

Los proyectos de educación técnica que confluyeron en la Argentina peronista (1871-1944)

The Technical Education Projects That Converged in Peronist Argentina (1871-1944).

Álvaro Sebastián Koc Muñoz

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

sebastiankoc84@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1021-9885>

Recibido: 22/05/2023

Aceptado: 13/11/2023

Cómo citar este artículo: Koc Muñoz, Álvaro Sebastián. (2024). Los proyectos de educación técnica que confluyeron en la Argentina peronista (1871-1944). *Pasado y Memoria*, (29), 209-232, <https://doi.org/10.14198/pasado.25219>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo reconstruir y sistematizar el acervo de ideas que constituyeron el antecedente de la reorganización de la educación técnica durante el peronismo, haciendo especial énfasis en los aportes del diputado socialista Américo Ghioldi. Cabe resaltar que, si bien existen algunos estudios en torno a esta temática, los mismos no dan cuenta de los proyectos presentados por ese legislador. Para llevar adelante esta tarea, se realizará un breve recorrido histórico del desarrollo de la señalada modalidad educativa y de las diferentes ofertas existentes –tanto estatales como paraestatales– entre fines del siglo XIX y 1944, año en el cual es creada la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión dirigida por el entonces coronel Juan Domingo Perón. En este sentido, se presentarán los diferentes proyectos realizados por distintos actores interesados en la reorganización de la educación técnica previos al peronismo, entre los que se destacan los partidarios de una educación profesional al interior de las fábricas

El autor declara que no hay conflicto de intereses.

©2024 Álvaro Sebastián Koc Muñoz



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

y aquellos que abogaban por una educación técnica en establecimientos educativos. Finalmente, se expondrá la posición política del legislador socialista Américo Ghioldi quien, a través de dos proyectos de ley presentados en 1941 y 1942, supo sintetizar y conciliar las distintas propuestas en pugna en torno a cómo reorganizar la señalada modalidad educativa durante la primera mitad de los años 40' en Argentina. Esta investigación se inscribe dentro de la metodología cualitativa y las técnicas de investigación utilizadas son la observación documental y el análisis de contenido de fuentes documentales tanto primarias como secundarias.

Palabras clave: Historia; Educación técnico-profesional; Jóvenes; Trabajo; Industria; Aprendizaje; Américo Ghioldi; Argentina; Peronismo

Abstract

The aim of this paper is to reconstruct and systematize the ideas that constituted the background to the reorganization of technical education during Peronism, with special emphasis on the contributions of the socialist deputy Américo Ghioldi. It is worth noting that, although there are some studies on this subject, they do not include the projects presented by this legislator. In order to carry out this task, a brief historical overview will be made of the development of this educational modality and of the different existing offers –both state and parastatal– between the end of the 19th century and 1944, the year in which the National Commission for Apprenticeship and Vocational Guidance was created within the framework of the Secretariat of Labour and Social Security directed by the then Colonel Juan Domingo Perón. In this sense, the different projects carried out by different actors interested in the reorganization of technical education prior to Peronism will be presented, among which those in favor of professional education inside factories and those who advocated technical education in educational establishments stand out. Finally, the political position of the socialist legislator Américo Ghioldi will be presented, who, through two bills presented in 1941 and 1942, was able to synthesize and reconcile the different competing proposals on how to reorganise the aforementioned educational modality during the first half of the 1940s in Argentina. This research is part of the qualitative methodology and the research techniques used are documentary observation and content analysis of both primary and secondary documentary sources.

Keywords: History; Education; Professional/technical training; Youth; Job; Industry; Américo Ghioldi; Argentina; Peronism

Introducción

El desarrollo de la educación técnica en Argentina ha sido objeto de diferentes trabajos historiográficos que destacan diversos aspectos en torno a esta modalidad educativa. No obstante, hasta el momento carecemos de un estudio que –desde una perspectiva histórica– sistematice los distintos proyectos que formaron parte de los antecedentes sobre los cuales se reorganizó la educación técnica a partir de 1944. Por lo tanto, el presente artículo buscará construir

una sistematización de las discusiones que los distintos actores involucrados en este campo mantuvieron sobre cómo organizar la enseñanza técnica en Argentina, caracterizando los distintos proyectos con los que el gobierno militar de la llamada «Revolución de Junio» de 1943 se encontró al momento de establecer una nueva organización para el funcionamiento de esta modalidad educativa. En este sentido, realizaremos una breve reconstrucción historiográfica de la expansión de la educación técnica argentina desde fines del siglo XIX hasta 1944 –año de organización de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)–, describiendo las distintas ofertas educativas tanto a nivel estatal como paraestatal, para luego pasar a describir los distintos proyectos surgidos al calor del acelerado crecimiento industrial producido en Argentina a partir de mediados de la década de 1930.

Cabe señalar que la CNAOP fue una de las innovaciones más importantes del mencionado gobierno militar, en lo que a educación refiere. Su establecimiento se sitúa en 1944 cuando, mediante el decreto núm. 14.538, se sancionó su creación y funcionamiento en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión dirigida por el entonces coronel Juan Domingo Perón. Mediante esta normativa el Estado asumió la vigilancia, control y dirección del trabajo y aprendizaje de los menores de 14 a 18 años de edad reglamentando, a su vez, todo lo referente a su educación técnica. A partir de ese momento, se consideraba «aprendiz» a todos aquellos jóvenes trabajadores comprendidos en el rango etario señalado que, previa autorización de la CNAOP, complementen su actividad laboral con la asistencia a los cursos de aprendizaje correspondiente. Además, mediante aquel decreto, se instituyeron las condiciones de trabajo y de admisión de los menores de edad en los establecimientos fabriles, se garantizaron sus condiciones de higiene y seguridad y se crearon diversos beneficios para quienes debían incorporarse tempranamente a la fuerza de trabajo (Weinberg, 1967). En efecto, mediante esta normativa el Estado buscó organizar un régimen de formación de obreros calificados para cubrir las necesidades de una industria argentina que estaba atravesando un proceso de fuerte expansión promoviendo, al mismo tiempo, el mejoramiento económico y social de la juventud trabajadora a través de la elevación de su formación técnica y cultural (Dussel y Pineau, 1995).

La CNAOP organizó un circuito diferencial de educación técnica dividido en tres ciclos: básico, técnico y superior. El primero de ellos estaba conformado por las escuelas fábricas y de aprendizaje, las escuelas de medio turno y las escuelas de capacitación obrera. Al egresar, luego de tres años de estudio, el estudiante recibía el certificado de «experto». El ciclo técnico, que tenía una duración de cuatro años, era impartido en las escuelas de perfeccionamiento

técnico y los egresados recibían el título de «técnico» en la especialidad correspondiente. Por último, el ciclo superior era dictado en la Universidad Obrera Nacional (UON), de la que se egresaba con el título de «Ingeniero de Fábrica». A diferencia de las escuelas técnicas ya existentes hasta ese momento, los establecimientos educativos creados en el marco de la CNAOP tenían una estructura curricular mayormente centrada en las actividades prácticas desarrolladas en los talleres de las diversas especialidades técnicas (Weinberg, 1967).

Según Tedesco (2020), tanto la CNAOP como los distintos proyectos legislativos previos basados en la creación de alternativas profesionales y técnicas de carácter terminal, como por ejemplo los proyectos Magnasco (1906) y Saavedra Lamas (1914), buscaban «desviar» a los sectores que se suponía que no debían acceder a los circuitos más altos del sistema educativo. En este sentido, el autor sostiene que el sistema educativo argentino entre la década de 1880 y 1955 cumplió una función de carácter más bien política que económica, debido a que las pocas necesidades técnicas eran cubiertas por personal extranjero.

