

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
EN LA ARGENTINA, VI

Discursos pedagógicos e
imaginario social en el
peronismo (1945-1955)

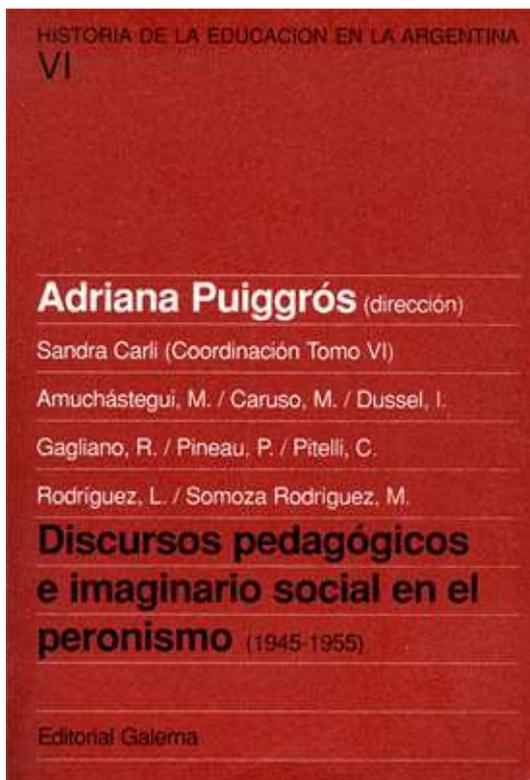
Adriana Puiggrós (dirección)

Sandra Carli (Coordinación tomo VI)

Amuchástegui, M. / Caruso, M. / Dussel, I. /

Gagliano, R. / Pineau, P. / Pitelli, C. /

Rodríguez, L. / Somoza Rodríguez, M. /



Editorial Galerna

I.S.B.N.: 950-556-337-X

© 1995 Editorial Galerna

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

Introducción, <i>Adriana Puiggrós y Sandra Carli</i>	7
Los rituales patrióticos en la escuela pública, <i>Martha Amuchástegui</i>	13
El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política), <i>Marcelo Caruso</i>	43
De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo, <i>Inés Dussel y Pablo Pineau</i>	107
Consideraciones sobre la adolescencia en el período, <i>Rafael Gagliano</i>	177
Peronismo: Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos, <i>Cecilia Pitelli y Miguel Somoza Rodríguez</i>	205
El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, <i>Lidia Rodríguez</i>	259
Bibliografía.....	285

DE CUANDO LA CLASE OBRERA ENTRÓ AL PARAÍSO: LA EDUCACIÓN TÉCNICA ESTATAL EN EL PRIMER PERONISMO

Por INÉS DUSSEL y PABLO PINEAU

Al Parque Rivadavia.
Al Zócalo de Coyoacán.

"Los únicos paraísos son los paraísos perdidos".

J. L. BORGES

Quien se acerque a estudiar la política educativa durante el primer período peronista (1943-1955) comprobará, aun en una primera aproximación, el peso que ha tomado dentro de la literatura el proceso de ampliación del sistema de educación técnica oficial. Por ejemplo, es citado en obras generales como Romero;¹ y durante los años '70 y '80 ha sido objeto de distintos estudios, como los trabajos ya clásicos de Tedesco (1980), Weinberg (1985) y Wiñar (1970).² En los últimos años se produjeron nuevas aproximaciones al problema, entre las que pueden citarse los trabajos de Balduzzi (1988), Cucuzza *et al.* (1988), Dussel (1990), Mollis (1990), Pineau (1991) y Spregelburd (1991).³

Esta situación pone en evidencia la importancia que este hecho tuvo no sólo en la política educativa del periodo analizado sino también posteriormente. Quizás también nos esté informando que hay algo "duro" que cuesta integrar en las coordenadas explicativas corrientes: como si esta preocupación reiterada y recurrente por la suerte de la educación obrera expresara el "retorno de lo reprimido",⁴ de un núcleo que resiste a la interpretación.

A nuestro entender, esto se vincula a la convergencia, en la formación técnica, de cuestiones de muy diversa índole: la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, las visiones sobre la industrialización y el trabajo obrero, la democratización social. Estas cuestiones, hay que destacarlo, estuvieron en el primer lugar del debate en la esfera pública durante el primer peronismo. Por ello, creemos que es necesario considerar a la formación técnica como un campo problemático,⁵ en el que pueden verse condensadas luchas sociales, económicas, políticas, culturales, que fueron producto de y a su vez produjeron interpelaciones⁶ diferentes y diferenciadas.

En este artículo, trataremos de desplegar la variedad de sujetos y prácticas que estuvieron involucrados en la expansión de la educación técnica. Para ello, comenzaremos analizando la trama cultural e institucional en la que se enmarca la formación técnica en la década del '30; luego abordaremos cómo recoge y rearticula estos movimientos la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (de aquí en adelante, CNAOP). En el último apartado, analizaremos la creación de la Universidad Obrera

¹ Romero, J. L., *Breve historia de la Argentina*, Bs. As., Ed. Huemul, 1982.

² Tedesco, J. C., *La educación en Argentina (1930-1955)*, Bs. As., CEAL, 1980; Weimberg, G., *El descontento y la promesa*, Bs. As., Ed. de Belgrano, 1985; Wiñar D., *Poder político y educación: el peronismo y la CAOP*. Bs. As., IDDT, 1970.

³ Véase Balduzzi, J., "Peronismo, saber y poder", en: Puiggrós *et al.* *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Bs. As. Ed. Contrapunto, 1988; Cucuzza, Rubén *et al.*, "Educación y peronismo: 1945-1955", ponencia presentada en las Cuartas Jornadas Docentes de Historia de la Educación, UNSL. 1990 (mimeo); Dussel, I., *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la U.T.N.*, UBACyT-FFyL, Buenos Aires, 1990; Mollis, M., "La Universidad Obrera Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan", Bs.As., 1990 (mimeo.); Pineau, P., *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, CEAL, 1991; Spregelburd, P., "La Enseñanza Técnica en el Nivel Primario: las Misiones Monotécnicas. Un caso en Luján (1947-1955)", monografía de graduación. Universidad Nacional de Luján, Luján, 1991 (mimeo).

⁴ Zizek, S., *Looking awry*, MIT Press, Cambridge, 1992.

⁵ Zemelman, H., *Uso crítico de la teoría, México*, El Colegio de México, 1989.

⁶ Tomamos este concepto, que nos ha sido de muchísima utilidad para este trabajo, de Althusser, L., *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1980; véase también De Ipola, E., *Ideología y discurso populista*, México, Ed. Folios, 1986.

Nacional (de aquí en adelante, UON), como el ámbito particular en que estas luchas se condensaron y desplegaron más agudamente.

1. La problemática de la formación técnica en la década del '30: Estado y asociaciones civiles

Es ya casi un supuesto básico para aquellos que se acercan a estudiar el fenómeno del peronismo la necesidad de rastrear en el período anterior las temáticas específicas a analizar. Frente a las posturas rupturistas (como los planteos funcionalistas de Germani⁷), que consideraban que los fenómenos sociales posteriores a 1945 no guardaban relación con los previos, los nuevos estudios tienden a entender a la Década Infame como el campo de cultivo del fenómeno social que eclosionaría poco después. Las "grandes modificaciones" que supuestamente el peronismo produjo (industrialización, proletarización, sindicalización masiva, Estado interventor, migraciones internas, deterioro de la hegemonía británica en la economía nacional, etc.) se encontrarían ya, y muchas veces no sólo en estado embrionario, durante los años '30.⁸

Si la tesis de la generación espontánea del peronismo, que el propio movimiento se encargó de alimentar, no parece plausible después de la aparición de estos estudios, tampoco parece serlo sostener la continuidad absoluta entre ambos períodos. Para nosotros, es necesario entender al peronismo no sólo como una respuesta a crisis anteriores sino también como un agente portador de una especificidad generadora de una especial y nueva relación de los elementos en juego. Resulta sugerente aquí la hipótesis de Ernesto Laclau, que plantea al peronismo como un discurso político que se estructura a partir de las respuestas a una serie de crisis de distintos órdenes que la Argentina sufrió en la década del '30.⁹ Podría analizarse a la educación como uno de esos órdenes que estaba "en situación crítica" en la Década Infame. ¿Cómo se estructuraba el campo educativo en el período previo a la aparición del peronismo? ¿Cuáles eran las prácticas y sentidos, los discursos u oposiciones presentes? ¿Sobre qué controversias el peronismo debía construir nuevas respuestas?

En primer lugar, queremos destacar que en la década del '30 se presenta una enorme y disímil cantidad tanto de instituciones educativas como de discursos y propuestas pedagógicas dentro y fuera de la esfera estatal. Por un lado, la existencia del SIPCE (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal),¹⁰ con sus disputas y contradicciones internas. Por otro lado, el conjunto de prácticas e instituciones englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (Bibliotecas Populares, Escuelas Normales Populares, prácticas desarrolladas por grupos inmigrantes, asociaciones vecinales, Clubes de Niños Jardineros, escuelas de adultos, organizaciones obreras, etc.). A su vez, es necesario sumar a éstas las instituciones dependientes de los sectores oligárquicos o vinculados a la Iglesia, como las escuelas y orfanatos de la Sociedad de Damas de Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficencia y las diversas prácticas desarrolladas por las Vanguardias Obreras Católicas, o los discursos nacionalistas populares, como en el caso de Saúl Taborda, o tradicionalista católico, cuyos mejores ejemplos son los trabajos de Jordán Bruno Genta o de Gustavo Martínez Zuviría, bajo el seudónimo de Hugo Wast, entre los más destacados.

En segundo lugar, además de los problemas generados por este "conglomerado" institucional y discursivo, los debates entre positivismo y espiritualismo (en las distintas formas que éstos adoptaron), entre el método y los fines, entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva (y a su vez dentro de éstas, entre sus diferentes vertientes), entre la necesidad de enseñar saberes prácticos o saberes teóricos, entre el

⁷ Germani G., *Política y sociedad en una época en transición*, Bs. As., Ed. Paidós, 1980.

⁸ Véase para estos distintos ítems Del Campo, H., *Sindicalismo y Peronismo: los comienzos de un vínculo perdurable*, Buenos Aires, CLACSO, 1983; Gaudio, R. y Pilone, J., "Desarrollo de la negociación colectiva durante la etapa de modernización industrial en la Argentina (1935-1943)", en *Desarrollo Económico*, N° 90. Bs. As., 1983; Gaudio, R. y Pilone, J., "Estado y relaciones laborales en el período previo al surgimiento del peronismo. 1935-1943" en: *Desarrollo Económico*, N° 94, Bs. As., 1984; Murmis, M. y Portantiero, J. C., *Estudios sobre los orígenes del peronismo /1*, Bs. As., Siglo XXI, 1972; Skupch, P., "El deterioro y fin de la hegemonía británica sobre la economía argentina", en *Estudios sobre los orígenes del peronismo /2*, Bs. As. Ed. Siglo XXI, 1973.

⁹ También Waldmann, desde otro marco teórico, plantea algo similar. Ver Laclau, E., *Política e Ideología en la teoría marxista*, Siglo XXI, México, 1978; Waldmann, P., *El peronismo. 1943-1955*, Hispamérica, Buenos Aires, 1986.

¹⁰ Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990; Puiggrós, A. (dir), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Bs. As., Ed. Galerna, 1991.

nacionalismo y el internacionalismo o el cosmopolitismo, entre el imperialismo y el antiimperialismo y el latinoamericanismo, entre la laicidad y la religiosidad, sólo para nombrar algunas de las discusiones principales, constituyen elementos de la crisis a los que el peronismo deberá dar respuesta y sobre los que construirá su propuesta.

Refiriéndonos más específicamente a la formación técnica, se verifica una negativa por parte del grupo hegemónico de impulsar prácticas oficiales masivas de capacitación técnica —exceptuando algunos intentos como los de Magnasco y Saavedra Lamas—. La oferta oficial para la formación técnica estaba compuesta hasta entonces por cuatro tipos de instituciones: las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Técnicas de Oficios, y las Escuelas profesionales para mujeres.¹¹ Las primeras databan de 1909, y exigían para su ingreso haber aprobado el cuarto grado de la escuela primaria. Con una formación eminentemente práctica, la duración de los mismos era de tres años, y los egresados recibían un Certificado de Aptitud que no habilitaba para la continuación de estudios posteriores.

Las Escuelas Técnicas de Oficio, por su parte, se crearon 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. El tiempo dedicado a taller llegaba al 50% de las horas de estudio. Los egresados recibían el título de obrero especializado en el oficio cursado; con un año más de perfeccionamiento obtenían un certificado de Capataces. Como las de artes y oficios, estas escuelas no permitían la continuación de estudios superiores.

Las Escuelas Industriales de la Nación, creadas a partir de 1899 a similitud de las escuelas profesionales alemanas y francesas, tenían como fin la formación de técnicos. Para el ingreso, era necesario haber completado la escolaridad primaria; el plan de estudios se extendía a seis o siete años. El currículum estaba centrado en las disciplinas científico-técnicas, y las horas dedicadas al taller se reducían a un 20 o 25% del total. El título otorgado era el de técnico en la especialidad cursada (mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales).

Toda estas modalidades dependían de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, estando a cargo de un inspector seccional que se encargaba de los asuntos "referentes a la enseñanza industrial y profesional."¹² Concentraban en 1940 al 10,6% de la matrícula, un tercio de la población que iba al bachillerato y casi la misma proporción que asistía a las escuelas comerciales.¹³ La distribución de la matrícula entre las distintas modalidades de la enseñanza técnica puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO N° 1
Distribución de matrícula en la enseñanza media oficial, 1944

	N	%	%
ENSEÑANZA TÉCNICA			
Escuelas Industriales	8157		49,5
Escuelas Técnicas de Oficios	3495		21,2
Escuelas de Artes y Oficios	4574		27,8
Otras	243		1,5
<i>Subtotal</i>	16469	15,7	100,0
ENSEÑANZA PROFESIONAL	9369	8,9	
ENSEÑANZA NORMAL	29759	28,3	
ENSEÑANZA COMERCIAL	14902	14,2	
BACHILLERATO	34534	32,9	
<i>Total</i>	105033	100,0	

FUENTE: Weinberg, D., *La enseñanza técnica industrial en la Argentina, 1936-1965*, ITDT, Buenos Aires, 1967.

¹¹ Véase Weinberg, D., *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*, ITDT, Buenos Aires, 1967; Tedesco, J. C., *Industrialización y educación en la Argentina*, PNUD-DEALC /1, 1977; Wiñar, D., *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, ITDT, Buenos Aires, 1970.

¹² Weinberg, D., *op. cit.*, pág. 2.

¹³ Tedesco, 1977, pág. 18.

