y los que propiciaban una profundización de las políticas de sustitución de importaciones, que luego se expresaron durante el gobierno de Perón.

Los planes quinquenales.

En los años previos a la implementación del Plan Quinquenal ya se manifestaban problemas que afectaron a la industrialización, destacándose la falta de desarrollo de industrias de insumos básicos, que tuvo picos críticos hacia 1944, así como también el creciente problema de la obsolescencia de maquinas y equipos, cuyos principales efectos fueron la bajísima productividad y en consecuencia su descapitalización.

La implementación de medidas de promoción industrial, como la creación del Banco de Crédito Industrial, entre otras, fue un factor importante para financiar las actividades industriales, así como también la creación de la Flota Mercante del Estado y la empresa Fabricaciones Militares, siendo esta última la que dio impulso a la industria militar. (Rapoport, 2005)

Las características de la política industrial del gobierno no excluyen el análisis de otros instrumentos de política como el Instituto Argentino de Promoción del Intercambio, más conocido como IAPI, que se encargaba de otorgar líneas de financiamiento subsidiado (tasas de interés negativas).¹⁷

5. El modelo de formación para el trabajo durante el primer peronismo.

“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 evolución del desarrollo industrial desde la década de 1930 permite apreciar que el proceso de sustitución de importaciones continuó profundizándose en la posguerra, aunque basado en industrias livianas y de baja complejidad tecnológica, y que recién a principios de la década del '50 comenzará a fluir

¹⁷El IAPI fue utilizado para financiar a los sectores tradicionales agrícolas, con recursos financieros que eran aportados por el Banco de Crédito Industrial. En 1946 Banco de Crédito Industrial financio al IAPI con montos que representaron entre un cuarto y un tercio de su crédito total, restando crédito potencial disponible para la industria. El IAPI brindo ayuda también a otros sectores tradicionales como los frigoríficos, los ingenios y las plantas de tanino y posteriormente ante el quiebre de algunas empresas extranjeras, el gobierno nacional se hizo cargo de ellas, con el único objeto de sostener el empleo a un alto costo. Schvarzer, “La Industria que supimos conseguir” Editorial Planeta, Buenos Aires, 1996.

una corriente de inversiones en capital y tecnología que modificará la morfología industrial, aunque seguirá estando alejada de la frontera técnica.

La aparición de Perón en la escena política en 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) en 1944, y posteriormente la Universidad Obrera Nacional, como parte de su proyecto político institucional, que abre 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 más 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 tecnocrático, influido conceptualmente por 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, provocaron un paulatino alejamiento del sector sindical, y por otra parte, el aparato burocrático del sistema educativo estatal cobró un mayor protagonismo.

5.1. Las necesidades de mano de obra calificada.

Hemos reseñado precedentemente algunos rasgos del proceso de industrialización sustitutiva iniciado en la década del '30 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 las organizaciones representativas de trabajadores y empresarios para definir las prioridades, 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 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.

Para Tedesco, (1980) en toda esta etapa la variable tecnológica es un aspecto que no puede considerarse demasiado, dado que la industrialización fue en general de baja complejidad tecnológica, 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.

Para Katz, Bisang, y Burachik, (1995) al crecimiento de la demanda de recursos humanos calificados, se le suma en la época 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, (1988) 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....”*

Balduzzi, (1988)

5.2. El sistema de formación técnico-profesional en el proyecto político de Perón.

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, que explica y permite 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 Estado.¹⁸

En tal sentido, Perón relaciona la ausencia estatal para promover el desarrollo de ciertas industrias con la situación de dependencia y de intercambio desigual al que estaba sometido el país, considerando que las soluciones van a llegar con un nuevo modelo de sustitución de importaciones.¹⁹

“.....*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....”²⁰*

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

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

²⁰ Discurso en la Universidad Nacional de la Plata, En Historia de la educación en la Argentina. Puigross, A. y Bernetti, J. Ed. Galerna. 1993

intervención estatal, que según Puigross y Bernetti, 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...*”²¹

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.

5.3. 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 el trabajo de Puigross y 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 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,²² 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

²¹ Ídem.

²² 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

como elemento del proceso pedagógico, aunque las demandas concretas de capacitación ya se venían planteando desde las épocas de Perón al frente de la Secretaría de Trabajo y Previsión.

Puigross y Bernetti, (1993) señalan que 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 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.

5.4. EL CNAOP

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 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 los empresarios y del movimiento obrero. El primer ciclo de la CNAOP tenía tres años de duración y se dictaba en las Escuelas Fábrica. 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.

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 completa.²³

Cabe aclarar que en el modelo de Escuelas-Fábrica los alumnos recibían desde los uniformes a los libros y todo tipo de instrumento, herramienta o útil en forma gratuita.