Por su parte, el trabajo de Dussel y Pineau (1995) se centra en analizar las demandas que existían dentro de la sociedad civil que fueron canalizadas por el peronismo. En este sentido, destacan que en la constitución de la CNAOP confluyeron las demandas de diversos sectores de la sociedad civil, como por ejemplo los sindicatos y los ingenieros especialistas. Debido al carácter general de este estudio, los autores no centraron su análisis en el conjunto de proyectos en torno a la educación técnica que finalmente confluyeron en el proyecto del peronismo.

A diferencia de los trabajos señalados, la presente pesquisa no se propone estudiar las demandas que convergieron en la organización de la CNAOP ni la finalidad subyacente en torno a la diversificación del sistema educativo en modalidades técnicas. El presente estudio se propone reconstruir de manera sistemática el acervo de ideas que constituyó la base sobre la cual el Estado reorganizó la oferta de educación técnica oficial a partir de 1944, haciendo especial énfasis en la propuesta del diputado socialista argentino Américo Ghioldi no relevada, hasta el momento, por ningún estudio especializado en este campo.

La incipiente organización de la educación técnica oficial (1871-1944)

El origen de la educación técnica oficial en Argentina puede situarse en 1871 con la creación de los departamentos de Minería de los colegios nacionales de San Juan y Catamarca. El primero dio la base para la fundación de la Escuela de Ingenieros de Minas, creada en 1876. Asimismo, en 1897 se instituyó en Buenos Aires el Departamento Industrial de la Escuela Nacional

de Comercio y dos años más tarde esta dependencia recibió el carácter de escuela autónoma. Esta institución emblemática de la Argentina que fue denominada «Escuela Industrial de la Nación Otto Krause», en honor a su primer rector y fundador, estaba orientada a la formación de técnicos en cuatro especialidades: construcciones, electricidad, mecánica y química (Sobrevila, 1995; Gallart, 2006).

Las escuelas industriales tenían como objetivo formar técnicos capaces de desempeñarse en las tareas específicas de su nivel, como así también en las que caben a los asistentes de ingenieros. Se esperaba de ellos que estuviesen en condiciones de reemplazar a estos profesionales en las zonas donde no se hubiese alcanzado un alto grado de desarrollo industrial. Para ingresar a ellas se necesitaba acreditar la escuela primaria completa. El plan de estudios, que se extendía entre seis y siete años, privilegiaba las disciplinas científico-tecnológicas y los egresados recibían el título de “técnico” en la especialidad cursada, las cuales eran: mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales (Weinberg, 1967).

Por otra parte, las escuelas de artes y oficios encuentran su origen en diversas iniciativas de grupos católicos, entre los que se destacan los jesuitas y los salesianos. En 1876 un grupo de misioneros de esta congregación fundó en Buenos Aires la primera escuela de artes y oficios de la que se tenga registro (Gómez Araujo, 1945). En 1881, el entonces gobernador de la provincia, Dardo Rocha, ordenó la compra, mediante el Banco Hipotecario, de la escuela de artes y oficios de San Martín para colocarla bajo la dependencia del Estado provincial, siendo ésta la primera de carácter estatal. El establecimiento estaba integrado por un departamento primario y diversos talleres y tenía como antecedente la escuela de artes y oficios que los padres escolapios crearon en aquella localidad, a partir de una iniciativa que grupos católicos compartieron con el ministro de Instrucción Pública del presidente Julio Roca, Manuel Pizarro. La escuela fue inaugurada oficialmente en 1882 y abrió sus puertas bajo la dirección del destacado pedagogo positivista, Andrés Ferreira (Vallejo, 2004). Este tipo de establecimientos se habían trazado como objetivo la formación de los operarios calificados requeridos en las zonas rurales de escaso desarrollo industrial. Las distintas especialidades eran: carpintería, herrería, mecánica de banco y máquinas herramientas, electricidad y fundición, calderería y tonelería. El plan de estudios abarcaba tres años, pudiendo completarse un cuarto año optativo y las condiciones de ingreso se limitaban a exigir el cuarto grado de la escuela primaria. La enseñanza impartida era eminentemente práctica y al finalizar sus estudios, los alumnos recibían un certificado de aptitud. Asimismo, podían optar por continuar con un año de práctica (supervisado por la escuela) en

talleres oficiales o privados, al término del cual se les otorgaba un certificado en el que constaban las tareas realizadas (Weinberg, 1967).

También formaban parte de la oferta de educación técnica oficial las escuelas profesionales de artes y oficios de mujeres, las cuales tenían como finalidad «formar especialistas en las llamadas artes domesticas» (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1910, p. 5). Estos establecimientos venían funcionando desde principios del siglo XX, pero el Estado recién las reglamentó a partir de 1908. Para poder ingresar a los diversos cursos, las alumnas debían haber cumplido los 13 años de edad, haber aprobado el tercer grado de las escuelas comunes de la Nación y presentar una solicitud en papel sellado firmada por la solicitante, tutor o encargado. La duración de las diversas capacitaciones variaba de uno a cinco años, dependiendo de la especialidad. Por ejemplo, el curso de corte y confección tenía una duración de cinco años, mientras que el de telegrafía solamente contaba con un año de formación (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1930).

Por último, el sistema oficial de educación técnica en 1935 tuvo un nuevo impulso a través de la creación de las escuelas técnicas de oficios. Estas instituciones tenían como meta la formación de los obreros calificados requeridos por la industria moderna radicada en las grandes ciudades. Las primeras cuatro se crearon en la ciudad de Buenos Aires y entre los años 1935-37 fueron inauguradas las de Bahía Blanca, Rosario, Paraná y Concepción del Uruguay. Estos establecimientos exigían para ingresar a ellos el ciclo primario completo. Asimismo, brindaban programas con un grado mayor de especialización que las escuelas de artes y oficios pues adiestraban a los operarios calificados requeridos en los grandes centros industriales, es decir, donde se había alcanzado un mayor grado de desarrollo tecnológico. Se podían cursar cuatro especialidades: electricidad, hierro, carpintería y construcciones. Al completar el tercer año el egresado recibía un certificado de «obrero calificado» en el oficio que había cursado. Los que continuaban un año de perfeccionamiento (optativo) en la especialidad trabajando en talleres oficiales, privados o de la escuela obtenían un certificado de «capataces» (Weinberg, 1967: 7).

Una de las características del sistema oficial era la falta de continuidad y de correlación entre los distintos grados de enseñanza técnica: de las escuelas para formar obreros no se podía pasar a las técnicas, y aún ello resultaba a veces imposible, o por lo menos difícil, en establecimientos del mismo grado. Otra característica era su acentuada fragmentación: debido al régimen federal del Estado argentino las escuelas dependían de las diferentes jurisdicciones provinciales y municipales, siendo una minoría aquellas que dependían del Estado Nacional. Por último, los planes y programas de estudio se caracterizaban por

una marcada falta de coordinación: eran distintos para cada provincia, pero no estaban adaptados a las características regionales ni orientados a la satisfacción de necesidades específicas de cada zona. Muchos de los establecimientos habían sido creados sin un estudio previo de su zona de influencia y, en muchos casos, eran innecesarios. Otros, tenían una organización que no respondía a las necesidades regionales (Gómez Araujo, 1945).