Las escuelas industriales tradicionales eran, hasta 1944, las que concitaban la mayor cantidad de alumnos dentro de la rama técnica; ésta era una porción minoritaria dentro de la escolaridad secundaria. Además, la técnica y la ciencia contemporánea estaban escasamente incorporadas en la cultura escolar tradicional.¹⁴ Seguía predominando el currículum humanista por sobre las orientaciones técnicas, relegadas en la matrícula y en la distribución presupuestaria.¹⁵

Es interesante subrayar que, pese a este lugar minoritario dentro de la oferta educativa oficial, los saberes técnicos iban ganando lugar en la cultura argentina. Las décadas del '20 y del '30 habían conocido la expansión de los saberes del pobre, esa "mezcla desprolija de discursos sobre química e ingeniería, metalurgia y electricidad, geografías exóticas y visiones que anuncian la metrópolis futura."¹⁶ El uso profano de la técnica había reorganizado la jerarquía de saberes, compensando la ausencia de saberes considerados legítimos por un "saber hacer" en otras dimensiones de la vida social, estrechamente asociadas a la modernización cultural. Junto con la difusión de la radio y del automóvil, aparecían inventores, curanderos, videntes, todos "profetas de lo nuevo" que multiplicaban los efectos de la ciencia y la técnica en la sensibilidad cotidiana. Estas rupturas en el orden simbólico venían siendo procesadas por la literatura (especialmente, por Arlt y Quiroga), y estaban modelando y siendo modelados por una industria cultural que crecía en forma impresionante.¹⁷

Según Beatriz Sarlo, los "saberes del pobre" circulaban en cursos privados de nuevas academias, en las universidades populares y bibliotecas barriales, en la práctica de las empresas, en exposiciones de radio, máquinas y cine. Estas ofertas articulaban el deseo de saber a la fantasía del triunfo económico y del ascenso social, elementos que también vinculó posteriormente la CNAOP. Como otro ejemplo de las similitudes entre esta circulación de los saberes del pobre en los '20 y '30 con la posterior oferta a cargo de la Secretaría de Trabajo y Previsión pueden observarse las publicidades de algunos de estos cursos. Muchas incluyen "carreras" que copian literalmente las universitarias (ingeniero mecánico, ingeniero electricista, ingeniero en ferrocarriles), que pueden aprenderse por correo, con materiales presuntamente redactados por profesores universitarios. "El aprendizaje (se asegura) puede encararse sólo sabiendo leer y escribir".¹⁸ Uno de reclames transcriptos por Sarlo muestra a un joven vestido en forma impecable (traje, corbata y pañuelo, zapatos lustrados), con el título bajo el brazo, apoyado en un motor eléctrico y cuya leyenda dice:

"Las brillantes perspectivas de la mecánica automotriz imponen una demanda constante de técnicos expertos. El automóvil, el camión y el tractor toman cada día mayor arraigo, y con esta evolución lógicamente aumenta la necesidad de técnicos reparadores de sólida capacidad profesional".¹⁹

Estos cursos suponían muchas veces un contacto anterior con la práctica, pero prometían una profundización en las disciplinas básicas (física, química, mecánica, electricidad y electromagnetismo) que diera fundamentación teórica al "saber hacer". Como señala la misma autora, la técnica como campo no privilegiado por la élite intelectual, era un espacio relativamente democrático que compensaba la ausencia de "saber" letrado tradicional, y comunicaba al ingeniero con el habilidoso que los domingos trabajaba en su casa. Al tener la técnica poca historia en la Argentina, todos partían de puntos cercanos frente a sus problemas; favorecía a los sectores populares en la medida en que aprovechaba las dimensiones creativas más que la cultura letrada, y las habilidades manuales aprendidas en el dominio de un oficio.²⁰

¹⁴ Un ejemplo puede encontrarse en la incorporación tardía de los avances técnicos en los libros escolares del período: el progreso aún se remite a! ferrocarril y al telégrafo. Una excepción la constituyen algunos libros escritos por escolanovistas, donde aparecen la radio y el cine (Juan Francisco Jáuregui, González Arrilli, Massey entre otros). Véase: Braslavsky, C., *Los usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas, 1916-1930*, FLACSO/UBA, 1993.

¹⁵ Esto ha sido señalado reiteradamente, aunque se postulen causas variadas. Cf. Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Hachette, Buenos Aires, 1986; Puiggrós, A., "La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en: *Escuela, democracia y orden*, Galerna, Buenos Aires, 1992.

¹⁶ Sarlo, B., *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1992, pág. 9.

¹⁷ Véase por ejemplo el peso de los libros técnicos y de las revistas científicas de divulgación en: Romero, L., *Libros baratos y cultura de los sectores populares*. CISEA, Buenos Aires, 1986; Sarlo, B., *op. cit.*

¹⁸ Sarlo, *op. cit.*, pág. 95.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Sarlo, *op. cit.*, pág. 102.

Frente a estos cambios políticos-culturales más amplios, el espacio de la formación técnica, minoritario y relegado por el Estado, fue ocupado por otras instituciones. Entre ellas, se destacaron las academias privadas, las escuelas dependientes de gremios, sindicatos y organizaciones obreras, los cursos dictados por las Sociedades Populares de Educación —cada vez más minoritarias—, las prácticas educativas desarrolladas por las empresas, las experiencias llevadas a cabo por agrupaciones oligárquicas como la Sociedad de Damas de Caridad y, finalmente, los grupos eclesiásticos vinculados a posturas corporativistas filofascistas y/o a la Doctrina Social de la Iglesia, como los Círculos de Obreros Católicos. Durante la década del '30, muchos de estos colectivos fueron desplazando el eje de sus actividades desde la autonomía hacia la confluencia con el Estado, como forma de canalización de las demandas por formación técnica. Dentro de estos grupos, analizaremos con mayor detalle las acciones y opiniones de los ingenieros, los industriales, el movimiento obrero, y de grupos católicos vinculados a la "cuestión social".

En relación con los ingenieros, puede señalarse la existencia de un conflicto, escasamente considerado por la historiografía de la educación, entre dos modelos de enseñanza de la ingeniería, los que estaban representados por:

a) el *ingeniero civil*, con formación generalista, que iba a trabajar en Obras Sanitarias, Ferrocarriles o en la agricultura, tareas propias de una economía agroexportadora, cuyos máximos exponentes eran los graduados de la Universidad de Buenos Aires; y

b) los *ingenieros especializados* orientados al desarrollo industrial —que un entrevistado llama "modelo alemán"—. Este modelo tenía peso en la Facultad de Ingeniería de La Plata y en la Escuela Industrial Otto Krause; y es el que más tarde va a influir en la orientación curricular de la Universidad Obrera Nacional.

Puede analizarse este conflicto como una disputa dentro del campo de la ingeniería. Al respecto, es interesante observar que la de "campo"²¹ fue una de las categorías más ausentes en la investigación histórico-educativa hasta 1990. Con casi 20 años de antigüedad y con importantes antecedentes en la historia de la cultura, muy pocos estudios abordaron su fertilidad para el estudio de la pedagogía. Pensada por Bourdieu en Francia, la categoría de campo supone su autonomía relativa respecto de "autoridades" instituidas en otros campos. Altamirano y Sarlo remarcan sin embargo que, en nuestras sociedades latinoamericanas, donde no se han consolidado democracias liberales al estilo europeo, habría que pensar más bien en los campos como "sistemas intelectuales precarios", dependientes en mayor grado de otras instancias de legitimación.²² Es nuestra hipótesis que esta tensión entre autonomía y heteronomía los campos será especialmente problemática durante el peronismo, en que la confrontación política será un punto nodal de la articulación hegemónica.

Una de las características del campo de la ingeniería era, al menos en la época considerada, que el capital legítimo se vinculaba a la asociación al bloque en el poder antes que a los saberes técnicos específicos. Los ingenieros de la primera mitad del siglo se concebían a sí mismos a la manera de los empresarios que describe Gramsci:²³ conductores de la sociedad y partícipes de la construcción de una hegemonía. Es lógico, entonces, que en la década del '40, en un periodo de crisis orgánica del régimen oligárquico, la discusión dentro de la ingeniería se vinculara a definiciones más generales sobre la resolución a esta crisis. ¿Debía seguir siendo el organizador de la producción agrícola, el constructor de grandes obras, inserto en el bloque de poder oligárquico? ¿O debía vincularse a la producción industrial, como técnico especializado, construyendo un consenso con nuevos protagonistas? Creemos que la discusión generalismo-especialización de la ingeniería debe ser leída en esta clave.

²¹ Bourdieu define al campo como una "red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social están constituidos por el conjunto de microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y de una necesidad específicas e irreductibles a aquéllas que rigen campos" (Bourdieu, P., *Réponses*, Ed. du Seuil, París, 1992: 72/3).

²² Altamirano y Sarlo, *Literatura / Sociedad*, Hachette, Buenos Aires.

²³ Gramsci señaló el papel de "intelectual orgánico" del empresario en relación con la clase burguesa. Su rol de organizador de la producción, de masas de hombres, lo convierte en una "elaboración social superior" de la categoría de intelectual, ya que debe poseer una "capacidad dirigente y técnica" dentro de su propia actividad y también en otras esferas. Gramsci, A., *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablos, México D.F., 1981.

Para entender las raíces de este debate, hay que remontarse a principios de siglo. Enrique Butty, ingeniero de la UBA —de importante militancia estudiantil y profesional, y luego decano— escribía en 1910 en una Revista del Centro de Estudiantes de Ingeniería.²⁴

"la especialización (de los estudios secundarios técnicos) es uno de los errores más grandes... Se forman con ella ingenieros que no tienen ninguna base general de conocimientos históricos, literarios, filosóficos, científicos que se enseñan en nuestros colegios nacionales... y que constituyen un factor esencial de las personas instruidas. El ingeniero no tiene sólo por misión construir obras: debe además desempeñar un rol importante en la sociedad, un rol económico, un rol político; debe entrar de lleno en las esferas dirigentes y gubernativas...."²⁵

Nótese el lugar que Butty reclamaba para los ingenieros en la sociedad: el de dirigentes, conductores, correctores, gobernantes. No hay referencia a una inserción en la producción: Butty habla desde un lugar que pretende ser el de intelectual orgánico del bloque oligárquico.

Bajo la influencia de esta perspectiva, el II Congreso de Estudiantes de Ingeniería Americanos concluyó en 1910 que "la especialización en la enseñanza secundaria relacionada con la ingeniería dada en colegios industriales, industrias técnicas u otras instituciones análogas, es pernicioso para la buena preparación del ingeniero por no darle la base indispensable de cultura y conocimiento generales."²⁶ Esta era una de las razones por las cuales la Facultad de Ingeniería de la UBA se negaba a aceptar egresados de las escuelas industriales, exigiendo como condición de ingreso el título de bachiller.²⁷

Pese a esta tendencia mayoritaria, se abrían paso otras corrientes. Los propios estudiantes de la UBA le exigieron a Butty, ya decano, la apertura de las carreras de Ingeniería Mecánica e Industrial. A pesar de su virulenta oposición, las carreras fueron abiertas a mediados de la década del '20.

Por otra parte, también en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Plata se estaba conformando otra tendencia. Joaquín V. González, activo participante de su organización, remarcó que la enseñanza en esa casa de estudios "debía caracterizarse por la especialización", quedando excluida la "carrera enciclopedista de ingeniería civil". Las carreras ofrecidas por La Plata eran las de ingeniero, geógrafo, electricista hidráulico, doctor en física y agrimensor. En 1915, los alumnos²⁸ reclaman la apertura de la carrera de ingeniería civil. Frente a la presión estudiantil, las autoridades finalmente accedieron a su pedido, pero aclarando que "la especialización se hace indispensable en el país, pues contribuye a promover su desenvolvimiento natural", y que "ella constituye la idea inicial de la Facultad y ha originado la formación de sus importantes departamentos experimentales."²⁹

Si los estudiantes en ambos casos parecían estar en contra de esta diferenciación institucional incipiente, con el tiempo la brecha se fue agrandando. La corriente generalista mayoritaria en la UBA acusó recibo de la polémica, pero se mantuvo fiel a sus elecciones previas. Un folleto editado por la Facultad de Ingeniería en 1945 señalaba que la comisión de evaluación del plan de estudios concluyó que "el establecimiento de especialidades debe todavía tomarse con mucha cautela... Esta comisión considera que, para nuestra Nación, en el momento actual y para un futuro inmediato, los planes de estudio que rigen actualmente, así como las orientaciones que existen en los últimos años, son en general satisfactorios."³⁰

Por su parte, el movimiento por la especialización de la ingeniería creció. El peso de la Facultad de La Plata se fue extendiendo a algunas escuelas industriales —sobre todo al Otto Krause— y a facultades del

²⁴ La Facultad de Ingeniería se separa de la de Ciencias Exactas y Naturales en 1953. Sin embargo, el C.E.I. "La línea recta" existía desde 1904, fusión de la Asociación Atlética de Ingeniería y de "La Línea recta". Su continuidad institucional le permitió llegar a ser, en el orden técnico, una de las grandes editoriales de América latina.

²⁵ Butty, E., *La Ingeniería. Enseñanza - Profesión - Función Social*, Buenos Aires, Estudios Gráficos Tomás Palumbo-Centro de Estudiantes Ingeniería, 1932, pág. 4.

²⁶ Citado en Butty E., 1932, pág. 8.

²⁷ Esto se modifica en 1947, por la Ley Díaz-Burginerotto, pero seguirá siendo resistida por los profesores y graduados.

²⁸ La U.N.L.P. no exigía el título de bachiller para cursar los estudios universitarios, por lo cual sus alumnos también eran egresados de las escuelas comerciales e industriales.

²⁹ Citado en Sábato, J., "Algunos aspectos de la enseñanza de la ingeniería". *La Ingeniería*. Revista del C.A.I., N° 853, noviembre 1945.

³⁰ Publicado por *La Ingeniería*. Revista del C.A.I., N° 850, agosto 1945. Todavía en 1956, después de la caída del gobierno peronista, la Comisión Especial de Planes de Estudio se pronunciará a favor de la generalidad de los planes de estudio y contra la especialización. Es necesaria la formación básica para "encarar y resolver los grandes problemas nacionales, técnicos y de gobierno". "La opinión del CAI". *La Ingeniería*, N° 952, noviembre 1956.

interior del país.³¹ Algunos profesores de la UBA, como el Ing. Alberto Klein, también propugnaban la especialización. En el III Congreso Argentino de Ingeniería, que sesionó en Córdoba en julio de 1942, en la Comisión de Didáctica se presentaron varios trabajos sobre la necesidad de modernizar los planes de estudio.³² Dos eran los ejes para la reforma universitaria propuesta: la necesidad de regionalización de los estudios —sobre todo a propuesta de la Universidad de Tucumán— y de especialización.

Uno de los exponentes en esta Comisión tendría más tarde activa participación en la CNAOP y la UON. Pascual Pezzano presentó un trabajo sobre "La racionalización industrial en la enseñanza técnica", donde planteaba la necesidad de ampliarla formación técnica tradicional e incorporar conocimientos sobre "la organización moderna de la producción". Los futuros técnicos deberían tener conocimientos amplios sobre la industria y el trabajo, y no limitarse a fórmulas mecánicas o aprendizajes abstractos.

La historia profesional de Pascual Pezzano es ilustrativa de los ingenieros pro-especialización.³³ En el prólogo a uno de sus numerosos libros técnicos, señaló que su labor estuvo siempre "guiada por la preocupación por formar los técnicos e ingenieros que el acelerado progreso industrial exige en Argentina...".³⁴ Especialización e industrialización eran casi sinónimos para ellos.

Pueden analizarse sus concepciones sobre la enseñanza técnica a través de la polémica que mantiene con el Ingeniero Gilli, director de la Escuela Industrial del Oeste y director de un instituto especializado de la Unión Industrial Argentina. Gilli había planteado, en un artículo de la revista del Centro Argentino de Ingenieros, que era necesario suprimir las escuelas técnicas, porque los "técnicos y obreros se forman mejor en el taller."³⁵ Para Gilli, esta formación en el taller estaba "estorbada" por la reglamentación del trabajo de menores (ley 11.317/19240, ya que si las fábricas los reconocían como aprendices, debían pagar seguros, anotarlos como obreros, etc. Obviamente esto no era conveniente para el industrial, del que Gilli era portavoz, pero curiosamente el autor sostuvo que tampoco era bueno para los obreros, pues "la supresión del trabajo infantil" y del "mercado de aprendices" lleva a que los obreros argentinos no puedan competir con los extranjeros, formados ellos sí de esa manera.

La respuesta de Pezzano, publicada en 1942,³⁶ comenzó sorprendiéndose de que, estando a cargo de una escuela industrial, Gilli considere que las escuelas técnicas no sirven para nada. Pero el artículo de Pezzano fue más allá para tocar los puntos centrales involucrados en la discusión en torno a la enseñanza técnica: el tipo de industrialización nacional propuesta, la formación requerida y el lugar del sistema de educación pública.

En primer lugar, Pezzano alertó sobre las consecuencias de la introducción del taylorismo en la descalificación obrera. El taylorismo, con las "inegables ventajas que introduce", también traía aparejadas terribles consecuencias, como la superproducción, la desocupación, la aplicación exclusiva de la fuerza manual. Se pregunta Pezzano:

"¿Interesa a nuestro país una gran masa de personas carentes de toda habilidad manual y en consecuencia improductivas en determinadas circunstancias? Evidentemente que no. Lo que se necesita en la realidad son personas capaces, útiles a sí mismos y a sus semejantes... Por suerte, el sistema tayloriano no es aplicable a todas las actividades. En muchas de ellas... se exige y se experimenta la necesidad de una habilidad manual y mental."