En las Escuelas – Fabrica se cursaban disciplinas básicas, tecnológicas y de cultura general con énfasis en el “*saber hacer*” y “*hacer*”, integrando 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-técnicas superiores que integrarán el plan de enseñanza de la Universidad Obrera Nacional*”.

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 debían 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 para capacitarlos para estar a la altura de los procesos de 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 instrucción pública anteriores a la década del '40, que eran sinónimo de los esquemas de carácter discriminador y de dominación de las elites y que inhibían el ascenso social.

Lo concreto es que tanto el circuito CNAOP-DGET, como en la creación de la UON, las metas estaban planteadas en términos de desarrollo nacional y promoción de sectores sociales,²⁴ plasmados a la vez en el Segundo Plan Quinquenal, 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

²³ La edad tope para el ingreso era de 18 años cumplidos.

²⁴ 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

un sistema con fines de “*promoción industrial con especial consideración de los intereses nacionales*”. (Pineau, 1991)

5.5. La Universidad Obrera

La coronación del modelo que se inicia en 1943 es la creación de la Universidad Obrera Nacional, incorporada como Capítulo Segundo de la Ley 13.229/48 del Congreso Nacional, que formaba parte de la tercera etapa de los ciclos de formación técnica dependientes de la CNAOP, y resume el modelo educativo instaurado durante el gobierno de Perón, con la principal finalidad de promover la industria y articular a los sectores comprometidos con esta tarea, pero con una conformación institucional diferente al modelo liberal, no sólo porque tenía autonomía respecto del sistema educativo tradicional, sino porque también su Rector sería un obrero egresado de la escuela sindical de la CGT, asesorado por un consejo formado por representantes de industriales y de obreros, y al decir de Pineau, (1997), era “*el sistema de Educación Técnica oficial del Estado Peronista*”, como parte de un proceso de construcción de un discurso hegemónico que recogía y articulaba procesos políticos-culturales más abarcativos.

La UON comienza a funcionar recién en 1953, y los debates sobre su viabilidad han sido amplios, particularmente por las condiciones históricas en la que se intentó llevar a cabo, y, en este sentido, la Universidad Obrera es un caso paradigmático, que intentó romper con el monopolio del conocimiento por sectores minoritarios, y al decir de Braslavsky, (1982) “*democratizando saberes socialmente validos*”.

El modelo de Universidad estaba imbuido de una perspectiva desde donde se sostenía que “*el sistema tradicional universitario era un reducto de las clases altas, y no garantizaba las condiciones para el acceso de las clases populares, entonces el movimiento obrero crea su propio sistema alternativo con el fin de alcanzar ese objetivo*”. (Pineau, 1991)

5.6. 1955. Fin de un ciclo.

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.²⁵

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 CNAOP – DGET, institucionalizado en el periodo 1943 – 1955, pero no modificó 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 currículum 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

²⁵ 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.

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 con los cambios en los procesos de producción. La nueva etapa de industrialización será el eje de su discurso, que además implicó una ruptura tajante con el periodo anterior.

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

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. 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 implantó 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.²⁶

²⁶La 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

Bibliografía

Aguerrondo, Inés “Re- visión de la escuela actual” Centro Editor de América Latina. Colección Biblioteca Política N° 171. Buenos Aires, 1987.

Balduzzi, Juan “Peronismo, saber y poder” En Puiggrós et al. “Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina” Bs. As. Ed. Contrapunto. 1988

Cirigliano, Gustavo “Educación y futuro” Columba, Buenos Aires, 1969.

Cornblit, O “Inmigrantes y empresarios en la política argentina”, en Di Tella, T. y Halperín Donghi, T. (eds.), *Los fragmentos del poder*. J. Alvarez, Buenos Aires. 1969

Cortez Conde, R. Gallo, E. “La formación de la Argentina moderna” Buenos Aires. Paidós. 1967

Dussel, Inés “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media” (1863-1920) FLACSO. Colección educación y sociedad. Buenos Aires, 1997.

Dusell, Inés “El movimiento estudiantil de la UBA y la UON: 1945-1955. Bs. As. Mimeo.

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

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.

Katz, Jorge, Bisang, Roberto, Burachik, Gustavo “Hacia un nuevo modelo de organización industrial. El sector manufacturero argentino en los años ‘90. Alianza Editorial – CEPAL. Buenos Aires, 1995.

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.

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

Pineau, Pablo “La Escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)”. Oficina de Publicaciones del CBCUBA/FLACSO. Buenos Aires, 1997

Puigross, Adriana “Historia de la educación en la Argentina. Vol. V Peronismo: Cultura política y educación” Editorial Galerna. 1992.

Puigross, A. y Bernetti, J. “Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Editorial Galerna. 1993

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.

Rapoport, Mario “Historia económica, política y social de la Argentina 1880-2003” Ed. Ariel. 2005

Rofman, Alejandro; Romero, Luis "Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina" Amorrortu. Buenos Aires, 1997. (Primera edición 1974)

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

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