Las iniciativas paraestatales de educación técnica (1900-1944)

Según Pronko (2003), de manera paralela a todo este entramado institucional se desarrolló un conjunto de establecimientos educativos paraestatales producto de la iniciativa de algunos miembros de las clases altas, preocupados por las consecuencias sociales de la pobreza y la urbanización. Un ejemplo de ello fue la Sociedad de Educación Industrial fundada en 1900 por Norberto Piñero en la ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de brindar conocimientos técnicos a jóvenes varones de la clase trabajadora. En 1908, esta organización contaba con tres escuelas: la escuela para el aprendizaje de electromecánica, la escuela de chóferes y la escuela nocturna de dibujo para trabajadores. Asimismo, esta entidad –que posteriormente pasaría a llamarse Fundación Norberto Piñero– era financiada integralmente por la principal asociación de manufactureros del país, la Unión Industrial Argentina (UIA) y sus principales cuadros formaban parte del directorio.

De acuerdo con los empresarios, la falta de obreros calificados operaba como una traba para la expansión de la producción industrial. Durante los años 20', el recurso de la inmigración se presentó como una alternativa al problema, aunque no fue la única. La UIA y algunas grandes empresas colaboraban con el mantenimiento, o mantenían ellas mismas, escuelas profesionales o de aprendizaje para la formación de sus cuadros obreros. Ejemplos de esta iniciativa fueron el de la Compañía de Electricidad del Sud Argentino, que mantenía cursos de complementación para los egresados de las escuelas de artes y oficios y de las escuelas técnicas oficiales; el de la Compañía Argentina de Talleres

Industriales, Transportes y Anexos (CATITA), que mantenía una escuela de aprendices; y el de la Fábrica Argentina SIAM Di Tella, que creó una escuela fábrica, entre otras. Asimismo, la mencionada corporación de manufactureros también colaboraba financieramente con las escuelas técnicas católicas, en particular con aquellas que pertenecían a la orden de los salesianos, de la obra de Don Bosco. Estas escuelas gozaban de un amplio prestigio, como el Colegio León XIII, incorporado a la enseñanza oficial en 1928 (Pronko, 2003).

Por otra parte, Sánchez Román (2007) sostiene que la mayor parte de las organizaciones preocupadas por este sector de la educación no intentaba

alentar ningún plan de desarrollo industrial del país: ejemplo de ello fue la constitución del Consejo Nacional de Mujeres fundado en 1900 que, entre sus diversas actividades, sostenía el funcionamiento de una escuela técnica en Buenos Aires. Uno de los objetivos de este establecimiento, además de impartir algunos saberes técnicos, era enseñar a las mujeres de la clase trabajadora sus deberes como amas de casa: esta aproximación moral a la educación profesional ocupaba todos los espacios.

Luego de la huelga iniciada en el taller metalúrgico de Buenos Aires propiedad de la familia Vasena, que desembocó en una sangrienta represión conocida como «La Semana Trágica», miembros de las clases dominantes y oficiales del Ejército, preocupados por lo que percibían como falta de autoridad del gobierno para aplacar la agitación de grupos políticos de izquierda fundaron la Liga Patriótica Argentina, con el objetivo de derrotar al movimiento obrero organizado utilizando la violencia, de ser necesaria. En la década de 1920 esta organización se dedicó a la «pacificación» de los trabajadores a través de mecanismos más sutiles: inspirados por ideas católicas de armonía social, intentaron acercarse a los trabajadores a través del desarrollo de diversas actividades sociales y prácticas de bienestar. Uno de los instrumentos desplegados en esta estrategia fueron las escuelas profesionales gratuitas creadas por la Liga Patriótica de Señoritas (una sección femenina de la Liga) destinadas a la educación de las mujeres. Estas escuelas fueron implantadas en fábricas y talleres, siendo la primera la de la fábrica Bagley de Buenos Aires, en 1920. Aunque muchas mujeres obtuvieron beneficios reales de las enseñanzas que recibían de las escuelas en estas fábricas, la finalidad de esta educación no eran los aprendizajes técnicos sino los de carácter moral. La Liga se había establecido el objetivo de «argentinar» a la clase obrera, educando a las mujeres para que ellas transmitieran el mensaje al resto de la familia. A su vez, la sección masculina de la Liga estimuló la creación de escuelas de artes y oficios por todo el país con el objetivo de doblegar cualquier posible resistencia sindical y/o política de los trabajadores: junto con las enseñanzas técnicas, los estudiantes recibían cursos generales sobre ética y religión. La moralización de la clase obrera estaba en línea con los deseos de los empresarios, pero su organización descentralizada y las rudimentarias técnicas que estas escuelas suministraban no se ajustaban a las necesidades de los manufactureros (Sánchez Román, 2007).

Asimismo, los trabajadores con una fuerte tradición sindical –como los obreros ferroviarios– tenían sus propias escuelas de educación técnica. En este sentido, el interés de los obreros por el aprendizaje técnico quedó demostrado por el compromiso de algunos sindicatos de la elite obrera, como La Fraternidad y la Unión Ferroviaria en desarrollar una red de educación

técnica. Desde fines del siglo XIX, La Fraternidad abrió escuelas para fogoneeros con la finalidad de que superaran sus pruebas para maquinistas. En 1929, la Unión Ferroviaria contaba aproximadamente con 74 escuelas y, en 1943, La Fraternidad contabilizaba unas 220. El objetivo de estas escuelas no era sólo ofrecer a los trabajadores conocimientos técnicos que les permitieran mejorar su posición dentro de la empresa, sino también una formación política que les permitiera defender sus intereses. En suma, tanto los sindicatos como los manufactureros, entendían que la educación técnica podía ser un canal de movilización –o apaciguamiento– de la clase trabajadora, por lo que las escuelas gremiales incluían habitualmente cursos sobre sindicalismo (Sánchez Román, 2007).

Según Pineau (1991), el interés de los sindicatos por la enseñanza técnica no se limitó a los ferroviarios, aunque es difícil establecer su alcance. En todo caso, a partir de mediados de la década de 1930, la Confederación General del Trabajo (CGT) renovó su impulso a la educación técnica e incluyó entre sus proyectos la creación de una universidad obrera destinada a la capacitación técnica y cultural de la clase trabajadora.

El proyecto de «industrialización de la enseñanza industrial»

Por otra parte, la UIA sostenía que a los inconvenientes generados por la falta de escuelas adecuadas para la formación profesional se debían sumar los problemas que se desprendían del cumplimiento de la entonces vigente ley de trabajo de menores núm. 11.317/24 que, según los empresarios, había desestimulado acentuadamente la institución del aprendizaje industrial en el país. En su artículo 5.º esta normativa establecía que los menores de 14 a 16 años no podrían trabajar más de cuatro horas diarias, siendo que los de 16 a 18 podrían trabajar hasta seis horas. Mientras la formación de técnicos era entendida como una responsabilidad del Estado, a través del perfeccionamiento de las escuelas industriales, y la de los ingenieros se consideraba de incumbencia de la universidad pública, la formación directa del obrero calificado debía ser una responsabilidad de la industria. Se trataba de la formación específica de los obreros, disciplinadora más que propiamente técnica, que podía ser desarrollada en el régimen de aprendizaje. Por eso, prácticamente desde su sanción en 1924, los empresarios industriales manifestaron su oposición (Pronko, 2003).

Asimismo, y como producto del acelerado crecimiento industrial que se produjo a partir de 1930, acentuado entre 1935 y 1939, y del marcado componente extranjero de los capitales y de la mano de obra calificada en la industria (Ortiz et al., 1945), un grupo de militantes a favor de la racionalización

industrial¹ esbozó un proyecto para la organización de la enseñanza técnico profesional en el país bajo la consigna de «industrializar la enseñanza industrial», el cual obtuvo el apoyo de un amplio sector del empresariado representado por la UIA (Pronko, 2003).