³¹ Cabe comentar aquí que Juan José Gómez Araujo, a quien nos referiremos con más detalle más adelante, también fue profesor de dicha casa.

³² Ver *La Ingeniería*. Revista del Centro Argentino de Ingenieros. N° 813, julio 1942.

³³ Nacido en Monteverde (Italia) en 1897, fue parte de la oleada inmigratoria de la primera década del siglo. Estudió en la Universidad de Córdoba donde se recibió de ingeniero civil con especialidad en mecánica-metalurgia. Activo profesional, fue desde 1943 profesor en la U.N.L.P. y director del Otto Krause entre 1949 y 1957; trabajó en la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional desde 1944 y fue su titular en 1947. También fue profesor en la Escuela Superior Técnica del Ejército. Desde 1953 a 1955, fue vicerrector encargado de la organización de la Universidad Obrera Nacional. Posteriormente a la caída del peronismo, queda un tiempo al frente del Otto Krause; si bien desaparece de las revistas del C.A.I. y de la U.B.S. sigue escribiendo y publicando libros técnicos. Muere en 1980.

³⁴ Pezzano, P., *Tecnología mecánica. Metrología, herramientas, máquinas*, Librería y Editora Alsina, Buenos Aires, 1952.

³⁵ Gilli, J.A., "La industria argentina y el problema del aprendizaje", *La Ingeniería*. Revista del C.A.I., N° 802, agosto 1941.

³⁶ Pezzano, P., "La enseñanza técnica y el problema del aprendizaje", *La Ingeniería*. Revista del Centro Argentino de Ingenieros, vol. XLVI, N° 807, enero 1942.

Pone como ejemplos de una enseñanza que promueva tales actitudes, la de la Escuela Otto Krause, donde se "producen cosas y se aprenden teoría".

En segundo lugar, Pezzano, invirtiendo las culpas, señaló que una de las causas del pobre desarrollo de la enseñanza técnica era el escaso apoyo de los industriales. "La mayoría de los industriales no quieren técnicos que salgan de nuestras escuelas, desconfían de ellos...; prefieren entregar la dirección de la fábrica a un 'práctico' conocedor de la fabricación por su continuada experiencia adquirida durante años." Les gustase o no, para incorporarse a las pautas productivas de su tiempo, los industriales deberían aceptar que en la industria necesitaban "técnicos preparados con bases científicas modernas, capaces de imaginar y crear nuevos procedimientos".

Para crear tal tipo de técnicos, era necesario armonizar el conjunto de la formación técnica, ya que ésta "no es la labor de un día, sino el resultado del perfeccionamiento a través de años". Nuevamente, aquí se prefigura una de las características de la labor estatal durante el primer peronismo: estructurar un plan de formación técnica coherente y articulado en todos sus niveles. El técnico que imaginaba Pezzano debía tener conocimiento a fondo de su especialización, de las máquinas, de dibujo y cálculo, de la organización industrial y de talleres y de cultura general, "amplia para poder llenar su misión de jefe". Pero este jefe o dirigente tenía una base de legitimidad muy distinta al que planteaba la UBA: "debe imponerse al operario más por una capacidad técnica indiscutible que por la autoridad del cargo que desempeña". Esto es, las autoridades son tales no por un mandato conferido externamente, por el Estado o por otro ámbito, sino por demostrarse más capaces cotidianamente. *La crisis de legitimidad que afectaba al régimen también se discutía en el campo de la ingeniería*. Señalemos por último que en el artículo de Pezzano el lugar de enunciación no es la educación obrera, sino la formación técnica en general; el interlocutor en el que parecía estar pensando Pezzano era el industrial argentino: como si tratara de convencerlos de que debían construir su legitimidad sobre una base distinta y con otras alianzas.

Otro autor de esta corriente, el Ing. Retes,³⁷ director en 1942 del "Otto Krause", expresó este punto más claramente:

"La Escuela Industrial ha perdido su carácter original y se ha extraviado en los laberintos del tecnicismo... (porque ha cometido los siguientes errores:) reclutar a sus educandos no entre una clase de modestas aspiraciones, sino en otras que tienen más pretensiones que buenas condiciones de trabajo; estar dedicado a tres especialidades sin aplicación inmediata en el país; ... dejar en lamentable olvido una serie de industrias que presentan innumerables ventajas económicas y sociales, carecer de relaciones con las actividades de nuestro país; no llenar ninguna función económica en nuestro medio, ni en nuestra época, al pretender formar elementos dirigentes; ..."³⁸

A diferencia de Pezzano, Retes se ocupó de la educación del obrero y no de la del técnico; pero la apelación a la burguesía industrial era similar. Este grupo social debía redefinir qué *sector social* estaba dispuesto a acompañar este proceso de industrialización, que no era el hasta entonces beneficiario de la educación técnica; por otra parte, debía buscarse una relación *más estrecha entre estructura productiva y enseñanza técnica*, tomando en cuenta las orientaciones fundamentales del desarrollo industrial, y adecuándolo a las necesidades regionales.

Es de suponerse la simpatía de este grupo por la industrialización propuesta ya desde 1944 por el gobierno, y por su aliento a la enseñanza técnica. No demostrando la industria privada gran comprensión del problema (Pezzano así lo manifestó), la alianza con los hombres del ejército en el gobierno debió haberles

³⁷ Retes es autor de un texto de difusión sobre la Sociedad de Educación Industrial en 1915, altamente significativo. En esta sociedad, participaban además de Retes, Norberto Piñeiro, Honorio Pueyrredón, José Alfredo Ferreyra, entre otros. También se menciona la inspiración del inspector Ernesto Nelson. Esta Sociedad promovía escuelas para sectores obreros urbanos, cortos y gratuitos, "orientados hacia las necesidades del medio en que se desenvuelven." Pretendían ser más flexibles en horarios y curricula que las escuelas industriales, "sin disciplina rígida. Hay respeto mutuo. Los alumnos trabajan con ahínco estimulados por su misma conciencia y no obligados por la fuerza." (Retes, *La Sociedad de Educación Industrial y sus escuelas*, Talleres Cúneo, Buenos Aires, p. 32). Aparece aquí otra conexión con el ejército: señala Retes que los egresados de las escuelas industriales de la Nación se desempeñan como ingenieros, mientras que los de las escuelas de la Sociedad, van a la Marina de Guerra, Talleres del Ejército, Ministerio de Obras Públicas, o ponen talleres por su cuenta (*ídem.*, pág. 27).

³⁸ Trabajo presentado al Tercer Congreso de Ingeniería, en 1942; publicado en: Rodríguez Jáuregui, *Enseñanza profesional-técnica obligatoria*, Ed. Argentina de Finanzas y Administración, Buenos Aires, 1947, pág. 91.

parecido la única salida. Como veremos, la mayoría de ellos ocuparon puestos en la Comisión Nacional de Aprendizaje y en la Dirección General de Enseñanza Técnica.

Las vinculaciones de este grupo con los industriales parecen haber sido importantes,³⁹ aunque deben realizarse algunas precisiones. Los dirigentes industriales, muchos de ellos ingenieros, tuvieron un peso creciente en la sociedad y la política argentinas a partir de 1930. Desde esa fecha, la expansión de la economía dependió en gran medida del desarrollo de las industrias fabriles, especialmente de aquéllas que sustituyeron importaciones.⁴⁰ Este desarrollo trajo aparejada una heterogeneidad creciente entre las industrias: unas pocas producían más de la mitad del producto y empleaban a la mitad de la mano de obra, mientras la mayoría de las fábricas pequeñas y medianas tenían escaso control sobre el proceso productivo. Los industriales de estas empresas, muchas veces de origen inmigrante, se concentraban en las ramas más nuevas, como la metalurgia, la química y las construcciones, y serían el afluente principal de la C.G.E. durante el peronismo.⁴¹

Esta heterogeneidad debe tenerse en cuenta al analizar las posiciones de los empresarios de la época. Algunos historiadores de la educación que trabajaron sobre este período, como Tedesco y Wiñar, han planteado que los industriales no estaban interesados en la educación técnica. Por nuestra parte, pondríamos en duda tal afirmación, señalando que eran sobre todo los empresarios pequeños y medianos, cuya voz no era frecuente oír en los '30,⁴² quienes más interesados estaban en socializar los costos de la formación de la fuerza de trabajo, y quienes después tuvieron una participación activa en la organización de las escuelas-fábrica de la CNAOP.

Por otra parte, al contrario de lo que se ha afirmado en la literatura sobre el tema, hay que destacar que la Unión Industrial Argentina, representante de los empresarios más poderosos, también estaba interesada en la formación técnica, aunque desde otra óptica. La UIA organizó un Instituto de Estudios y Conferencias Industriales, cuyo presidente era Carlos Saavedra Lamas y su director el Ing. Gilli, director de la Escuela Industrial del Oeste, sobre quien nos ocupamos párrafos más arriba. Este instituto se planteaba realizar conferencias y actividades sobre el trabajo obrero, la educación técnica, la vivienda obrera y la política general. Muchos de sus integrantes eran ingenieros, como Juan L. Albertoni, Alejandro Bunge, Ricardo M. Ortiz, Gregorio Petroni; algunos, como Luis Ygartúa, decano de la Fac. de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA y el propio director del Instituto, Gilli, ocupaban puestos muy importantes en el sistema educacional. Sin embargo, su postura era diferente de la del grupo de Pezzano, Klein y otros: propugnaban la formación técnica superior de los egresados de las escuelas secundarias, y la subvención de la formación técnica a cargo de las mismas industrias. Coherentes con su inscripción en el bloque hegemónico, dirigido por la oligarquía agraria, los industriales de la UIA pedían el rediseño de carreras universitarias sin cuestionar el *status quo* educacional. Esto se evidencia en algunos artículos de su revista referidos al tema, en los que la UIA aparece preocupada por el escaso peso relativo de la carrera de Ingeniería dentro de la UBA, sin referirse al desarrollo de la enseñanza técnica para obreros. La educación técnica aparece siempre vinculada a la producción de recursos altamente capacitados que incorporen los nuevos desarrollos científicos a la producción industrial.⁴³

Si los grandes industriales no parecen haber tenido una actividad sostenida y homogénea en favor de la promoción de la educación técnica masiva de los obreros, bien distinta fue la participación sindical. Tradicionalmente, los gremios habían monopolizado la capacitación de sus miembros, creando verdaderos subsistemas educativos. Por ejemplo, solamente el sindicato de los maquinistas ferroviarios La Fraternidad, controlaba en 1993, 220 escuelas de formación para el trabajo. La noción de "cultura obrera" heredada del sindicalismo y el anarquismo, las posibilidades de negociación con la patronal que dicho monopolio

³⁹ Al menos, mayores que las que sostuvieron con los sindicatos. En la carpeta de recortes sobre la acción de Gómez Araujo, director de la CNAOP de quien nos ocupamos más abajo, que se guarda en el CONET, aparecen muchísimas más veces entrevistas y consultas de los directores de la CNAOP con empresarios que con sindicalistas. De cualquier manera, trabajos más profundos deberían ser hechos para afirmar conclusiones sobre el tema.

⁴⁰ Véase Peralta Ramos, M., *Etapas de acumulación y alianzas de clases en Argentina (1930-1970)*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972; Lucchini, C., "La participación empresarial en los orígenes del peronismo", tesis de Maestría / FLACSO, Buenos Aires, 1991.

⁴¹ Cf. Lucchini, *op. cit.*, cap. 3.

⁴² Estos sectores industriales se agrupaban en la Asociación del Trabajo, la Confederación Argentina del Comercio, la Industria y la Producción (CACIP), y la Federación Argentina de Entidades Defensoras del Comercio y la Industria. De esta última provenía Miguel Miranda, ministro de Economía del primer peronismo. Lucchini, *op. cit.*, pág. 45 y 49.

⁴³ Lucchini, *op. cit.*, "Apéndice Documental".

permitía y las bajas necesidades al respecto que el desarrollo del país exigían fueron condiciones propicias que alentaron el desarrollo de escuelas a su cargo.

Las prácticas y condiciones de dicha formación técnica estaban claramente articuladas con dos características del pensamiento obrero. En primer lugar, la unión indisoluble entre formación sindical o política y formación técnica, vinculada también muchas veces con otras dimensiones culturales. En esta unidad, la capacitación sería útil a los obreros y no a la patronal en la medida en que se estudiaran conjuntamente cuestiones sindicales y se adquiriesen otro tipo de contenidos culturales. La segunda característica se refiere a las posibilidades de articulación con otras mejoras y demandas laborales, en especial el ascenso en el escalafón y el trabajo de menores. Intentaremos demostrar más adelante cómo estas características fueron recogidas y continuadas por la CNAOP.

Consecuente con esto, en 1939 la CGT creó la Universidad Obrera Argentina (UOA). Esta institución comprendía las características mencionadas: era un instituto que brindaba baja calificación,⁴⁴ planteaba a la formación sindical, cultural y técnica como íntimamente vinculadas, y era de absoluta y única injerencia del Movimiento Obrero.

Esta situación cambió radicalmente en los primeros años de la década del 40, dirigiéndose las demandas hacia el Estado. Veamos el siguiente ejemplo: en 1931, el Programa Mínimo que la CGT elevó al gobierno constaba de 15 puntos y establecía en su número 7:

"Defensa de la infancia, instrucción pública y obligatoria, laica y gratuita hasta los 14 años, debiendo el Estado proveer, también gratuitamente, alimentos, vestidos y los útiles necesarios a la enseñanza."⁴⁵

Como se ve, no se hacía ninguna referencia a la capacitación, ya que las demandas al Estado en el terreno educativo se limitaban a la Instrucción Pública.

En el Congreso Central Confederal de 1939, el mismo en que se creó la Universidad Obrera Argentina —lo que no hace más que demostrar las contradictorias idas y venidas de los procesos que estamos analizando— los sectores obreros se dirigieron "a quien corresponda" para demandar:

"1) Creación de escuelas primarias y técnico-profesionales, 2) Elevación del estándar de vida de la clase obrera, 3) Solución de las dificultades educacionales y administrativas que obstaculizan el desenvolvimiento de los establecimientos de enseñanza."⁴⁶

En este pequeño párrafo se encuentra resumida la nueva situación. El "a quien corresponda" demuestra la necesidad de ayuda externa, que se orientará cada vez más hacia el Estado.

La vinculación con el resto de las mejoras sociales ("estándar") y la capacitación como elemento para lograrlo son también elementos a destacar.

Cuatro años más tarde, en 1943, el nuevo Programa Mínimo constó de 9 puntos y establecía también en el número 7:

"Estudio y adopción de un plan para la formación profesional y el aprendizaje técnico de la juventud".⁴⁷

Los cambios saltan a ojos vista. En 12 años, el problema de la capacitación había entrado en crisis: el viejo modelo monopólico y de baja calificación se presentaba agotado. Era necesario implementar otras soluciones. En mayo de 1943, el *Boletín de la CGT* N° 431 presentó en su página 7 titulada "Las Escuelas de Oficio constituyen una necesidad apremiante en el desarrollo de la industria nacional", las siguientes afirmaciones:

"Esta educación técnica no podrá realizarse mediante el superado método de aprendizaje en el taller, o en las llamadas escuelas de fábrica [no se refiere a las dependientes de la CNAOP, que aún no había sido creada. ID y PP], cuyo objeto está limitado por la finalidad de preparar a los obreros de acuerdo

⁴⁴ Vale aclarar que el término "universidad" responde a la tradición educativa del movimiento obrero europeo, en especial el sindicalismo francés, y no a su ubicación en la cúpula de un sistema.

⁴⁵ En Del Campo, *op. cit.*, p. 57.

⁴⁶ En *Boletín de la CGT* N° 231, noviembre de 1936.

⁴⁷ En *Boletín de la CGT* N° 485, septiembre de 1943.

con los intereses particulares de cada caso (...). Las nuevas dimensiones del proceso de industrialización determinan la formación de una conciencia clara sobre la necesidad de propender a la educación de obreros calificados y al desenvolvimiento de la enseñanza técnica en todos sus aspectos (...) Son muchos más los obreros calificados necesarios."

El proceso de industrialización y tecnificación creciente, sin lugar a dudas muy desigual, había seguido avanzando y ya no alcanzaba con los cursos y conocimientos que hasta entonces se dictaban. La nueva situación demandaba nuevos recursos económicos en un marco de pauperización creciente de la clase obrera. Se empezaba a necesitar quien pudiera organizar el conjunto de instituciones presentes hasta entonces, establecer instancias superiores, brindar la nueva capacitación necesaria y financiar dicha situación.

Como lo insinúa el Programa Mínimo de 1943, ese lugar fue ocupado por el modelo de Estado triunfante a partir de 1944. Esto estaba claramente vinculado al dominio que los sectores sindicalistas lograron en la conducción de la CGT, asociado a la burocratización, el reformismo pragmático, las vinculaciones con el poder político, y al avance de las posturas nacionalistas y de confrontación política en su seno.⁴⁸ Pocos ejemplos se nos presentan más elocuentes al respecto que las ya clásicas declaraciones de Luis Gay, importante dirigente sindical de la época y fundador del Partido Laborista:

"Luego de consultar (Mercante) con Perón, surgió la idea de que se designara en cada central obrera y en los autónomos una comisión de dos miembros para juzgar los decretos sobre política social que el gobierno estuviera dispuesto a firmar. No sólo juzgamos los decretos sino que redactamos algunos para concretar en ellos las aspiraciones del movimiento obrero, y así se realiza esa gran política social de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, que comprende el estatuto del peón de campo, la creación de la administración de la vivienda, el aprendizaje y régimen de trabajo para menores que eran vilmente explotados en algunas industrias donde se les pagaban sueldos inferiores..."⁴⁹

Nótese el lugar que se le asignaba a la capacitación: es ubicada al lado del Estatuto del Peón de campo, considerada una de las mayores conquistas del sindicalismo de aquellos años.

Es importante tener en cuenta que, tanto como el caso de los industriales, la heterogeneidad también era un dato en el movimiento obrero. Las demandas al Estado variaron considerablemente en cada gremio, dependiendo del sindicato, su condición y poder, su sistema de capacitación previa y su relación con el aparato estatal. La mayor parte de estas demandas se orientaron hacia el pedido de establecimientos de institutos, la coparticipación y las subvenciones, y se convirtieron en importantes focos de conflicto entre el Estado y los gremios. Por ejemplo, La Fraternidad se opuso tenazmente a que la CNAOP creara cursos de su incumbencia, defendiendo fuertemente su autonomía y solicitando continuamente subvenciones a la misma.

En este relevamiento a través de las acciones de distintos colectivos en torno a la formación técnica, queremos mencionar también a la acción de grupos católicos. A nuestro juicio, movimientos solidarios a los mencionados también tenían lugar en el seno de los grupos eclesiásticos vinculados a los sectores obreros. Si bien no hemos tenido acceso a todas las fuentes (v.g. la revista *Laboro*, órgano oficial de los Círculos Obreros Católicos), es posible sostener que este grupo también se acercó al Estado para presentar demandas similares. Néstor Auza, intelectual vinculado a dicho movimiento, sostiene que la creación de la CNAOP es producto de los planteos de dichos sectores.⁵⁰ Si bien esta afirmación parece demasiado tajante, no por eso debe dejar de tenerse en cuenta. Un indicio cuya pista debería seguirse en futuras investigaciones es la articulación, en el discurso católico, del concepto de "aprendiz". El establecimiento del "día del aprendiz" el 23 de abril de 1945 (decreto 8487 de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social) es celebrado por los católicos, y considerado una conquista. De esta forma, se sostenía, se ayuda a los jóvenes trabajadores, se le reconoce su lugar y se implementan acciones para evitar su degradación física y moral, entre las que se encontraban las "malas influencias" que podían recibir de los obreros mayores.⁵¹ Recuérdese aquí, como

⁴⁸ Véase Del Campo, *op. cit.*, y Matsushita, H., *Movimiento Obrero Argentino: 1930-1943*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1983.

⁴⁹ Entrevista del Proyecto de Historia Oral, Instituto Torcuato Di Tella, pág. 22.

⁵⁰ Cfr. "El sistema educativo en un contexto de cambio sociocultural", en *Actas de las VI Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación*. Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 1993.

⁵¹ Consideraciones similares se encuentran en la ley que da origen a las Escuelas Técnicas de Oficio (122234/34) de 1934, en la que también la influencia de los Círculos de Obreros Católicos fue muy importante.

sostiene Iglesias⁵² que uno de los fines de la creación de los Círculos Obreros Católicos era oponerse a la "funesta" propaganda del socialismo. Pareciera ser que en los años analizados la estrategia pasó de centralizarse en el obrero adulto para ocuparse del joven, aún inexperto y considerado más maleable. Estas últimas consideraciones también se presentan en los planteos de J. J. Gómez Araujo que analizaremos más adelante.⁵³

Por último, en este rápido *racconto* de la trama político-cultural, pedagógica e institucional que va definiendo el escenario con que se encontró el peronismo, ¿cuáles son los elementos comunes a estos grupos y sectores diversos? En primer lugar, la disponibilidad a articularse y confluir en el Estado, que aparece hacia fines de los '30 y principios de los '40. En segundo lugar, todos ellos dan evidencias acerca de *cómo el sistema educativo argentino procesó la modernización económica y cultural* de los años '20 y '30. Nuestra hipótesis es que este procesamiento condenaba a los márgenes, o simplemente dejaba afuera, una variedad de sujetos y de saberes que empezaban a circular con fuerza en la sociedad y la cultura argentina. El escolanovismo espiritualista convertido en pedagogía oficial de los '30, es muestra palpable precisamente de estos límites: se perseguía la democracia en la escuela,⁵⁴ se reforzaba el currículum humanista, y el trabajo se incorporaba en los márgenes del sistema escolar (educación inicial, educación especial, escuelas de artes y oficios), considerado más como un castigo que como actividad formativa. Esta es la situación sobre la que el peronismo deberá estructurar una política educativa para la formación técnica.

2. La CNAOP: nuevas interpelaciones y prácticas

Hemos analizado en el apartado anterior cuáles fueron los procesos que tenían lugar en el campo de la formación técnica en los años previos a 1944. Muchos de estos procesos confluyeron hacia el Estado peronista para demandar la ampliación del sistema de formación técnica oficial. ¿Cómo procesó y canalizó el peronismo estas experiencias y demandas? Para contestar esta pregunta, creemos necesario analizar primero cómo se planteó el peronismo el problema de la "educación popular" u obrera.

La educación popular en el primer peronismo

A partir del trabajo de Roberto Marengo,⁵⁵ pueden rastrearse tres operaciones por las cuales el peronismo, como lugar de enunciación peculiar y con un destinatario claro, "*el pueblo*", transforma el significativo "educación" en "educación popular". En cierta forma, el emisor y el receptor es el mismo, ya que el primero se identifica con el pueblo organizado con acceso al aparato de Estado, representado en la figura del Líder, y el segundo con las masas obreras o descamisadas.

En primer lugar, *el peronismo retoma el discurso de la Instrucción Pública*, aunque hace especial mención a la necesidad de que ésta llegue a aquellos sectores que aún no concurren a la escuela. De esta manera, retoma y asume parte de la gramática normalizadora, y particularmente del discurso desarrollado por el Partido Socialista hasta el momento sobre cuestiones educativas, distanciándose en el problema de la laicidad.⁵⁶

En segundo lugar, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, se comienza a hablar de una *educación integral* que englobe tres elementos: las formaciones intelectual, física y moral de los alumnos. Respecto a la primera, más allá de algunas propuestas para restarle importancia a la educación intelectual⁵⁷ se retoma el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales, regionales y religiosos (que ya tenían un peso creciente) en una extraña amalgama. De esta forma, las escuelas se adornaron con retratos de Bartolomé Mitre y de Facundo Quiroga, y Sarmiento y Rosas cohabitaron en los libros de texto.

⁵² Iglesias, R., "Los católicos liberales durante la década del 80": en: Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil, estado y educación (1885-1916)*, Galerna, Buenos Aires, 1991.

⁵³ Véase también, sobre las conceptualizaciones de la adolescencia, el trabajo de Rafael Gagliano en este mismo volumen.

⁵⁴ Cf. Carli, S., "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en: *Escuela, democracia y orden*, op. cit.

⁵⁵ Marengo, R., "La educación durante los dos primeros gobiernos peronistas". Bs. As., 1985 (mimeo).

⁵⁶ Véase Barrancos, D., *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.

⁵⁷ V.g., las posturas de Oscar Ivanisevich, Rector interventor de la Universidad de Buenos Aires entre 1946 y 1949, y posteriormente Ministro de Educación. Véase el tomo V de esta serie.

A su vez, mientras algunas lecturas seguían sosteniendo la superioridad cultural de Europa y su misión civilizatoria, otras rescataban las leyendas regionales o constituían al ceibo como la flor nacional.

La preparación física adoptó tres orientaciones: en primer lugar, la capacitación para el trabajo con las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional. En segundo lugar, se orientó hacia la militarización, con el proyecto aprobado en Cámaras (aunque nunca aplicado) de la Preconscripción,⁵⁸ y la acentuación de los "ejercicios militares sencillos" prescritos por la ley 1.420. Finalmente, se refirió a la formación atlética y deportiva, con reminiscencias del higienismo, en la creación del Instituto Nacional de Educación Física o en la organización de los campeonatos infantiles de fútbol "Evita" y la vacunación y control sanitario de los participantes.

También la educación moral englobó tres sentidos fuertemente imbricados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas por medio de decreto ley 18.411/43, ratificando en 1946 por las Cámaras, y la creación del Profesorado de Moral y Religión. En segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el currículum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo luego de 1952, la orientación "peronista", que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas y otros ritos como el minuto de silencio o la portación de luto por la muerte de Eva Perón.

Pero más allá de los nuevos elementos presentados por estos dos modelos, consideramos que es en la tercera aproximación donde el peronismo presenta una nueva definición de "Educación Popular". Este tercer acercamiento presenta una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación (SPE) en un rescate de los elementos democráticos de ambas propuestas, ya que parte de establecer la necesidad de una *educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social*. En esta tercera concepción se contaba con la participación de estos sectores para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados, como sostenía el modelo de la Instrucción Pública.

Este nuevo modelo se desarrolló, por ejemplo, por medio de los Campeonatos Deportivos "Evita", así como a través de ciertas prácticas llevadas a cabo en las Unidades Básicas. La misma también está en la base de la ampliación del circuito estatal de capacitación laboral, compuesto por la CNAOP con sus escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la UON.

Otro acercamiento sugerente a la concepción peronista de la *educación popular* surge del trabajo de E. Laclau.⁵⁹ Este autor, al buscar definir a los movimientos populistas, sostiene que estos se constituyen a partir de interpelaciones popular-democráticas alrededor del colectivo "Pueblo". Este se enfrenta al bloque de poder (en el caso del peronismo argentino, "la oligarquía antipatria", o los "sectores gorilas") en un conjunto sintético-antagónico no clasista. En sus propias palabras:

"(...) Lo populista en una ideología es la presencia de las interpelaciones popular-democráticas en su antagonismo específico. (. . .) el conjunto ideológico del que el populismo es sólo un momento consiste en la articulación de ese momento antagónico a discursos de clase divergentes. (...) El populismo surge históricamente ligado a una crisis del discurso ideológico dominante, que, a su vez, surge de una crisis social más general."⁶⁰

Esta articulación responde a una condensación de elementos opuestos a otros significantes de la "oligarquía" (el bloque de poder) que se presenta en crisis en un momento histórico determinado. Analizaremos cómo algunas de estas articulaciones se dan en el campo educativo.⁶¹

⁵⁸ Véase Cucuzza, Rubén *et al*, "Educación y peronismo: 1943-1953", ponencia presentada en las Cuartas Jornadas Docentes de Historia de la Educación, UNSL. 1990 (mimeo).

⁵⁹ Laclau, E., *op. cit.*

⁶⁰ Laclau, *op. cit.*, pág. 207.

⁶¹ Estas características se presentan como "nuevas" a nivel retórico, aunque muchas de ellas se encuentran anteriormente en el discurso oficial. Por ejemplo, el industrialismo es una característica del bloque de poder durante la década del 30 (Murmis y Portantiero, *op. cit.*; Peralta Ramos, *op. cit.*), así como la implantación de un currículum de corte "nacionalista" se venía realizando desde 1908 con la gestión de Ramos Mejía en la Presidencia del Consejo Nacional de Educación (Escudé, C., *El fracaso argentino*, ITDT, Buenos Aires, 1990; Gagliano, R., "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario", en: Puiggrós, A. (dir.), 1991. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo moderno*. Galerna, Buenos Aires. 1991.

Por un lado, mientras que la oligarquía representaba un modelo político basado en la democracia liberal, en la que los sujetos eran interpelados en tanto individuos asociales que se constituían en el acto electoral, el peronismo estableció una democracia sectorial, en el que los individuos estaban representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes.⁶² Esta nueva representación, muchas veces vinculada al corporativismo filofascista, se verifica en la participación obrera organizada en la CNAOP y la UON.

Otro elemento nuevo es la tendencia al industrialismo basado en la sustitución de importaciones, opuesto al anti-industrialismo oligárquico. Esta orientación también puede ejemplificarse en la creación de los circuitos educativos técnicos ya nombrados.

Un tercer elemento se presenta en la condensación nacionalismo - patriótico - antiimperialista - popular *versus* cosmopolitismo - antipatria - imperialista - oligárquico. El ensalzamiento de los nuevos valores nacionales se engloba en esta línea.

Finalmente, se presenta una oposición entre el intelectualismo positivista y un sensualismo espiritualista. Los nuevos elementos de la Educación Integral mencionados, o la oposición entre el "saber decir" de los profesionales tradicionales y el "saber hacer" de los alumnos de la CNAOP y la UON, son otro indicio de ello.

La creación de un nuevo sistema de educación técnica

Sobre la década del '40, este Estado peronista lleva a cabo la creación del sistema de Educación Técnica oficial como parte del proceso de construcción de un discurso hegemónico,⁶³ que vino a recoger y articular procesos político-culturales más amplios, de los que intentamos dar cuenta en los apartados anteriores. El modelo desarrollado tomó y recolocó elementos de las prácticas y experiencias previas en una combinación particular, en el que pueden leerse retazos obreros, empresariales, desarrollistas, discursos especializados, eclesiásticos, corporativistas, etc.,⁶⁴ y que estaban enmarcado en estas definiciones sobre la educación del pueblo a que hemos hecho referencia anteriormente.

Hacia los años 1943-1955 se presentó en el espacio educativo argentino un nuevo proceso: la ampliación del viejo sistema de capacitación técnica oficial y la creación de nuevas alternativas dentro del mismo, que, partiendo del nivel primario (cursos de pre-aprendizaje, misiones monotécnicas), incluían el nivel medio (escuelas-fábricas, escuelas industriales de la Nación) abarcando hasta el nivel universitario (Universidad Obrera Nacional). Esta nueva rama tuvo un alto grado de autonomía respecto al sistema tradicional.⁶⁵

Dentro de lo legislativo, este sistema cuajó en una serie de decretos y leyes que pueden dividirse en tres grandes grupos: los destinados a la creación de los primeros niveles de la CNAOP (decretos N° 15.438/44, 6.648/45), los referentes a la DGET (decretos N° 17.854/44, 2.701/45, 9.078/48 y 19.379/48), todos los cuales fueron convertidos en ley por la 12.921/46 del 21 de diciembre de 1946, y finalmente la ley referida a la duración del segundo nivel de la CNAOP y la UON (ley 13.229/48), de la que nos ocuparemos más adelante.