Esta propuesta, elaborada entre 1938 y 1941 y publicada en 1945, partía de un diagnóstico negativo de la educación técnica, caracterizada como fundamentalmente teórica, como un verbalismo técnico enciclopédico, vago, impreciso, abstracto y sin ninguna utilidad para quien la recibe, con una participación prácticamente nula en el proceso de industrialización del país. La razón de este hecho, señalaban, estribaba en que la escuela técnica se había desarrollado a imagen del colegio nacional y de la escuela normal, divorciándose radicalmente de la realidad económica nacional, y en el hecho de que el Estado no había organizado un plan sistemático orientado a la industrialización. Salvo contadas excepciones, las escuelas técnicas no habían cumplido con su destino, estaban mal distribuidas, alejadas de los lugares donde se desarrollaba la industria y, debido a ello, carecían de la conveniente orientación práctica (Ortiz et al., 1945).

La industrialización de la enseñanza técnica implicaba la «taylorización» de dicha modalidad educativa, aplicando el principio de la división del trabajo que se desarrollaba en las fábricas más modernas de la época: dividir tareas, reglamentar, controlar y responsabilizar. Asimismo, implicaba «trasplantar, intelectual y espiritualmente, el aula a la fábrica, supeditándola a sus necesidades»; multiplicar la investigación, obtener talleres y plantas industriales y lograr estadías de alumnos y egresados en las fábricas, con el objetivo de formar técnicos capaces de elevar el nivel de la industria (Ortiz et al., 1945).

La escuela industrial debía acercarse a los ambientes fabriles, facilitando el contacto del alumno con el ambiente donde habría de actuar y adaptarse a los fines inmediatos de la industria, dando preferencia al taller en detrimento de los desarrollos teóricos, para proveerla del personal adecuado y dotado de la suficiente capacidad práctica para evitar a la industria la pérdida de jornales que ella imputa al aprendizaje. La educación técnica debía seguir el desarrollo industrial y constituirse en un «órgano de la industria», no para servir «menguados intereses capitalistas, ni para vivir supeditada a ella»; sino, en cambio, para robustecer su capacidad y «argentinarla». La escuela debía brindar a la industria «el material humano que al consolidarla le haga próspera y provechosa al interés general» (Ortiz et al., 1945, p. 93).

1. Este grupo estaba integrado por: Ricardo M. Ortiz, Pedro Echarte, Luis Praprotnik, Adolfo Dorfman y José Gilli, quien se desempeñaba como director de la Escuela Industrial del Oeste y como director de un instituto especializado de la UIA (Dussel y Pineau, 1995).

Este grupo de profesionales resaltaba insistentemente la necesidad de nacionalizar la mano de obra calificada, debido a que una buena porción de ella era de origen extranjero. Según Gilli, la enseñanza técnica debía proponerse una finalidad eminentemente política: asegurar la emancipación técnica de la Nación. Para este autor, «argentinar» la industria nacional significaba sustituir los equipos técnicos extranjeros por cuadros técnicos argentinos y para que éstos sean empleados por los industriales era necesario inspirarles confianza acerca de su eficacia. Asimismo, la propuesta de Gilli era obtener la sanción de una ley que obligue a los industriales a ocupar en sus establecimientos un 90% de puestos técnicos dirigentes con mano de obra nacional, y que permita que éstos puedan profesar en las escuelas industriales del país hasta seis horas semanales en una escuela técnica (Ortiz et al., 1945). En este sentido, Echarte señalaba que

«Eficaz medio para alcanzar los fines de una moderna escuela industrial es la utilización de un profesorado apto. No es posible, para este tipo de enseñanza, conformarse con personas estudiosas que aspiren a enseñar procesos industriales que ellas no han experimentado, ni seguido de cerca y de los cuales poseen una información teórica. El profesorado debe seleccionarse de entre los elementos de gran experiencia en los ambientes fabriles, laboratorios y medios técnicos.» (Ortiz et al., 1945: 27).

A su vez, Gilli destacaba que el perfeccionamiento técnico no se difundía con rapidez debido a las patentes que lo protegían, y que cuando un invento llegaba al conocimiento de la sociedad era porque uno nuevo y más perfeccionado lo había desplazado o sustituido. Por esta razón, si el personal docente «no es reclutado entre los protagonistas de este proceso, si no vive de la técnica y quiere vivir solo de la enseñanza de la técnica, tendrá que terminar por ser un burócrata más». En efecto, el cuerpo enseñante debía estar constituido por los técnicos que dirigían los talleres, usinas o fábricas, por su carácter especializado, y porque la técnica se había refinado tanto que había rebasado los límites de la cultura general técnica al alcance de cualquier graduado universitario. En este sentido, en la selección del profesorado, los títulos habilitantes debían pasar a un segundo plano, privilegiándose la experiencia profesional e industrial. La condición indispensable para profesar en las escuelas industriales debía ser la de «haberse enfrentado a un hecho concreto, habiendo asumido la responsabilidad de su realización: de esta forma el profesor entrega a la escuela su experiencia no codificada». (Ortiz et al., 1945: 137).

Por otra parte, los estudiantes que aspirasen a estudiar en las escuelas técnicas debían ser cuidadosamente seleccionados según sus aptitudes, mediante el establecimiento de un examen de ingreso. Según Echarte, «preferible ha de

ser el seleccionar los alumnos, que darles cabida en masa, pues esto repercutirá desfavorablemente en el nivel de enseñanza y significará, por los abundantes fracasos, una inversión equivocada de los dineros del Estado» (Ortiz et al., 1945: 101).

En relación con los planes de estudio, los autores consideraban que éstos no podían formalizarse «a priori» ni supeditarse a contenidos intangibles, sino que debía permitirse a la dirección y al profesorado introducir las modificaciones que la experiencia y la actividad industrial aconsejasen. Consideraban que era necesario introducir en los contenidos curriculares del último año de estudios la asignatura «economía política y teoría del conocimiento», debido a que los jóvenes técnicos debían conocer algunos conceptos fundamentales sobre las distintas etapas de la economía, tales como: los factores de producción, las clases de explotación industrial, el valor de la moneda y las causas de su depreciación, el crédito y la crisis, el interés, la renta, el salario y las ganancias. Sin embargo, las ciencias humanas debían tener un papel más bien marginal dentro del currículo. El humanismo no podía derivar de la intensificación de algunas asignaturas teóricas en los años de la adolescencia, debido a que

«Ser hombre, en la más generosa acepción del vocablo, noble en la plenitud de una equilibrada vida interior, vivir sensible a los más puros estímulos, sentirse con fuerzas morales para experimentar la alegría del bien en los actos de nuestra vida, es asunto que enraíza con la formación del hogar y de la escuela, sustancialmente. Más, muchísimo más, depende de la influencia de las guías espirituales de la familia, de las sugerencias de maestros y profesores que del valor intrínseco de algunas disciplinas del conocimiento. En su significado más sano y profundo, el humanismo, como exigencia de conducta, aparece por la imitación de las virtudes y no por el ahondar las nociones de latín, literatura, etc. (...) él se proyectará más por el contacto del ejemplo con el profesor, que enseña con fervor y dignidad, que por la extensión de ciertos programas de las materias llamadas de cultura general.» (Ortiz et al., 1945: 111)