El decreto que dio origen a la CNAOP es el 14.530/44 del 3 de junio de 1944, que reglamentó el aprendizaje industrial y el trabajo de menores. No se limitó a la creación de establecimientos educativos, sino que además reguló otros elementos del trabajo de menores (horarios, condiciones de trabajo, seguridad, etc.).⁶⁶ Los decretos 6648/45 y 554/45 aplicaron modificaciones al anterior. Los cambios más importantes se refirieron al aumento de poderes y funciones de la CNAOP.

⁶² James, D., *Resistencia e integración: el peronismo y la clase trabajadora argentina (1946-1976)*, Bs. As., Ed. Sudamericana, 1992.

⁶³ Puiggrós, A. y Bernetti, J., *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Galerna, Buenos Aires, 1993. También los trabajos citados de Weinberg 1985; y el de Cucuzza *et al.*, 1990.

⁶⁴ En un trabajo anterior (Pineau, 1991) de uno de nosotros, se trataba de demostrar que la CNAOP continuaba casi linealmente el modelo desarrollado previamente por el Movimiento Obrero. Hoy consideramos la necesidad de mirar el resto de prácticas y discursos, sobre todo los provenientes de los industriales, los Círculos Obreros Católicos y las discusiones al interior del campo de la ingeniería analizados en el apartado anterior como fuentes del mismo, más allá del posible triunfo del modelo sindical.

⁶⁵ Véanse descripciones más detalladas de la misma en Balduzzi 1988; Puiggrós y Bernetti, 1993 y Wiñar, 1970.

⁶⁶ Nótese aquí la influencia del accionar y pensamiento del Movimiento Obrero ya mencionado.

Balduzzi⁶⁷ presenta una periodización para estudiar la CNAOP:

- "1944-1946: Creación reglamentación y puesta en funcionamiento de la CNAOP dentro de la esfera de la STP.
- 1944: Primeros cursos para obreros.
- 1946: Primera escuela fábrica.
- 1947-1948: Lanzamiento masivo del sistema.
 - Escuelas técnico-industriales (2do. ciclo).
 - Aprobación por el Congreso de la legislación respectiva.
- 1951: La CNAOP pasa a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1952: Puesta en marcha de la Universidad Obrera Nacional."

Dentro de este esquema, nos detendremos en una de las instituciones más peculiares que incluía la CNAOP. Las *Escuelas Fábricas*. Estas eran parte del 1er. Ciclo de la CNAOP, y tenían tres años de duración. Funcionaban cumpliendo un plan mixto de enseñanza y producción durante 48 horas semanales y contaban con una planta industrial dedicada a la especialidad. Como condición de ingreso, se exigía escolaridad primaria, que podía suplirse excepcionalmente por examen equivalente. La edad no podía ser inferior a 13 años y no mayor de 18. A los alumnos se les daba una Ayuda Escolar de \$25, \$35 y \$45, según el año de cursada;⁶⁸ se entregaban gratuitamente uniformes, textos y útiles escolares y de taller, y se aseguraba comedor en la planta. En algunas ocasiones, las escuelas poseían internado.

El hecho de ofrecer una Ayuda Escolar para los alumnos que estudiaban en estas Escuelas intensivas era inédito y relevante como parte de una política de incorporación de sectores de bajos recursos. Para estas familias, la continuidad de sus hijos en el sistema educativo supone no sólo el costo efectivamente gastado en útiles y textos, sino un costo mucho mayor por la ausencia de otro salario necesario para la manutención familiar. De ahí la importancia de una beca supletoria por los salarios no percibidos.

Las orientaciones ofrecidas variaban considerablemente. Por ejemplo, la Escuela Fábrica de la Asociación Comerciantes y Empresarios Electricista, ofrecía el curso para "instaladores de luz y fuerza". La Escuela Fábrica de La Cantábrica, en tanto, ampliaba la oferta a Radiocomunicaciones, Tornería mecánica, Mecánica General, Construcciones y Telecomunicaciones. Los cursos teórico-prácticos duraban 8 horas diarias (6 veces por semana), divididos en dos turnos de 4 horas cada uno. En el primer año de estudio, el 50% se destinaba al taller, el 25% a las disciplinas básicas, el 14% a materias de cultura general y el 11% restante a la tecnología de la especialidad. En 2do. y 3er. año se incrementaban las horas de las disciplinas básicas y de tecnología, y se reducía lo relativo a cultura general. El certificado que se obtenía era el de "experto".⁶⁹

Debe destacarse que la creación de la CNAOP implicó una modificación de la distribución matricular de la enseñanza media. Las modalidades técnicas llegaron a cubrir el 22% del total. Este crecimiento estuvo ligado a la expansión global del nivel (cuya tasa de crecimiento anual llegó a 8,4 entre 1945-1955); pero su tasa de crecimiento fue la más alta de todas las modalidades (12,4 por año). Entre las modalidades técnicas, el 44% de la matrícula pertenecía a escuelas dependientes de la CNAOP.⁷⁰ A partir de estos datos, se puede inferir que la incorporación de los hasta entonces excluidos de la escuela media se hizo a través de las modalidades técnicas no tradicionales.

¿Discriminación o integración?

Como sosteníamos en la introducción, la ampliación y la implementación del nuevo sistema de Educación Técnica Oficial ha sido objeto de varios estudios. Las lecturas clásicas al respecto (Tedesco, Wiñar, Weinberg) han enfatizado las variables económicas (desarrollo de la industrialización, proceso de sustitución de importaciones), político-demagógicas o de discriminación educativa (y, consecuentemente, de discriminación social) en el análisis de los orígenes de este subsistema. Dichas explicaciones parten de

⁶⁷ Balduzzi, J., "Peronismo, saber y poder", en: Puiggrós, *et al. Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Bs.As. Ed. Contrapunto, 1988, pág. 200.

⁶⁸ El salario medio era en 1943 de \$157,85, el presupuesto de una familia tipo rondaba los \$175. Datos del Dpto. Nacional de Trabajo. Por otra parte, la *Revista de Economía Argentina* estimaba para la misma época que el 50% de los trabajadores ganaban menos de \$100. Cit. por Del Campo, H., *op. cit.*, pág. 45.

⁶⁹ Ministerio de Educación, *Guía de Orientación Vocacional*, Buenos aires, 1951, pp. 391-426.

⁷⁰ Dato de 1950, Wiñar, D., 1970, págs. 22-25.

considerar que todo intento de modificación del currículum clásico humanista es esencialmente discriminador.⁷¹ Esta visión se plantea por encima de los distintos actores sociales en pugna y a partir de un análisis "objetivo" de la situación, desde donde se analizan las potencias democratizadoras o discriminadoras en ellas imbricadas. Frente a esto, los nuevos trabajos han buscado comprender la participación y dinámica de los actores involucrados en su generación.

Uno de ellos, muy reciente, analiza especialmente el caso de las *Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural* dependientes de la DGET, cuyo desarrollo puede considerarse paradigmático de estas variantes de formación técnica creados durante el peronismo. En ellas se ingresaba con cuarto grado aprobado;⁷² las Misiones debían ir cambiando su lugar de residencia cada dos años, y brindaban una formación combinada de capacitación para oficios y "cultura general", lo que parece sugerir que se asemejaban considerablemente a las viejas Escuelas de Artes y Oficios. En el trabajo de Paula Spregelburd⁷³ se analiza específicamente el accionar de una Misión Monotécnica en Luján. Según dicha autora, su acción se fue construyendo a lo largo del tiempo y fue fuertemente modificado por el accionar de los actores. Originariamente, constituían una oferta educativa sin vinculación formal con otras instituciones, y estaban pensadas como establecimientos de residencia transitoria en cada localidad que debía brindar enseñanza técnica terminal. Estas condiciones se fueron modificando muy rápidamente por el accionar de los actores involucrados.

Las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural fueron creadas por el decreto N° 20628 del 17 de julio de 1947 bajo la dependencia del Ministerio de Educación, y en 1948 pasaron a depender de la DGET. Aquí comienza el proceso de articulación entre las mismas y las prácticas de nivel secundario, lo que culminará en que algunos de los beneficiarios pudieran continuar sus estudios en las Escuelas Técnicas de la Nación. Spregelburd analiza cómo de ser una oferta diferenciada, las Misiones van integrándose al sistema de formación técnica oficial, al punto de que los alumnos de las mismas podían llegar a egresar de la UON, aunque no se registran casos del mismo. En este proceso, marca tres hitos: la autorización para los alumnos de las Misiones de rendir libre el sexto grado de la escuela primaria, la posibilidad de inscribir en las Misiones a egresados del nivel primario y la tercera es la ya mencionada posibilidad de continuar los estudios secundarios.

Por nuestra parte, queremos remarcar la ruptura que introduce en el discurso pedagógico de la época la aparición de un nuevo sujeto pedagógico: los aprendices. Según Balduzzi, estos son:

"Jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizás no se formen ni técnica ni moralmente. Son, según las evaluaciones de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, 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'.⁷⁴

De esta forma, se rompen algunas de las fronteras establecidas por el modelo hegemónico de la Instrucción Pública: en primer lugar, los sujetos son interpelados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros (por ejemplo, era necesario presentar el carnet de trabajo para ser alumno del circuito). En segundo lugar, se amplía el currículum a impartir: no sólo los contenidos "académicos", sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de "obrerros" tales como nociones de derecho laboral, "cultura obrera" o historia del gremialismo. Si bien es probable que estos últimos hayan sido introducidos con fines partidarios a partir de 1952, en el momento en que se los establece, en 1944, se está continuando con prácticas y discursos desarrollados por el Movimiento Obrero con anterioridad.

A su vez, es conveniente destacar que esta condición de obrero no se verificaba sólo para los alumnos sino que también afectaba a sus funcionarios y dirigentes. Por ejemplo, se establece la participación

⁷¹ Esto se basa en una lectura un tanto parcial de los trabajos de Antonio Gramsci, como explicita Tedesco en la nota 4 de su trabajo de 1986.

⁷² Cabe comentar que en ciertas jurisdicciones (v.g., Buenos Aires) ese era el período de obligatoriedad escolar, por lo que parece plantearse como una salida alternativa de menor prestigio social para continuar sus estudios. Cf. Pinkasz, D., "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires", en el tomo IV de esta serie.

⁷³ Spregelburd, P., "La Enseñanza Técnica en el Nivel Primario: Las Misiones Monotécnicas. Un caso en Luján (1947-1955)", monografía de graduación. Universidad Nacional de Luján. Luján, 1991 (mimeo).

⁷⁴ Balduzzi, 1988, *op. cit.*

del movimiento obrero organizado en la dirección de la CNAOP, así como la obligatoriedad de que el rector de la UON debía ser egresado de la Escuela Superior Sindical de la CGT.

La enunciación de estos nuevos contenidos curriculares, así como el resto de modificaciones señaladas, nos permiten sostener que éste era un modelo educativo que interpelaba a los sujetos trabajadores no sólo como mano de obra (esto es, en una dimensión puramente económica) sino que lo hacía como sujetos complejos al incluir en la misma interpelación a las dimensiones políticas y culturales del "ser obrero".⁷⁵

Para comprender mejor estos cambios parece interesante oponer el circuito CNAOP-UON a su contemporánea Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) y al proyecto del Instituto Politécnico Otto Krause. Estos dos sistemas se organizaron conjuntamente. Por ejemplo, la CNAOP y la DGET fueron creadas con un mes de diferencia. Pero mientras la primera asumía las características ya enunciadas por encontrarse dentro de la órbita de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social ("el mejoramiento material y moral de la clase trabajadora"), la Dirección tenía como función organizar los establecimientos estatales de capacitación ya existentes (Escuela profesionales, Escuelas de Artes y Oficios, etc.) para el "desarrollo de la Nación" sin mencionar finalidades sociales. Como continuación de sus cursos se planteaba la creación del Instituto Politécnico Otto Krause, que, si bien fue aprobado, nunca llegó a realizarse. La participación diferenciada de los sectores y su promoción social, a diferencia del circuito CNAOP-UON, están ausentes en estos planteos. Estas tendencias van a ser retomadas en 1959 en la creación del CONET, que implicó la desaparición de la CNAOP, y la "normalización" de la UON por medio de su conversión en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Las fuentes pedagógicas espiritualistas en la CNAOP

Sostuvimos que la creación de la CNAOP fue una arena de lucha a la que concurrieron una serie de actores. Amén de los ya nombrados, otra personalidad se destaca: la figura de Juan José Gómez Araujo, fundador de la misma. Creemos que sus consideraciones son representativas del pensamiento que sobre el particular tuvo la burocracia educativa de entonces que impulsó el proyecto. Veamos a los mismos con un poco de detenimiento.⁷⁶

En 1945, muy poco tiempo después de que Argentina le declarara la guerra a los países del Eje, la editorial El Ateneo publica *Aprendizaje y Educación: problemas de la formación de la juventud moderna*, por Juan José Gómez Araujo en la sección Ciencias de la Educación de su colección Cultural Universal.⁷⁷

Este trabajo es una recopilación de escritos diversos del autor desde 1937 a 1945 sobre el problema de la capacitación laboral urbana y rural prologados por Horacio Rivarola. Sobre este trabajo organizaremos los próximos párrafos, en el que trataremos de ver cómo el pensamiento de Gómez Araujo, de pura cepa espiritualista, va articulando otras visiones de los actores para la creación del sistema.

Nuestra hipótesis central al respecto es que *el peso del sector sindical en la creación de la CNAOP modificó la interpelación originaria de los sectores tecnocráticos a los futuros alumnos, sobre todo en lo que compete a sus dimensiones políticas*. Esta situación pudo articularse gracias a la primacía del espiritualismo en su pensamiento y a la lectura que Gómez Araujo hacía de la Educación Rural en la década del 30, y que luego aplicará a los sectores obreros de la década del 40.

Sostuvimos más arriba que un grupo de intelectuales y profesionales, en especial ingenieros, que se planteaba durante la década del 30 la necesidad de la industrialización del país y la especialización dentro del campo de la ingeniería empezaron a pugnar por una orientación oficial al respecto. A su vez, dentro de los mismos, destacamos un sector que presentaba modificaciones de cepa espiritualista respecto al sujeto pedagógico del sistema. Nos referimos, por ejemplo, a los ingenieros de la Universidad Nacional de Cuyo, con su Instituto del Trabajo. La historia profesional de Gómez Araujo (ingeniero civil egresado de la UBA, inspector jefe de Enseñanza Industrial, profesor de la Universidad de La Plata, director general de Aprendizaje y Orientación Profesional, fundador de la escuela de Aprendices Ferroviarios de Tafí Viejo y de la Escuela Técnico-Industrial "Emilio Civit" de Maipú, Mendoza) es un exponente de estos. Toda su obra

⁷⁵ Véanse consideraciones similares sobre la educación de adultos en Rodríguez (1995) incluido en este tomo.

⁷⁶ Los próximos párrafos sintetizan parte del trabajo de uno de nosotros. Véase Pineau, P., "La creación del sistema de capacitación técnica oficial como campo problemático: los planteos de Juan José Gómez Araujo", 1992 (mimeo). Remitimos al lector al mismo para una mayor profundización.