En este sentido, Gilli sostenía que cuando la emancipación técnica de la Argentina fuera un hecho, recién entonces se podría considerar la conveniencia de suministrar al técnico aquellos conocimientos culturales que constituyen el patrimonio de las clases dirigentes, por la propia naturaleza de la función que desempeñan en el seno de la sociedad (Ortiz et al., 1945). Concomitantemente, Dorfman señalaba que

«Se ha creído que con una enseñanza enciclopédica se formarían profesionales argentinos capaces de enfrentar la solución de cualquier problema. Discrepo profundamente con semejante criterio. El país no necesita enciclopedias vivientes, para eso están las bibliotecas. Lo que necesita y reclama con toda urgencia es un plantel de profesionales capaces de discernir acertadamente,

dentro del campo de aplicaciones que hayan elegido, profesionales sólidamente equipados con un método de trabajo y de estudio.» (Ortiz et al., 1945: 49)

En suma, los autores de este grupo proponían una educación esencialmente práctica, basada en la resolución de problemas vinculados a la industria y en la que los estudiantes deban visitar permanentemente las instalaciones industriales y los talleres para permitir al egresado «ahorrarse las antesalas forzosas que actualmente sufren al incorporarse a los ambientes productivos de su predilección». El trabajo en la industria se presentaba como una masa de conocimientos, reglas y recetas de carácter eminentemente empírico, no sistematizadas e imposibles de sistematizar, de traducir al lenguaje conceptual: «la experiencia técnica solo puede transmitirse a través de otra experiencia» (Ortiz et al., 1945: 42).

La organización racional de la educación técnica, conforme al plan presentado por este conjunto de autores, debía cristalizarse a través de la creación de un consejo nacional de enseñanza técnica, un órgano directivo permanente de la enseñanza exclusivamente industrial (técnica y profesional), controlado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en lo político y administrativo, pero especialmente dotado de la indispensable libertad y flexibilidad de movimientos para poder adecuar su acción monitorea a las exigencias de la evolución acelerada de la industria privada, la cual debía ser el destino de los egresados tanto de las escuelas de artes y oficios como de las industriales o técnicas de la Nación. Este consejo debía contar con la participación activa de los industriales argentinos, representando a los diversos sectores de la producción y siguiendo de cerca los reclamos de las nuevas técnicas, los nuevos inventos y perfeccionamientos, haciéndolos conocer a las escuelas del país con la anticipación necesaria. A él estaría reservada la tarea de mantener en eficiente grado la organización de la enseñanza industrial, la de vigilar la real pericia técnica del profesorado y la de impedir que se inicie con retardo el aprendizaje de los nuevos y modernos métodos de trabajo. Según Gilli, las necesidades de la industria, el ritmo de su expansión y crecimiento y sus fluctuaciones debían determinar el número y la calidad de los técnicos y operarios que suministraban las escuelas técnicas: la diversificación de esta enseñanza debía variar al ritmo mismo de la diferenciación de la industria. En consecuencia, debía preverse un mecanismo de regulación y adaptación que permitiese esa adecuación entre la escuela y la industria. Por ello, esta estructura legal no podía ser rígida: debía contemplar la posibilidad de crear nuevas especialidades y asegurar un amplio margen de libertad didáctica a los diversos institutos técnicos, al igual que una cierta autonomía administrativa (Ortiz et al., 1945).

En un artículo publicado en 1941, este autor manifiesta que la formación de los aprendices fue «estorbada» por la ley núm. 11.317/24 debido a que los menores que trabajaban en las fábricas no podían ser tomados en calidad de estudiantes, sino de aprendices. Esta normativa también disponía que en la industria y el comercio no podían ser ocupados menores de 18 años durante más de seis horas diarias, o 36 por semana, y que todo joven mayor de 14 años y menor de 18 sólo podía trabajar seis horas por día. En consecuencia, los industriales se veían obligados a anotarlos en los registros de obreros, y pagar el correspondiente seguro. En este sentido, señalaba que la escuela profesional no podía de ninguna manera reemplazar a la industria en la función de formar a sus propios obreros, siendo función de la misma completar la experiencia adquirida por el adolescente en el taller, suministrándole aquellos conocimientos teóricos y gráficos necesarios para perfeccionar su experiencia, vertebrada por el conocimiento racional de su saber práctico, empírico. Asimismo, destacaba que

«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 aquel. Querer centrar la formación del obrero alrededor de la escuela es pretender que la escuela asuma un rol rector en la creación y desarrollo en la industria misma. Esta ha crecido, prosperado y propagado sin la intervención de la escuela profesional. La historia industrial argentina es la demostración acabada de esta afirmación; existen industrias potentes en el país, que no están representadas por ningún curso no ya de una escuela de oficio, sino de ninguna escuela industrial argentina. Ya ha pasado, a mi juicio, la época de la escuela técnica puramente profesional.» (Gilli, 1941: 610)

En suma, según el pensamiento de este autor, la escuela técnica era una institución de la que la industria podía prescindir.

Los proyectos para una educación industrial en escuelas técnicas

En respuesta a las distintas afirmaciones efectuadas por Gilli, Pascual Pezzano² en un artículo publicado en 1942 manifestaba que, si bien el sistema tayloriano había traído innegables ventajas, abaratando la elaboración de los artículos manufacturados, tuvo como consecuencia un gran aumento en la producción que devino en superproducción y en una gran masa de personas desocupadas,

2. Pascual Pezzano se recibió de ingeniero civil con especialidad en mecánica-metalurgia en la Universidad de Córdoba. Fue desde 1943 profesor de la Universidad Nacional de La Plata y director de la escuela industrial Otto Krause entre 1949 y 1957. Trabajó en la CNAOP desde 1944 y fue su titular en 1947. También fue profesor en la Escuela Superior Técnica del Ejército y entre 1953 y 1955 se desempeñó como vicerrector encargado de la organización de la UON (Dussel y Pineau, 1995).

sin habilidad manual alguna. Frente a este hecho, señalaba que el país necesitaba personas útiles a sí mismas y a los demás, y que el empirismo era incapaz de hacer producir más a los obreros sindicados cuyo credo era producir lo menos posible: solamente los técnicos preparados con bases científicas modernas, capaces de imaginar y crear nuevos procedimientos, podían conseguirlo (Pezzano, 1942).

Por otra parte, sostenía que la enseñanza técnico profesional debía circunscribirse a las instituciones oficiales de las escuelas de artes y oficios, escuelas técnicas, escuelas industriales y escuelas particulares que se dedicaban y perseguían los mismos fines. Dichas escuelas existían y persistían en todos los países y eran fomentadas cada vez más, paradójicamente, con mayor intensidad cuanto mayor era el grado de adelanto alcanzado en el orden industrial del país: en ninguno de ellos se había suprimido la enseñanza técnica, siendo que todos los esfuerzos convergían en el propósito cada vez más imperioso de fomentarla con creciente intensidad (Pezzano, 1942).

Según Pezzano la formación de artesanos y obreros calificados para la industria exigía un aprendizaje profesional que implicaba, no solamente métodos y maquinarias modernas, sino también una preparación complementaria de orden moral e intelectual que solo podía ser garantizada por la escuela. En este sentido, destacaba que el solo hecho de que existieran escuelas anexadas a una industria privada, justificaba la necesidad de ellas para la formación de operarios. La formación de obreros técnicos no debía hacerse directamente en los talleres porque ellos estaban destinados a una finalidad comercial. En ellos existía un solo lema: producir más en las mejores condiciones económicas y, por consiguiente, la producción intensiva estaba reñida con la enseñanza. El hecho de que existiera en un taller un capataz o un oficial que sentía vocación por enseñar o transmitir sus conocimientos a un aprendiz, no justificaba la implantación de la enseñanza de los oficios en los talleres mismos. Asimismo, afirmaba que supeditar la formación espiritual y educativa de jóvenes cuya edad oscila entre los 12 y 18 años, al ambiente utilitario y restringido de un taller, significaba deprimir el espíritu y encajonar las actividades en un sentido estrecho. La escuela, en cambio, tiende a revelar los talentos y las aptitudes de los jóvenes y a orientar esas aptitudes de acuerdo con su temperamento y vocación, educando moral y materialmente, haciendo hombres útiles e inteligentes al mismo tiempo. La formación del aprendiz, directamente en los talleres industriales, implicaba supeditar a la buena o mala voluntad de un oficial la misión de iniciar a aquel en el aprendizaje del oficio, lo que podía dar en muchos casos resultados completamente

contraproducentes, no solo desde el punto de vista intelectual, sino también desde el punto de vista moral.

En efecto, Pezzano sostenía que para que las escuelas técnicas pudieran cumplir con esa finalidad educativa, era necesario que tuvieran talleres propios, con personal capacitado, seleccionado estrictamente para que no defraude los fines de la enseñanza. Asimismo, era necesario que los talleres trabajen con ritmo industrial, que el alumnado de las escuelas técnicas viva en ellos una vida lo más semejante posible a la de los talleres privados, disponiendo de los elementos indispensables, materiales, herramientas y cierto desenvolvimiento autónomo en su administración. Por último, para que estos establecimientos presten toda la utilidad que les corresponde, era también necesario formar el personal docente ligado a la escuela misma, que reconozca sus posibilidades, sus instalaciones y sus elementos de enseñanza (Pezzano, 1942).

Por otra parte, en una recopilación de discursos y escritos anteriores a 1944 y publicada en 1945, Gómez Araujo³ compartía con Pezzano la idea de que la educación técnica debía impartirse en escuelas especializadas en esta modalidad educativa, y la preocupación por la educación moral de los jóvenes, aunque desde una perspectiva abiertamente católica. Asimismo, distinguía la formación de tres tipos de trabajadores: los obreros; los obreros calificados y los técnicos. En relación con los primeros, consideraba que era indispensable la formación escolar dentro de la misma fábrica o taller. Este tipo de establecimientos era el más difundido en los países de mayor desarrollo industrial y en Argentina existía uno desde 1925: la escuela de Tafi Viejo, gobernada y sostenida por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en colaboración con la Administración de Ferrocarriles del Estado y fundada por iniciativa del propio Gómez Araujo. Esta escuela-fábrica era el modelo de establecimiento promulgado por el autor, quien a su vez consideraba que la formación de los obreros calificados debía realizarse en las escuelas técnicas porque la gravitación que habrían de tener en el trabajo era mayor: se requería en él un hombre más capaz, más disciplinado, con mayor iniciativa y con una visión más amplia y completa del trabajo. Por último, señalaba que la formación del técnico requería obligatoriamente de la escuela técnico profesional (Gómez Araujo, 1945).

3. Gómez Araujo egresó de la Universidad de Buenos Aires con el grado de ingeniero civil. Se desempeñó como inspector jefe de Enseñanza Industrial, profesor de la Universidad Nacional de La Plata, director general de Aprendizaje y Orientación Profesional y fue el fundador de la Escuela de Aprendices Ferroviarios de Tafi Viejo (provincia de Tucumán) y de la Escuela Técnico-Industrial «Emilio Civit» de Maipú (provincia de Mendoza) (Dussel y Pineau, 1995).

En este sentido, la formación profesional, independientemente a quienes estuviese dirigida, debía realizarse en las escuelas por las siguientes razones morales y sociales:

«1- La edad del aprendizaje es la de la adolescencia, vale decir, cuando el carácter no está formado, cuando se es más permeable a toda sugestión o influencia extraña. 2- El aprendiz debe permanecer muchas horas del día al lado de un obrero adulto, es fácil presa para la difusión de ideas que no siempre son las más convenientes a la moral y al sentimiento de defensa y salvaguardia de nuestra nacionalidad. 3- El obrero adulto generalmente está afiliado a gremios. No es conveniente la agremiación de jóvenes inexpertos, sin personalidad ni responsabilidad. 4- Muchos obreros en nuestro país son todavía de origen extranjero y no se han asimilado completamente a nuestra modalidad nacional. Es inadmisibile que nuestra juventud pueda tener otra formación espiritual que no sea la nuestra, la Argentina, la que constituye una sacrosanta necesidad de nuestra vida de nación independiente.» (Gómez Araujo, 1945: 111)

A este conjunto de argumentos, Gómez Araujo añadía otras razones de carácter técnicas y económicas. En este sentido, destacaba –en línea con lo sostenido por Pezzano– que la formación del aprendiz en un taller se realizaba en función directa de la obtención de una mano de obra rápida y económica para el empleador, a quien solo le interesaba que el obrero le produzca en condiciones económicas las mercancías que constituyen su negocio, siendo todo lo demás secundario para él. Si por alguna razón cualquiera el obrero así formado debía cambiar de patrón o de trabajo, se encontraba frente a un nuevo problema de formación, inexperto para la nueva tarea y disminuida su capacidad de producción, determinándose de este modo situaciones que a veces traían perturbaciones sociales de importancia. Asimismo, si por una necesidad de carácter nacional el Estado necesitara movilizar la totalidad de sus obreros industriales, le resultarían más directa y rápidamente utilizables los obreros con una preparación práctica más amplia, más general y con un seguro sentimiento de apego y amor al país. En suma, los obreros egresados de una escuela profesional serían más disciplinados (Gómez Araujo, 1945). La preocupación por la moral de los hijos de obreros era un elemento muy presente en el discurso de Gómez Araujo. En este sentido, destacaba que

«Hay en esas multitudes de adolescentes sin fe y sin optimismo, carne de desesperanzados y de rebeldes que es necesario salvar, reconquistándolos para la sociedad y para la patria. No todos son así. No todos los niños del conventillo tienen ese destino. Muchos se enmiendan, muchos se ganan para el bien y para la sociedad. Pero algunos, muchos, también llegan a esas condiciones espirituales en que la necesidad de los padres los lleva al trabajo de las fábricas. Y así, sin contralor físico, sin dirección espiritual, sin que siquiera

esté afianzado en muchos de ellos el sentimiento de patria, comienzan esos adolescentes a trabajar al lado de los obreros adultos, a compartir con ellos sus preocupaciones, sus problemas sociales, sus ideologías.» (Gómez Araujo, 1945: 160).

Al igual que el grupo a favor de la «industrialización de la enseñanza industrial», consideraba que la ley núm. 11.317/24 era anticuada. Pero, a diferencia de aquellos autores, Gómez Araujo manifestaba que la ley era inapropiada debido a que esa normativa «no se preocupa para nada de que el menor aprenda un oficio, de que aumente su cultura, de que afiance su personalidad moral» (Gómez Araujo, 1945: 95).