⁷⁷ Gómez Araujo, J. J., *Aprendizaje y Orientación: problemas de la formación de la juventud moderna*. Bs.As., El Ateneo, 1945.

puede ser entendida como un intento de llevar a cabo este nuevo modelo de capacitación laboral en el seno del Estado, ya sea desde la fundación específica de establecimientos hasta la organización del sistema total. Sostiene al respecto:

"Si la técnica es universal y cada día es más urgente llegar a un lenguaje único que lo exprese, la norma racionalizada de tipo universal, hay factores humanos que son regionales, exigencias derivadas del grado de civilización, de la organización social de cada pueblo, del clima y de las costumbres".⁷⁸

Pero volvamos a la estructuración del pensamiento de Gómez Araujo dentro de las "reglas del juego" impuestas en el campo por estas coordenadas, y seguir las transformaciones de su discurso al respecto. El primer trabajo es de 1937 ("Necesidad de una coordinación entre los países americanos en materia de enseñanza técnica y en la investigación tecnológica") y es una conferencia presentada en la Escuela Superior de Artes y Oficios de Santiago de Chile. En el mismo, analiza las "deficiencias" de los sistemas de aprendizaje argentino y chileno y sostiene:

"El defecto fundamental de la enseñanza técnica de mi país es la falta de correlación entre los distintos grados. De las escuelas para formar obreros no se puede pasar a las técnicas, y aún ello resulta a veces imposible, o por lo menos difícil, en establecimientos de mismo grado."⁷⁹

A estos defectos le suma el régimen federal, en especial en lo que compete a la diversificación de los planes. A su vez, denuncia la inexistencia y necesidad de escuelas Normales Técnicas y de institutos tecnológicos. Finalmente, hace una crítica a la ley 1.131/37 del trabajo de la mujer y los menores porque:

"no se preocupa para nada de que el menor aprenda un oficio, de que aumente su cultura, de que afiance su personalidad moral."⁸⁰

Estos dos elementos (la falta de organización y articulación del sistema y los considerandos "sociales" sobre los sujetos a los que se debe dirigir el sistema) son los temas centrales que Gómez Araujo buscará desarrollar a lo largo de su obra. Veámoslos en particular.

Dos trabajos recopilados en el libro ("La enseñanza técnica con fines industriales", conferencia dada en el Instituto Popular de Conferencias el 27 de julio de 1937, y "Aprendizaje y Orientación Profesional", conferencia dada en la Universidad Nacional de Cuyo en julio de 1943) permiten comprender el modelo de organización, gestión y contralor anhelado y propugnado por Gómez Araujo.

En ambas conferencias, el autor parte de consideraciones inscriptas en el espiritualismo para caracterizar el trabajo humano:

"Cuando el trabajo adquiere en el mundo dignidad humana, cuando deja de ser castigo de delincuentes y condición de esclavitud, cuando el trabajo del hombre se diferencia del trabajo de la bestia para convertirse en la 'vía y medio de toda redención, el camino consular para todas las victorias y para todos los premios, el anhelo de salvación del error y del peligro', según las hermosas palabras de Raffaele Resta, el hombre que siente vibrar en su alma la plenitud de sí mismo, siente y concibe al trabajo como una condición de libertad y lo realiza con amor y entusiasmo. Cuando el hombre conquista en el mundo este derecho y esta libertad, el trabajo se hace empresa noble y grata".⁸¹

Esta justificación última de la enseñanza técnica, derivada no de principios económico-industrialistas, sino de consideraciones casi metafísicas sobre el hombre y el trabajo, tiñe la totalidad de la obra de Gómez Araujo. Esta *interpelación al alumno no como mano de obra a desarrollar sino como espíritu a desenvolverse por medio del trabajo* permitirá las nuevas articulaciones que este proyecto alcanzará. Es destacable que Gómez Araujo sólo se refiere a la industrialización del país como variable y motor de desarrollo de la enseñanza técnica al dirigirse a los industriales ("Nuestra industria en la posguerra", conferencia pronunciada en los salones de la Federación Gremial del Comercio e Industria de

⁷⁸ *Idem*, pág. 96.

⁷⁹ *Idem*, pág. 94.

⁸⁰ *Idem*, pág. 95.

⁸¹ *Idem*, pág. 101.

Rosario en enero de 1945). De todas maneras, la entrada de la Argentina en la guerra, en la puesta dramática que cierra el trabajo analizado, parece reactivar la situación.

La primer pregunta que enfrenta el autor es si el obrero debe formarse en el taller o en instituciones educativas específicas. Luego de analizar ambas posturas, se inclina por la última por las siguientes causas:

"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 que 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 o no se han asimilado completamente a nuestra modalidad nacional. Es inadmisibles que nuestra juventud pueda tener otra formación espiritual que no sea la nuestra, la Argentina, lo que constituye una sacrosanta necesidad de nuestra vida de nación independiente.

Técnicas y económicas:

1. El obrero egresado de una escuela profesional es más disciplinado.
2. Si bien al principio conoce menos que un obrero adulto formado en el taller los menesteres propios del trabajo asimila fácilmente y aprende con rapidez, y como tiene conocimientos teóricos y sabe dibujar, pronto lo iguala y fácilmente lo supera, porque tiene una visión más amplia y segura del trabajo industrial."⁸²

Estas consideraciones nos presentan el modelo de alumnos a formar, y es notorio el peso de las variables "morales y sociales" por sobre las "técnicas y económicas", que se limitan en última instancia a cuestiones personales y actitudinales del futuro obrero.

Luego de esta opción, Gómez Araujo, a partir de una reseña histórica y de analizar los modelos de aprendizaje vigentes en Europa —y mostrar clara admiración por el modelo fascista italiano—, presenta una serie de consideraciones a ser tenidas en cuenta para una reforma educativa que incluyera la creación del circuito oficial de capacitación técnica, que pueden ser agrupadas en tres conjuntos: 1) la importancia educativa adjudicada al trabajo (con claras vinculaciones espiritualistas), 2) la función principal del Estado como prestador del servicio, y 3) la especialización y participación regional y sectorial. Estas consideraciones serán la base de la organización que siete años más tarde Gómez Araujo logrará imponer en la CNAOP.⁸³

La modificación más importante que presenta el modelo de la CNAOP se basa en el sujeto aprendiz, comprendido como el joven obrero "de la nueva Argentina" a desarrollarse y que va a desarrollar al país. Este no concurre a la escuela "tradicional", sino que se forma en el taller, expuesto tanto a los maltratos y excesos de los patrones, como denunciaba el movimiento obrero, como la influencia "perniciosa" de los obreros adultos, como denunciaba Gómez Araujo en una cita presentada más arriba. Como se verá, sus planteos dejan escasa o poca participación al movimiento obrero en la gestación y contralor del sistema, por lo que el aprendiz debería ser un sujeto despolitizado, en posturas cercanas a las presentadas por los Círculos de Obreros Católicos. Por ejemplo, si bien Gómez Araujo plantea la necesidad de la participación de las organizaciones obreras una vez creada la CNAOP, no lo desarrolla en sus escritos, limitando el accionar a las asociaciones patronales. Por otra parte, Gómez Araujo consultó a éstas últimas al presentar el proyecto de la CNAOP pero no lo hizo con el Movimiento Obrero. Así veía la situación ideal:

"El buen patrón, el que quiere a sus obreros como a sus fábricas, a su personal como a sus intereses, sabe que los obreros y los técnicos leales y capaces son elementos fundamentales de éxito. Pero eso requiere de parte de los patrones de la comprensión de los problemas humanos, sociales y profesionales de personal".⁸⁴

⁸² *Idem*, págs. 110 y 111.

⁸³ Por otra parte, parece haber una fuerte oposición entre Gómez Araujo y otros Inspectores de Educación Media, Normal y Especial en la década del 30 al respecto. Estos últimos se oponían a la creación de una dirección autónoma que se ocupara de la enseñanza técnica como lo fue la DGET y la CNAOP.

⁸⁴ Gómez Araujo, 1945: pág. 191.

¿Cómo se articulan estas visiones? ¿Cuál es el anclaje por el cual Gómez Araujo modifica su visión casi conspirativa respecto al movimiento obrero, más allá de las presiones que éste último pudiera realizar? Creemos que la respuesta debe buscarse, por un lado, en los elementos espiritualistas (y, como tal, en la interpelación a los alumnos aprendices como portadores de "espíritu"), similares a las presentadas por los Círculo de Obreros Católicos, y, por otro, en las consideraciones que durante la década del 30 hacía de los alumnos que concurrían a las escuelas rurales.

En "Orientación de la Escuela Primaria Rural" (conferencia dada en Mendoza a pedido de la Dirección General de Escuelas en noviembre de 1939), Gómez Araujo presenta sus consideraciones al respecto. Los ejes centrales son la caracterización del alumno y la regionalización de la educación. La primera de ellas es una derivación de la segunda. Sostiene Gómez Araujo:

"El mal de muchos de nuestros pedagogos, desgraciadamente difundidos por ellos desde la cátedra, ha sido precisamente el de olvidar la realidad nacional para preconizar teorías, métodos y sistemas educacionales preparados para pueblos con características, modalidades y hasta necesidades distintas de las nuestras. Así se explica que mientras se ensayaban doctrinas pedagógicas belgas, suizas o de cualquier otro país, la escuela argentina permanecía indiferente frente al problema del niño desnudo, enfermo y hambriento que no podía sacar, en tan precarias condiciones, sino un magro beneficio de la enseñanza, mientras la misma escuela ignoraba o era indiferente al problema de la miseria general de los hogares, a la improducción de los campos y la falta de civilización del campo."⁸⁵

De esta forma, mueve el eje de crítica de las condiciones innatas del alumno, típico del positivismo, a considerar el modelo de escuela. La "culpa" del fracaso del sistema no se debe en última instancia al alumno sino al sistema educativo. Continúa diciendo:

"Una escuela de Buenos Aires no puede ser igual a una de La Pampa, ni una de Jujuy puede serlo de una de la Patagonia, aun cuando admitamos —lo que tampoco es exacto— que puede considerarse con un valor invariable los niños de uno y otros lugares. (...) Se han establecido escuelas diferenciales teniendo en cuenta exclusivamente las condiciones biológicas, mentales y físicas del niño pero en cambio no se han hecho todavía en el país, salvo algunas tentativas esporádicas, ensayos serios de una diferenciación en las escuelas y en la enseñanza para responder a las características y modalidades de las distintas zonas del país."⁸⁶

A partir de esto, plantea un modelo de escuela rural en el que se destaca el peso del trabajo como instancia educativa y la valoración de lo regional (por ejemplo, privilegiando a maestros de la zona para ocupar los cargos o planteando la necesidad de Museos Escolares de productos regionales realizados tanto por los alumnos como por la comunidad).

Finalmente, sostiene que:

La enseñanza que se imparta en la escuela rural ha de ser de tal naturaleza que al mismo tiempo que da al niño el mínimo de educación y de cultura compatible con su condición humana —lo mismo que el niño de la ciudad— le habilite especialmente para la vida en las zonas rurales; fortaleciendo su cuerpo porque así lo exigen las características de un medio vital más duro y más difícil; educando su voluntad, pues así lo requiere la naturaleza de las acciones y de las empresas que deberá acometer en un medio que tiene menos aliciente (...) Al mismo tiempo la enseñanza de la escuela rural deberá ser de tal condición que no pueda tacharse de limitativa, de clase, y no anule en el niño toda aspiración o posibilidad a una cultura mejor, ni limite su horizonte cultural o espiritual cuando tenga la vocación necesaria. (...) *En este tipo de escuela el niño no está un momento quieto, su actividad, desarrollada al principio con plena libertad, se organiza más adelante y se orienta hacia una finalidad útil. Una escuela de esta naturaleza es una verdadera escuela nueva, pero una escuela nueva forjada según las necesidades de nuestro país, sin sacrificar la finalidad cultural de toda enseñanza, y al mismo tiempo capaz de crear en el niño el amor a la naturaleza y al trabajo*". (destacado nuestro)⁸⁷

⁸⁵ Gómez Araujo, pág. 11.

⁸⁶ *Idem*, pág. 14.

⁸⁷ *Idem*, pp. 23 y ss.

Estas consideraciones sobre la educación rural (y en especial su sujeto) serán las que finalmente permitirán articular los planteos de Gómez Araujo con las demandas del movimiento obrero, al aplicárselas al aprendiz y su sistema de capacitación.

También resuenan reminiscencias de la Escuela Nueva, en tanto rescate de la actividad como instancia educativa. Si bien Gómez Araujo no logra las articulaciones entre espiritualismo y escolanovismo de otros funcionarios (v.g. Jorge Pedro Arizaga, probablemente el más representativo), la presencia de ésta última en su discurso es relevante. De todas maneras, y coherente con el espiritualismo, no existen planteamientos de corte pragmatista como los derivados de las lecturas que Dewey tuvo en nuestro país.⁸⁸ Originariamente, Gómez Araujo impulsa la enseñanza técnica sin interesarse casi por cuestiones económicas o de desarrollo industrial del país. Esto parece modificarse hacia 1945 cuando Argentina declara la guerra al eje, con lo que reaparece su cepa de ingeniero especialista.

Creemos que la “ruptura” con el pensamiento tecnocrático más puro queda evidenciado en el siguiente caso. El trabajo de Gómez Araujo está prologado por Horacio C. Rivarola, en ese entonces rector interventor de la UBA. En él, éste sostiene:

“El libro que aparece con el título de *Aprendizaje y Educación* comprende muchos y muy interesantes trabajos sobre la materia. Yo me refiero, de su contenido, a los que considero fruto de su larga experiencia, de su labor y capacidad técnica, respetando en cuanto a los capítulos sexto, séptimo y octavo, la opinión del autor, con reserva de la mía”.⁸⁹

¿De qué tratan estos capítulos relegados? Sus nombres son “El perfeccionamiento obrero” (palabras pronunciadas el 24 de julio de 1944, al ser inaugurados los cursos de perfeccionamiento obrero en todo el país), “La cultura del obrero y la democracia” (discurso pronunciado en la inauguración de nuevos cursos de perfeccionamiento obrero en la Capital Federal), e “Inauguración de los cursos de perfeccionamiento obrero del año 1945” (discurso pronunciado por LRA, Radio del Estado, en ocasión de la apertura de los cursos de perfeccionamiento obrero de 1945). En ellos sostiene, por ejemplo, que:

“Esta democracia, para ser vivida y no solamente cantada, necesita de estas tres libertades de nuestro himno: la política, la económica y la del espíritu, y esas tres libertades sólo pueden ser vividas por un pueblo sano, fuerte, capaz, conciente.”⁹⁰

Estos planteos socio-económicos (en el que se vuelve a demostrar el fuerte cuño espiritualista de la orientación), y que permitirán la participación del movimiento obrero, no eran caros a los grupos más tecnócratas y conservadores, herederos más bien de las consideraciones de Saavedra Lamas sobre la relación educación y trabajo. Puede tomarse como un ejemplo un trabajo posterior de Rivarola⁹¹ en el que se rescata la propuesta del Nobel y se niegan todos los contenidos y significantes obreros presentes en la CNAOP y la UON, o la no participación de Gómez Araujo en la Dirección General de Enseñanza Técnica y el Instituto Politécnico “Otto Krause”, que tuvo una orientación más tecnócrata, liderada por el Ingeniero Devoto Moreno.

En síntesis, hemos sostenido como hipótesis que la ampliación del sistema de educación técnica oficial fue un espacio donde concurrieron los distintos sujetos interesados para canalizar sus consideraciones al respecto. Mientras que en la CNAOP parecen haber logrado más poder los grupos sindicales por medio de la articulación con el discurso de algunos tecnócratas y de los ingenieros especialistas, en la DGET parecen haberse refugiado aquéllos que impulsaban modelos más “desarrollistas” que dejaban de lado los significantes sociales de los sujetos involucrados. Íntimamente relacionados con estos se presentan las ideas espiritualistas y los nuevos modelos de disciplinamiento social de la fuerza de trabajo (v.g. las consideraciones de Gómez Araujo y de los Círculos de Obreros Católicos) que canalizará el peronismo. Veamos ahora que dimensiones tomó esta disputa en la UON.

⁸⁸ Cf. Dussel y Caruso, *Dewey under southamerican skies: some readings from Argentina* en Puiggrós, A. y Torres, C. (comps.) *Latinamerican Education: Comparative Perspectives*, West Press, Los Angeles, 1995 (en prensa).

⁸⁹ “Prólogo” de Horacio Rivarola, pág. XVI.

⁹⁰ Gómez Araujo, pág.46.

⁹¹ Rivarola, H., *Política educacional*, Bs.As. Ed. El Ateneo, 1961.

3. La Universidad Obrera Nacional: la entrada en el paraíso

“La clase trabajadora, gracias a su Líder, ha tenido por primeras vez en la historia al alcance de sus manos la ciencia y la cultura.”⁹²

Dentro de la CNAOP, el lugar de la Universidad Obrera fue siempre especial y diferenciado. Pese a ser su última etapa, las problemáticas que engloba son cualitativamente diferentes por los sujetos y experiencias involucrados.

El acceso de las clases trabajadoras a la universidad fue, para muchos de los protagonistas de la época, una de las marcas distintivas que el peronismo imprimió a la cultura. La universidad era, para 1946, un símbolo privilegiado de aquello a lo que el peronismo se oponía. Elitista en su composición social y cultural, fue opositora en el plano político: la participación activa de la F.U.A. y del rectorado de la Universidad de Buenos Aires en la campaña electoral de la Unión Democrática inauguró una era de relaciones conflictivas entre el gobierno y los universitarios.⁹³ La subversión del orden simbólico, de la jerarquía de valores establecidos, encontraba un blanco claro, fácilmente identificable en la universidad tradicional.⁹⁴

Al analizar la UON, entonces, es necesario desplazar la mirada hacia la problemática universitaria del período, que excede el campo de la formación técnica. El antagonismo⁹⁵ entre el peronismo, por un lado, y el movimiento reformista y la universidad tradicional, por el otro, condensaba la serie de oposiciones sobre las cuales se constituyó la política educativa del peronismo: democracia/elitismo, pueblo/oligarquía, descamisados/doctores, saber hacer/saber decir. A nuestro entender, este antagonismo sobredeterminó no sólo la política universitaria del gobierno sino también la mayor parte de las lecturas contemporáneas y posteriormente sobre la UON.

El reformismo postuló en aquel momento que la Universidad Obrera era una creación demagógica para desacreditar a la universidad tradicional; sus vertientes izquierdistas señalaron que era un desvío de las clases populares del acceso a la verdadera universidad. Esta lectura fue recogida por los historiadores y sociólogos que se ocuparon del tema a fines de los '60 y los '70, influidos en algunos casos por la teoría de las dos redes escolares que formuló el reproductivismo educativo.⁹⁶ La hipótesis del “desvío” se afirmó en la literatura como la explicación de la creación de la UON.

El debate parlamentario sobre la Ley 13.229/48 es un buen analizador para el despliegue de éstos y otros sentidos —mucho menos atendidos por la historiografía— contenidos en la creación de la Universidad Obrera, por lo que es conveniente revisarlo. La presentación del proyecto oficial de creación de la UON estuvo a cargo del diputado Ayala Torres, y tuvo como eje principal argumentar a favor de la capacitación de los obreros, por un lado, como contribución a la industrialización del país, y, al mismo tiempo, como parte de su elevación cultural, no sólo en el amor al trabajo sino en su conciencia política. Apelando a Sarmiento, Ayala Torres reiteró la importancia de “educar al % soberano”, señalando que los estudios universitarios ayudarían a “que el ciudadano pueda utilizar con mayor conciencia y responsabilidad el precioso instrumento de las democracias republicanas: el voto”.⁹⁷

La oposición parlamentaria —en su mayoría radical— apoyó el proyecto en general pero planteó varios reparos. El diputado Gabriel Del Mazo, veterano dirigente reformista, sostuvo en nombre de la bancada radical que la UON era una “deformación de lo que es un proceso educativo normal, porque prefiere un lado de la finalidad educativa, el lado instrumental, y no su integridad.” En un tono de denuncia,

⁹² Palabras de Ignacio Gómez, Decano de la Facultad Regional de Mendoza, en el acto del Día de la Lealtad, 17 de octubre de 1954. *Revista de la U.O.N.*, 1954, pág.28.

⁹³ Uno de nosotros se ha ocupado de esta temática, sobre todo de la relación con el movimiento estudiantil. Véase: Dussel, I., *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la U.T.N.: los casos de la Facultad de Ingeniería de la U.B.A y la U.T.N. (1945-1966)*, Informe Final de la Investigación, FFyL, UBA, 1990.

⁹⁴ Como se ha señalado en el tomo V, otro de los símbolos de la cultura precedente, el normalismo, intentó ser articulado por el peronismo, aunque con suerte diversa. Las razones de estas estrategias diferentes no remiten, solamente, a cuestiones coyunturales, sino también a la incorporación de la tradición liberal democrática que alentó el desarrollo de la escuela primaria y normal.

⁹⁵ Laclau, E., *New reflections on the revolution of our time*, Verso, London, 1990.

⁹⁶ Cf. Baudelot y Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México, 1981. Ver Dussel, I., *op. cit.*, cap. 1 y cap. 5.

⁹⁷ *Diario de Sesiones Parlamentarias*, 1948, pág. 1980.

del Mazo sostuvo que lamentablemente existían dos tipos de “vida educativa”: cultura general para unos, y cultura insuficiente o nula para otros. “Esta diferenciación se verá acentuada ahora por medio de dos universidades, una para pudientes y otra para obreros, aquélla con una educación la más amplia a que el país ha podido llegar; y ésta, con una educación estrecha, impropia del significado revolucionario que se reivindica.” Desde el punto de vista pedagógico y social, “la concepción de esta universidad configura una innovación reaccionaria . . . (ya que) retrocede a aspectos ya superados y restablece el tipo de educación fragmentaria que está abolido en la conciencia del mundo y de la época.”⁹⁸

Sin embargo, la intervención de Del Mazo también señala la pugna sobre qué se considera “cultura legítima”: si es la que imparten las “filiales nobles” del sistema escolar (bachillerato-universidad tradicional) o bien la que circula en las hasta entonces “formas dominadas de enseñanza” (enseñanza comercial y sobre todo técnica). En suma, es el anuncio/denuncia de una nueva jerarquía de valores, del ataque al status-quo establecido sobre la primacía de los valores intelectuales por sobre los manuales.

Para Del Mazo, la UON no puede considerarse legítimamente una universidad, porque no cumple dos de sus requisitos: no hay educandos universales (ya que sólo ingresan obreros) y no hay universalidad en los conocimientos. Mediante una formación exclusivamente técnica, “va a formar un especialista fragmentario”, ignorando que “el único camino para llegar al técnico, al verdadero idóneo, es el camino de su niñez y de su adolescencia bien formadas.”

Por otra parte, tampoco puede considerarse que los ingenieros graduados en la Universidad Obrera sean *verdaderos ingenieros*. “(Para el ingeniero industrial moderno) las materias profesionales son las de menor importancia, tanto que en una escuela de ingeniería no se hace realmente a los ingenieros sino que se les proporciona los conocimientos básicos para que lo sean. Su instrucción profesional, en verdad, comienza sistemáticamente y prácticamente a su salida de la escuela y dura toda su vida.” A continuación Del Mazo define la ingeniería en los mismos términos que Butty (cf. supra): “¿Se ha tenido en cuenta que el ingeniero es el profesional que ha de ser hábil para elegir y para tratar al mayor número de hombres, tal vez más que ningún otro profesional, hombres de las más distintas clases sociales, de las más diferentes mentalidades? Pues eso tiene un nombre: humanidades. ¿Qué es lo más importante para un ingeniero? Es ser culto. ¿Y qué es ser culto? ¿Qué es tener cultura?” Recordemos aquellas palabras del maestro español Cossio: “Cultura es lo que en el hombre queda si todo conocimiento concreto pudiera haber sido borrado.” Del Mazo explicita, como pocos, este “ethos” o capital incorporado⁹⁹ que el “verdadero ingeniero” no aprende en la escuela sino en la vida, y que consiste menos en saber que en ser: ser culto, ser dirigente. Habla en nombre de aquél los que *sí han incorporado a través de una “niñez y adolescencia bien formada” el capital cultural para ser (“cultos/ricos/poderosos”)* y se ven amenazados por los que “no siendo”, hoy pretenden invertir las jerarquías.¹⁰⁰

Por su parte, el diputado Dellepiane (UCR) fue quien generó mayor respuesta de la bancada oficialista, al plantear que el verdadero problema que se pretendía paliar era la ineficacia de la Ley 13.031 sobre Universidades Nacionales (reglamentación de 1947) para incluir a los trabajadores en la universidad. La solución no debía consistir en crear otra institución, sino en integrarlos a las existentes.

⁹⁸ Del Mazo, “Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados de la Nación, durante el debate sobre la Universidad Obrera, en la sesión del 22 de julio de 1948”, Talleres Gráficos DENBIGH, Buenos Aires, 1949, pág. 5/6.

⁹⁹ Sobre el poder encubridor del capital cultural incorporado, véase Bourdieu, P., “Los tres estados del capital cultural”, en: *Revista Sociológica*, UAM, México D.F. 1987.

¹⁰⁰ Para entender la posición ante la creación de la UON, cabría considerar también la relación entre el radicalismo al que Del Mazo representa y las propuestas industrialistas. Varios historiadores plantean que los radicales nunca cuestionaron el orden económico del régimen oligárquico y que tuvieron fluida relación con algunos sectores agroexportadores (Cf. Rock, D., *El radicalismo argentino*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977, Smith, P., “Los radicales argentinos y la defensa de los intereses ganaderos, 1916-1930”, en: *Desarrollo Económico*, N° 25, Buenos Aires, 1965; entre otros). Por otra parte, en 1949 el mismo Del Mazo presenta un proyecto para la creación del *Instituto Agrotécnico de Entre Ríos*, para formar con distintos niveles de capacitación a la población provincial, y con una estructura similar a la de la CNAOP (cursos básicos, escuelas superiores). El objetivo era “*formar asesores para agricultores y ganaderos*”, “*según las exigencias de un gran país que en todos los sentidos se nutre de raíces campesinas*”. A pesar de que sostiene la importancia de la formación humanista, ésta no comprende más que el 18 % de las materias del plan de estudios. Aclara explícitamente que esta formación no compite con la Facultad de Agronomía, pues sólo forma peritos agrícolas. Como dato anecdótico, cabe destacar que propone la creación de una “Escuela del hogar agrícola”, en la que se enseñaría a la mujer campesina, entre otras materias “*utilitarias y estéticas*”, “*nociones del arte relacionadas con el embellecimiento de la casa*”. Del Mazo, G., “Instituto Agrotécnico de Entre Ríos. Proyecto presentado el 4 de agosto de 1949”, Talleres DENBIGH, Buenos Aires, 1949.

Los peronistas reaccionaron duramente frente a este último argumento, aunque de hecho lo reconocieron como válido: “Qué más quisiéramos que entrara de lleno la clase trabajadora a la *verdadera universidad*”, contestó Ayala Torres. En el debate, la Universidad Obrera tampoco parece constituir para los propios peronistas una universidad legítima. Como veremos, esto se modifica al calor de la confrontación política.

LA UNIVERSIDAD QUE SUPIMOS CONSEGUIR

Finalmente, la U.O.N. fue creada el 26 de agosto de 1948, por Ley 13.229 del Congreso de la Nación. Su funcionamiento fue reglamentado por decreto del Poder Ejecutivo del 7 de octubre de 1952, siendo inaugurada el 17 de marzo de 1953. Era la Tercera Etapa de los Ciclos de Formación Técnica dependientes de la CNAOP. Tenía entre sus finalidades las siguientes: “a) La formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional; b) Proveer la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller íntimamente compenetrada de los problemas que afectan al trabajo industrial y dotados de una especial idoneidad; (...) d) Asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los intereses nacionales. (...)” Para ingresar se requería ser egresado del Segundo Ciclo de Aprendizaje de la CNAOP (esto es, tener título de “técnico de fábrica”) o bien de las escuelas industriales del Estado, teniendo prioridad los primeros; comprobar la condición de obrero (con libreta de trabajo para los menores, y para los adultos con certificado fehaciente), así como también certificado de “buena conducta, consagración honrada al trabajo y respecto por las leyes”, expedido por “autoridad competente.”¹⁰¹

La Universidad se organizaba a través de Facultades Obreras Regionales. Los cursos de 1953 se abrieron simultáneamente en las Facultades Regionales de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario y Santa Fe. Al año siguiente, se inauguraron las sedes de Bahía Blanca, La Plata y Tucumán, y en 1955 la de Avellaneda. Hasta 1960, debido a la indefinición sobre su futuro, no se volvieron a abrir nuevas sedes. La enseñanza regionalizada fue una innovación importante introducida por la UON, que iba en contra de la centralización y homogeneización creciente del sistema educativo argentino.¹⁰² Su organización en facultades regionales permitió la apertura al desarrollo local, con una oferta diversificada en las distintas sedes. Por ejemplo, en Córdoba entre otras especialidades se ofrecía “Construcciones Aeronáuticas”, en Mendoza “Construcciones de Obras y Antisísmicas”, y en Tucumán “Industrias Químicas” y “Construcciones Ferroviarias”.

El gobierno de la Universidad era ejercido por el Rector, que debía ser un obrero argentino egresado de la Escuela Sindical dependiente de la Confederación General del Trabajo. Estaba asesorado por un Consejo de Coordinación Industrial con participación patronal y obrera. Se ha hecho mucho hincapié en la inexistencia del co-gobierno como expresión de autoritarismo. Sin embargo, pocas veces se ha subrayado el hecho de que, a diferencia de las propuestas de educación obrera existentes dentro de los márgenes del liberalismo, aquí los obreros no sólo eran “educandos” sino también educadores. La intercambiabilidad de los lugares del docente y del alumno, directamente asociados a las clases sociales postergadas, era sin duda una herejía completa para la tradición normalizadora.

El rector concentraba las decisiones políticas y administrativas. El vicerrector cubría los requisitos académicos: debía poseer título habilitante y experiencia e idoneidad técnico-profesional. Era él quien elaboraba los planes de estudio, revisaba los programas y supervisaba exámenes.¹⁰³ A su vez, los secretarios debían ser personas con experiencia técnico-educativa y título habilitante: estos puestos fueron cubiertos, muchas veces, por normalistas que ocupaban lugares subordinados en el campo pedagógico. Este esquema

¹⁰¹ Ley 13.229. En: Ministerio de Educación, *Guía de orientación vocacional*, Buenos Aires, 1951.

¹⁰² Debe notarse que ya existían instituciones regionales con esas características, como el Instituto Técnico Superior de la Universidad de Cuyo. Por otra parte, señala “La Prensa” en un artículo contemporáneo que “pretender la uniformidad del país sería tan ridículo como propiciar un falso divisionismo... Cada jurisdicción tiene una fisonomía propia, que debe respetarse”. La “acción benéfica” de la UON llenaba un doble vacío: el de la carencia de universidades en las provincias, que provocaba el desmembramiento familiar por la emigración de las jóvenes; y el de las industrias locales, necesitadas de trabajadores capacitados. “La Universidad Obrera y el regionalismo”. *La Prensa*, 9 de enero de 1954.

¹⁰³ Decreto 8.014, 7 de octubre de 1952 - Universidad Obrera Nacional. *Boletín Oficial*, 27 de octubre de 1952.

gubernativo muestra claramente cuál era la combinación que la UON proponía entre lo político, lo técnico y lo pedagógico, así como sus jerarquías respectivas.

El primer rector de la Universidad fue Cecilio Conditti, sindicalista, y el vicerrector fue el Ing. Pascual Pezzano, sobre quien nos extendimos anteriormente. Según testimonios de la época, Pezzano tenía gran ascendiente sobre los estudiantes. Un alumno de la Uno —de la primera camada— lo recuerda así:

“Era una persona de creencia, de fe, pero correcto y serio. Mucho del desarrollo de la UON se debió a él. Yo formaba parte de las primeras camadas de las escuelas fábrica, y decidimos no inscribirnos ninguno en la UON porque nos parecía que era propaganda política y que no nos iban a tratar bien. En una de nuestras asambleas se presentan Conditti y Pezzano, y la verdad es que nos convencieron. Una semana antes de empezar las clases, se pobló de alumnos.... Pezzano no era peronista, pero siempre fue útil al régimen.”

Otro entrevistado contrapone la figura de Pezzano, como representante de la discusión técnico-profesional, a Conditti, expresión del gobierno peronista:

“El rector de la UTN (por UON) representa a estos sectores políticos que quieren incorporar a una clase social que emerge, pero atención, es importante ver que el vicerrector es Pezzano, que era uno de los ideólogos de este modelo de enseñanza de la ingeniería que le venía contando... El rector era Conditti, que era un sindicalista, pero el vicerrector era Pezzano... El tuvo mucho que ver con el desarrollo de la UTN.”