La propuesta del diputado socialista Américo Ghioldi

En base a diversos antecedentes nacionales e internacionales –entre los que se destacan el proyecto presentado en 1932 por parte del legislador socialista Enrique Mouchet proponiendo la creación de un Consejo de Enseñanza Técnica inspirado a su vez en la experiencia de países como Bélgica, Italia e Inglaterra– el diputado socialista Américo Ghioldi presentó el 2 de abril de 1941 un nuevo proyecto de ley para la creación de un consejo nacional de educación técnica dependiente del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, con el propósito de organizar, dirigir y fomentar la enseñanza profesional del país y de formar técnicos para actuar en los oficios manuales, en los empleos del comercio y de la industria, en las faenas de la agricultura y en la dirección y progreso de la industria y el comercio bajo un currículum no exclusivamente técnico. Las escuelas comerciales, industriales, de artes y oficios y demás escuelas profesionales dependientes del Poder Ejecutivo de la Nación pasarían a depender directamente del mencionado organismo. Esta entidad proyectaría la reglamentación de los establecimientos privados de enseñanza profesional, los cuales debían someter sus planes de estudio para ser aprobados. Asimismo, estos establecimientos serían inspeccionados periódicamente, siendo causal de clausura la falta de higiene en los locales, la falta de moralidad de su director, o la incapacidad moral, intelectual o técnica de su personal: ninguna de estas escuelas podría funcionar sin la autorización del consejo. El Poder Ejecutivo Nacional, podría constituir consejos provinciales y territoriales de enseñanza técnica, formados por personal directivo de educación técnica, representantes de sociedades gremiales obreras y patronales, o personas que hayan demostrado competencia e interés por este tipo de educación para inspeccionar la marcha de los establecimientos, proponer al consejo las mejoras tendientes a fomentar y perfeccionar la enseñanza profesional (Ghioldi, 1941).

Entre los fundamentos de la propuesta, Ghioldi señala que el grupo de profesionales a favor de la «industrialización de la enseñanza industrial» en su afán de «sacudir el vetusto andamiaje llegó a formulaciones exageradas y atrevidas» (Ghioldi, 1941: 47). Frente a ello, tomó como base para su proyecto las previsiones de la XXV Conferencia de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), celebrada en 1939 en la ciudad de Ginebra y en la que se aprobaron algunas conclusiones generales que definen un programa de política social y educativa. Entre los principales puntos se recomendaba que la escuela incorporase a sus programas la práctica del trabajo manual, durante el periodo de escolaridad obligatoria; que las escuelas técnicas y profesionales se adaptasen en cada región a las necesidades económicas locales; que las industrias fuertes cargasen con la formación profesional de los jóvenes; que dichas escuelas no solo fueran gratuitas, sino que también proporcionasen a los estudiantes pobres una eficaz ayuda material; que los planes de estudio ofrecieran al alumno una sólida base teórica general, impidiendo así que la excesiva especialización descuidase la cultura general del estudiante; que se organicen escuelas de horario completo para alumnos que no trabajaran y de horario reducido para el estudiante obrero y que, en el funcionamiento de estos establecimientos y en la promoción de sus alumnos, intervinieran las organizaciones patronales y obreras. Si bien destacaba otros antecedentes internacionales, Ghioldi centraba su atención específicamente en el caso de Estados Unidos, país que había encargado a una comisión especial el estudio de la formación profesional de los aprendices (Ghioldi, 1941).

En efecto, este legislador consideraba necesaria la creación de un órgano de gobierno de la enseñanza profesional y del aprendizaje con la capacidad para estudiar, conocer y encarar los problemas tocantes a dicha modalidad educativa, tales como la formación profesional de la juventud, la formación profesional de obreros calificados y la formación de aprendices. Asimismo, debía proporcionar una mejor coordinación de los estudios profesionales, de los diversos grados de dicha enseñanza y de sus diversas ramas. La diversidad y complejidad de la formación profesional y la concurrencia de las iniciativas oficiales y privadas imponían una organización propia y autónoma, que encararía todos los aspectos del problema: enlace de la enseñanza general con la enseñanza profesional; grado y forma del preaprendizaje general; grado y forma del preaprendizaje especial; organización de las escuelas profesionales y técnicas; cursos complementarios; formación y colocación de los aprendices; selección de alumnos y condiciones para la designación del personal docente (Ghioldi, 1941).

El problema de la educación técnica de la juventud volvió a ser objeto de un nuevo proyecto de ley presentado por este mismo diputado en 1942, complementario del anterior. En esta ocasión, Ghioldi propuso la creación de una División del Aprendizaje, dependiente del Departamento de Trabajo, encargada de regular esta actividad. Se consideraría «aprendiz» a todo joven varón o mujer de 16 años o más de edad, que haya cumplido el mínimo legal de obligación escolar, tenga certificado médico de la repartición oficial que determine la correspondiente reglamentación y haya firmado un contrato de aprendizaje según las normas establecidas. El aprendizaje de un oficio sería concertado entre patronos y obreros con la intervención de la División del Aprendizaje, que tendría a su cargo el estudio y aprobación de los contratos, los cuales debían establecer: la forma y la progresividad del aprendizaje, el tiempo de duración del mismo (que no sería menor a 4.500 horas, incluidas 350 horas anuales de instrucción técnica y de instrucción general y cívica), la forma de adquirir conocimiento técnico y de recibir instrucción general en establecimientos de enseñanza pública, la escala del salario y las vacaciones. El aprendiz podría trabajar según el horario diario fijado para los adultos, siempre que la jornada laboral no exceda las 40 horas semanales, gozando de los beneficios que la legislación del trabajo acuerda para los obreros. Por último, este organismo, además de regular los mencionados contratos, debía estudiar las condiciones científicas, técnicas y educativas del aprendizaje en cada tipo de industria para la que le fuera solicitada su colaboración; fijar la proporción de aprendices en cada industria, que en ningún caso sobrepasaría el 10%; retirar el derecho de formar aprendices a los empleadores que no hayan demostrado capacidad de asegurar una formación suficiente y difundir entre obreros y patronos la función social del aprendizaje (Ghioldi, 1942). Este proyecto tenía como antecedente directo un anteproyecto de ley norteamericano sobre el aprendizaje, elaborado en conformidad con las indicaciones de la Conferencia de la OIT y en el que se destacaba que

«Por Aprendiz se ha de entender toda persona de dieciséis años de edad, por lo menos, que tenga concertado con un empleador, con una asociación de empleadores o de trabajadores, un contrato por escrito asegurándole, por lo menos 4.000 horas de empleo prácticamente continuo y la participación de un programa de formación profesional autorizado, que comprenda una enseñanza complementaria de cuestiones conexas de 144 horas, como mínimo, por año.» (Ghioldi, 1942: 37).

Por otra parte, Ghioldi consideraba que era necesario promover la educación técnica para resolver el problema social de los adolescentes argentinos sin orientación ni trabajo, promover el adelanto técnico e industrial, estimular la

nacionalización de la mano de obra calificada y preparar las tareas de la defensa nacional. A su vez, destacaba que era necesario aumentar el nivel de vida de los obreros a fin de que los aprendices se sientan atraídos hacia las labores manuales: el desarrollo de las aptitudes manuales de los jóvenes debía proveerse por la extensión de la educación técnica y por una prudente reglamentación del aprendizaje. En este sentido, la ley del trabajo de los menores podía ser modificada para permitir la uniformidad de jornada a jóvenes y adultos, pero condicionándose la modificación a un régimen de aprendizaje que permitiese la preparación general o teórica, un mínimo de educación cívica o moral, y una adecuada organización del tiempo para el cuidado físico y los ocios educadores libres: el aprendizaje antes que una forma de empleo, debía ser una forma del desarrollo y de la educación técnica o profesional de los adolescentes. La formación técnica de los obreros debía cumplirse en todos los casos bajo una guía y disciplina educativa, es decir, fundada en la seriación de las tareas y la comprensión teórica de las mismas (Ghioldi, 1942).

Al igual que Gómez Araujo, el diputado socialista consideraba de suma importancia el entrenamiento de los aprendices para las tareas de la defensa nacional, tal como también ocurría en los Estados Unidos, a través de organizaciones tales como los campamentos civiles de conservación de los recursos naturales, la administración de la juventud y la administración de proyectos de trabajadores. En este sentido, entre los fundamentos de este proyecto de ley, el diputado Ghioldi destacaba las opiniones de algunos coroneles del Ejército sobre la importancia de la formación obrera en un programa integral de defensa nacional (Ghioldi, 1942).

Por último, cabe señalar que en la propuesta de este legislador confluían tanto las preocupaciones de los militantes de la «industrialización de la enseñanza industrial» en torno a la conformación de una mano de obra calificada de carácter nacional y a la constitución de un gobierno autónomo para la enseñanza industrial, como también la idea de que la escuela debía ser la institución formadora de los obreros calificados para la industria y para la defensa nacional. La novedad aportada por Ghioldi consistió en proponer una síntesis entre todos estos posicionamientos y en la búsqueda de un consenso obrero patronal en torno a esta problemática. Por último, cabe destacar que los autores de todas las propuestas analizadas compartían el mismo diagnóstico sobre la obsolescencia de la ley núm. 11.317/24.

Consideraciones finales

El presente trabajo se propuso reconstruir y sistematizar el acervo de ideas que constituyó el antecedente sobre el cual el Estado argentino reorganizó

la educación técnica a partir de 1944. Por una parte, pudimos distinguir un conjunto de autores partidarios de la «industrialización de la enseñanza industrial» cuyo proyecto buscaba «taylorizar» la enseñanza técnica, convirtiendo a esta modalidad educativa en un «órgano» de la industria. El proyecto de estos profesionales buscaba la formación de una mano de obra calificada, de carácter nacional, aunque no necesariamente instruida en escuelas profesionales. Por otra parte, encontramos a quienes respaldaban la idea de una educación técnica impartida en establecimientos educativos, ya sea para mejorar la capacidad técnica e intelectual de los obreros (Pezzano), o para formar una juventud obrera disciplinada e ideológicamente inscrita en los marcos del catolicismo y el nacionalismo, lo más alejada posible del taller y de los obreros adultos sindicalizados (Gómez Araujo). En último lugar, destacamos la propuesta del diputado socialista Américo Ghioldi, quien buscó sintetizar –a través de los dos proyectos de ley presentados en el Congreso de la Nación– las ideas anteriormente señaladas añadiendo, al mismo tiempo, dos antecedentes internacionales: por una parte, las recomendaciones de la XXV Conferencia de la Oficina Internacional del Trabajo y, por otra, un anteproyecto de ley norteamericano sobre el aprendizaje, elaborado en conformidad con aquellas recomendaciones.

La propuesta del parlamentario socialista supo concertar la postura de los promotores de la «industrialización de la enseñanza industrial», tomando como referencia la necesidad de constituir un gobierno autónomo para la educación técnica y de formar de una mano de obra calificada de carácter nacional, con la posición de Pezzano y Gómez Araujo de organizar una educación técnica en establecimientos escolares que garantice la formación moral de los educandos y, especialmente en el caso de este último autor, una formación orientada hacia las tareas de defensa nacional. No obstante, Ghioldi no descartaba un régimen de aprendizaje dentro de las fábricas, siempre y cuando éste sea regulado por una división de aprendizaje dependiente del Departamento Nacional de Trabajo, a través de contratos que garanticen los derechos del aprendiz, entre ellos el de acceder a una instrucción general y cívica.

Consideramos que los proyectos de ley presentados por Ghioldi –no relevados hasta el momento por la bibliografía especializada– constituyen el antecedente legislativo más importante de una propuesta que, apenas unos meses más tarde, vendría a concretarse con la creación de la CNAOP, dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión (ex Departamento Nacional de Trabajo) y dirigida por el entonces coronel Juan Domingo Perón. En este sentido, pueden observarse varias líneas de continuidad respecto a las ideas y preocupaciones contenidas en la propuesta del diputado socialista. En principio, el gobierno militar retomó la idea de Ghioldi de crear una división de

aprendizaje dependiente del Departamento de Trabajo, cuya función sería la de reglamentar la educación técnica de los menores de edad. Asimismo, compartía su preocupación por mejorar el nivel de vida de aquellos jóvenes trabajadores que se encontraban desempeñando labores manuales en la industria, a través de su formación profesional en ámbitos escolarizados y regulados por la mencionada división. Sin embargo, también existen puntos de divergencia entre los principios sobre los que se asentaba la Comisión Nacional y la propuesta del legislador, como el lugar que los conocimientos generales debían ocupar en el currículo de las escuelas técnicas y la edad que debían tener los aprendices. En relación con el primer punto, el parlamentario socialista consideraba –en línea con las recomendaciones de la OIT– que los planes de estudio debían ofrecer una sólida base general con la finalidad de no descuidar la cultura general de los alumnos, mientras que la CNAOP organizó cursos cuyo principal énfasis estaba puesto en las actividades prácticas realizadas en los talleres, tal como proponía el grupo que patrocinaba la «industrialización de la enseñanza industrial». En relación con el segundo punto, mientras que Ghioldi consideraba que la edad mínima para que un joven trabajador sea reconocido por el Estado como aprendiz era de 16 años, el gobierno militar conservó la edad mínima de 14 años contenida en la ley núm. 11.317/24.

Bibliografía

- Dussel, Inés; Pineau, Pablo (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Adriana Puiggrós (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)* (107-173). Galerna.
- Gallart, María (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* OIT/CINTEFOR.
- Ghioldi, Américo (1941). *Un nuevo trato para la juventud. Educación profesional y aprendizaje*. Imprenta del Congreso de la Nación.
- Ghioldi, Américo (1942). *Oportunidad de formación profesional para los jóvenes. Normas de aprendizaje técnico*. Imprenta del Congreso de la Nación.
- Gilli, José (1941). La industria argentina y el problema del aprendizaje. *La Ingeniería*, 802, 606-612.
- Gómez Araujo, José (1945). *Aprendizaje y Educación. Problemas de la formación de la juventud moderna*. El ateneo.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1910). *Reglamento para las escuelas profesionales de artes y oficios de mujeres*. Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.

- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1930). *Escuelas de Artes y Oficios de la Nación. Plan de estudios, programas y reglamentos*. Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.
- Ortiz, Ricardo et al. (1945). *Por la emancipación técnica del país. Cuestiones sobre enseñanza industrial*. Editorial argentina de fianzas y administración.
- Pezzano, Pascual (1942). La enseñanza técnica y el problema del aprendizaje. *La Ingeniería*, 807, 48-60.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. CEAL.
- Pronko, Marcela (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de su creación. Entre el mito el olvido*. OIT/CINTEFOR.
- Sánchez Román, José (2007). De las «escuelas de artes y oficios» a la universidad obrera nacional: Estado, elites y educación técnica. *Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija*, 10, 269-299.
- Sobrevila, Marcelo (1995). *La educación técnica argentina*. Academia Nacional de Educación.
- Tedesco, Juan Carlos (2020) *La educación argentina 1980-1955*. Unipe Editorial Universitaria.
- Vallejo, Gustavo (2004). Máquinas de educar para la «Nueva Capital» (1882-1890). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 4, 273-303.
- Weinberg, Daniel (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Centro de Investigaciones Económicas del Instituto Torcuato Di Tella.