Las fuentes posteriores a 1955 levantan la figura de Pezzano por sobre la de Conditti, negando el peso de los sindicalistas y políticos en el momento fundacional como parte de una estrategia de sobrevivencia institucional frente al ataque contra todo lo que oliera a peronismo. La tensión entre técnicos y políticos dentro de la UON no aparece en la mayor parte de las fuentes del período, que enfatizan la unidad institucional. Pese a esta dificultad, es posible advertir la presencia de distintos grupos dentro de la Universidad Obrera.

La presencia del grupo de ingenieros que propugnaban la especialización de la ingeniería, con articulaciones variadas con los industriales, el ejército y la Iglesia Católica, parece haber sido importante, y aportaba la legitimidad científico-técnica requerida. Junto con ellos, actuaron en la UON grupos de sindicalistas y también profesores normalistas. A juzgar por el currículum de la UON, sobre el que nos detendremos más adelante, el grupo de los ingenieros tenía un lugar principal en la determinación curricular¹⁰⁴, otorgado por la reglamentación oficial. Los pedagogos, a su vez, aportaron la discusión didáctica contemporánea sobre educación y trabajo, con importantes articulaciones escolanovistas.

La presencia sindical también fue muy importante, y estaba directamente vinculada al gobierno y el partido. El rector de la UON, Cecilio Conditti, influyó en la organización de las primeras centrales estudiantiles, que después de 1955 defendieron la institución frente a las amenazas de cierre, y en la incorporación de ciertas materias, como derecho laboral e historia sindical peronista. El Rector sostuvo iniciativas claramente partidarias: la organización de actos y feriados en el Día de la Lealtad, la apelación al voto al peronismo en las elecciones del 25 de abril de 1954 y el nombramiento de Perón como primer Profesor Honorario por su papel en la creación de la universidad.¹⁰⁵

Por otro lado, debe remarcarse que no todos los sindicatos adhirieron a la idea de crear una Universidad Obrera en la cúspide de la CNAOP. Como se ha señalado anteriormente, los sindicatos no presentaron un apoyo unánime a la CNAOP, ya que muchos consideraban que la formación sindical —técnica y política— debía ser dirigida exclusivamente por el sindicato. La intervención estatal en la capacitación sindical era fuente de polémica aún entre los propios sindicatos peronistas.

En relación al peso relativo de cada grupo, es interesante observar que el discurso de los sindicalistas establecía puentes con el de los ingenieros, pero no a la inversa. Conditti, entrevistado en 1975 sobre la experiencia de la UON¹⁰⁶, señala que se ha desvirtuado el proyecto de la UON en dos aspectos: por un lado, ya no es una universidad para los que trabajan; por otro lado, se abandonó el énfasis en las especialidades vinculadas a las necesidades regionales. Estos planteos podrían haber sido formulados

¹⁰⁴ De Alba, A., *Curriculum: mito, crisis y perspectivas*, CESU-UNAM, México, 1991.

¹⁰⁵ Véase *Revista de la UON*, 1954.

¹⁰⁶ Reportaje a Cecilio Conditti en *Contactos* N° 110, publicación del Sindicato de Luz y Fuerza, abril de 1975.

también por los ingenieros. En tanto, el discurso de los ingenieros no parece excesivamente preocupado por vincularse al de los obreros: se dirige más bien a la confrontación con el ingeniero tradicional, o por el apoyo industrial, como se ha comentado sobre Pezzano y Gómez Araujo. Esto posibilitó que parte de este grupo, aunque no sus exponentes más estrechamente vinculados a la experiencia peronista, sobreviviera a la caída del gobierno en 1955.

INGENIEROS DEL DECIR VS. INGENIEROS DEL HACER

La coexistencia de todos estos grupos era posible, a nuestro juicio, por la articulación que realizaba el peronismo entre patrones y obreros, y entre pedagogía y trabajo. Esta articulación tuvo una expresión privilegiada en la formulación de la antinomia “ingenieros del hacer vs. ingenieros del decir» que formuló Perón en su discurso inaugural de la UON.

Ya en 1949, Perón había dicho en la CNAOP que era necesario formar “*hombres enamorados de su trabajo*, hombres orientados en esa actividad, que no vayan allí a formarse como lo han hecho nuestros mecánicos hasta ahora o nuestros técnicos o sobrestantes, empíricamente o en escuelas teóricas.... Lo que tenemos que formar son hombres que sepan hacer, no decir.... Lo que nosotros tenemos que formar es un contingente de millones de hombres que sepan hacer, que sepan trabajar y que el trabajo puedan realizarlo con el máximun de provecho y el mínimun de esfuerzo.”¹⁰⁷

Este “saber hacer” que se planteó como eje central de la diferencia entre la UON y la universidad tradicional y que fue interpretado generalmente como una limitación del saber obrero, estaba fundado en una clara oposición al “saber decir” tradicional. Como lo expresó Perón en la UON:

“Si formáramos un nuevo grupo de intelectuales ignorantes, de los que tenemos tantos, que simulan saber para aprovechar de los que saben menos, no habríamos hecho un gran progreso sobre lo que tenemos. Lo que necesitamos son hombres leales y sinceros, que sientan al trabajo, que se sientan orgullosos de la dignidad que el trabajo arrima a los hombres, y que por sobre todas las cosas, sean capaces de hacer, aunque no sean capaces de decir.”

En este párrafo, Perón cuestionaba en al menos tres elementos el saber académico tradicional: este saber es “simulado”, no auténtico; este saber no “libera” al individuo, como en la tradición iluminista, sino que es utilizado por una estrategia de poder, como una forma de dominación; por último, es mejor aquél “que no sabe decir”, pero que es leal, trabajador y sincero. Toda una “subversión de la escala de valores”: ¡los pies valen más que la cabeza!”¹⁰⁸

En otro lugar de este discurso, Perón hizo referencia a situaciones cotidianas que probablemente fueron vividas por los estudiantes de la UON en su condición de trabajadores:

“Queremos técnicos de fábrica que no solamente sepan decirle a sus operarios: ‘Vea, amigo, esto se hace así’, sino que tomen las herramientas y lo realicen ellos mejor que lo que lo hizo el operario; y queremos ingenieros de fábrica que no sean los charlatanes atildados que vienen una vez por día a la mañana veinte minutos para decir lo que hay que hacer y después se van a su casa, al café o a la confitería. Queremos técnicos de fábrica que se pongan su ‘over-all’ y compartan el trabajo con sus obreros; que sean ellos dirigentes, pero que dirijan; no charlatanes que no sirven ni para un lavado ni para un barrido.”¹⁰⁹

Esta “capacidad de expresión de las experiencias no formuladas” de la clase obrera que James le adjudica al discurso peronista, aumentaba su credibilidad y eficacia. La apelación a imágenes de opresión vividas, y la posibilidad actual de cambiar su posición a través del estudio, seguramente constituyeron para muchos trabajadores —no necesariamente obreros— un incentivo para continuar sus estudios en la UON.

Pero sobre todo lo que encara Perón es una operación de fuerte deslegitimación de los “doctores” e “ingenieros” que tradicionalmente constituían la élite cultural argentina. Los saberes necesarios en la Nueva Argentina no eran ya los de la Argentina de las vacas y la pampa, sino los referentes a la industria, la

¹⁰⁷ Perón, discurso ante la CNAOP del 5/3/1949, en: Secretaría de Prensa y Difusión, *El trabajo a través del pensamiento de Perón*, Buenos Aires, 1955.

¹⁰⁸ Diario *Clarín*, 18/3/53, pág. 4.

¹⁰⁹ Tal es la expresión de un prestigioso ingeniero que era en 1945 profesor de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

producción, la urbe tecnificada. La verdadera universidad deja de ser la tradicional para abrirle el paso a la nueva propuesta.¹¹⁰

Este desplazamiento del discurso oficial desde 1947 a 1953 debe entenderse también en el marco de la confrontación política creciente con los ingenieros tradicionales. El Centro Argentino de Ingenieros fue intervenido en 1946. Las motivaciones nunca aparecieron explicitadas por los interventores, pero algunos entrevistados recuerdan que se acusó al CAI de participar en una intentona golpista.

Las relaciones eran conflictivas desde antes de la asunción del peronismo.¹¹¹ La participación del Centro Argentino de Ingenieros y del Centro de Estudiantes de Ingeniería de la UBA en la campaña de la Unión Democrática fue abierta y decidida. Pasadas las elecciones, en general tomaron partido por una oposición intransigente y plena de conspiraciones golpistas como lo denuncian otros militantes reformistas opositores.¹¹²

En 1947, Perón trata de acercar posiciones con los ingenieros. En un discurso dirigido a los profesores universitario, el 9 de enero de 1947, dice:

“En lo que respecta a la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales . . . esta Facultad tiene cierto atractivo para mí porque mi abuelo ha sido académico y ha prestado mucho años de servicio en ella, de modo que tengo cierta predilección aunque algunos señores ingenieros no me vean con buenos ojos... El Plan Quinquenal, sin la colaboración inteligente y, sobre todo, capacitada del cuerpo de ingenieros de la Nación, no puede realizarse, porque su base está casualmente afirmada sobre obras que corresponden a su actividad... En el campo de la ingeniería, debemos dejar de lado el amor propio y utilizar nuestros hombres, sin gran experiencia, junto con otros, extranjeros, que hayan adquirido gran experiencia... Considero que los técnicos extranjeros pueden hacer escuela ... Es lógico que si encontramos aquí, en el país, esos hombres, yo he de preferir siempre a los criollos, porque soy criollo, pero el asunto es encontrarlos. Solicito a los señores profesores de la Facultad de Ingeniería que estudien este problema y me aconsejen.”¹¹³

Continúa sugiriendo la construcción de una Facultad de Ingeniería, y propone que ésta dirija y realice la enseñanza técnica, cuyos egresados serán valiosos colaboradores en el futuro.

Más adelante sostiene la necesidad de especialización de la enseñanza. Y finalmente señala los límites de su oferta:

“La mejor colaboración que pueden prestar los profesores al Plan Quinquenal es ir estudiándolo para ver cuáles deben ser las especializaciones a crearse. Si ustedes me resuelven este problema les quedaré eternamente agradecido, porque es el más grave en cuanto a la realización del Plan. De lo contrario, tendré que recurrir a los técnicos extranjeros, y ello tampoco es fácil, o esperar que se formen nuestros especializados. De la combinación de los dos medios resultará lo que podremos realizar.”¹¹⁴(el destacado es nuestro).

No conocemos la respuesta de estos profesores universitarios a Perón. Pero la UBA, aún cuando estaba intervenida, siguió siendo contraria a la especialización. Por lo menos en lo que respecta a la enseñanza técnica, la Facultad de Ingeniería de la UBA no hizo lo que Perón pidió. En 1948, se aprueba una ley, presentada por los diputados Díaz y Burginerotto, por la cual los egresados de escuelas industriales

¹¹⁰ *Clarín*, ídem.

¹¹¹ La UON es la universidad legítima, aunque no sea equivalente a las universidades tradicionales: al día siguiente de la creación de la UON, se reúnen los rectores universitarios sin participación de la UON. *Clarín*, 18/3/1953.

¹¹² A comienzos de octubre de 1945, la Facultad de Ciencias Exactas había sido escenario de un enfrentamiento con el gobierno militar, pidiendo “el derrocamiento de la tiranía”. Allí estuvieron presentes profesores, estudiantes y también las autoridades, quienes fueron desalojados por la policía. Ese día murió un estudiante de Ingeniería, Salmún Feijóo. Tales sucesos, según las crónicas del C.A.I. y del Centro de Estudiantes de Ingeniería, afirmaron el sentimiento de comunidad amenazada por un gobierno “despótico y demagógico” (Revista del C.E.I., diciembre de 1945).

¹¹³ Todavía en 1966, los ingenieros del CAI siguen recordando al gobierno peronista como la “hora más aciaga que vivió la Argentina”. Para los ingenieros, ésta significó “la más cruel de las persecuciones expresadas entre otros aspectos por la intervención decretada al Centro Argentino de Ingenieros, que se vio privado de sus locales y de su biblioteca, pero que no cedió ni se entregó durante diez años ni a la violencia ni a los posibles halagos de la ignominiosa dictadura que asoló al país”. (5to. Congreso Argentino de Ingeniería, 1966). Como se ha señalado, otras opiniones contemporáneas, no oficialistas, tienen otra apreciación sobre su apelación a la violencia.

¹¹⁴ La Facultad de Ingeniería, como se ha dicho, se construyó en 1953.

podían ingresar a cualquier universidad nacional, como hemos señalado, permitido por La Plata pero no por la UBA. Con la fuerza de la ley, la medida se aplicó, pero encontró severas resistencias. Los estudiantes de la UBA aún lo recuerdan como una medida demagógica, que tendía a degradar el plan de estudios.

Otro intento de recomponer relaciones con los ingenieros fue la creación, en 1952, de una Comisión Interventora del C.A.I. salida del propio centro y formada por tres socios nombrados por el Gobierno. Según los relatos posteriores, ésta tampoco contó con el apoyo de los asociados. Es de destacar que en todo este período en que el CAI estuvo intervenido por el gobierno, en sus publicaciones no aparecen noticias sobre la creación de la Universidad Obrera. Esto podría deberse a la voluntad de quienes intervinieron el C.A.I. de no irritar a los socios¹¹⁵, o bien a que tampoco la considerara, como la Facultad de Ingeniería de la UBA, una cuestión digna del interés de los ingenieros, en tanto no era una institución legítima para la enseñanza de la ingeniería.¹¹⁶

Al calor de esta confrontación, entonces, el verdadero ingeniero pasó a ser el formado en la UON. Como acota Conditti, los futuros ingenieros “no tendrán la triste misión de organizarse como algunos de ellos ya lo han hecho, con fines subversivos y para armar bombas explosivas para la destrucción de hombres, niños y mujeres del pueblo”, sino que serán ante todo “hombres buenos”, que además de mucho músculo tienen inteligencia y corazón.¹¹⁷

Como se ve a lo largo de este apartado, la discusión dentro del campo de la ingeniería estaba atravesada por la discusión política general, al punto tal que la propia existencia del campo estaba cuestionada. Sin embargo, las posiciones internas al campo siguen estructurando las respuestas de cada grupo frente a la creación de la UON. Es interesante observar que, pese a lo que se ha sostenido tradicionalmente, es el peronismo quien más apela al discurso técnico específico para la confrontación con el modelo de la ingeniería generalista¹¹⁸; los ingenieros tradicionales, tanto en los documentos de la época como en el relato de los entrevistados, remiten la problemática a la oposición política más amplia, sin tomar cuenta de los debates del campo.

El otro componente central de la alocución de Perón es la justicia social. Dice Perón: “no es posible que un operario estudie para ser y para morir operario. Es necesario abrir el horizonte a la juventud de trabaja. . . poniendo en cada mochila un bastón de mariscal.” En la Nueva Argentina, cualquier obrero puede llegar a ser dirigente de la república. Esta apertura de horizontes es, por otra parte, la mejor manera de prevenir descontentos políticos y sociales en los que proliferen “doctrinas extremistas”¹¹⁹. “Para que todo esto no sea una mentira criolla”, el Estado debe encara una política decidida en la educación, compensando las diferencias de formación desde los escalones más básicos hasta los más altos. Sobre la efectividad de esta política en la inclusión de los obreros nos ocuparemos a continuación.

UNIVERSIDAD ¿OBRERA?

La Universidad Obrera se proponía integrar a las clases trabajadoras, hasta entonces excluidas de los estudios superiores. Como señala Juan Carlos Di Gianni, secretario general de la UON, esta característica la convertía en el “establecimiento más revolucionario dentro de la esfera educativa de la Nueva Argentina”. La voluntad de formar “profesionales surgidos de las fuerzas del trabajo y destinadas a las necesidades de la industria nacional” era lo que hacía que se llamara “Universidad Obrera” y no “Universidad Técnica del Trabajo” o “Universidad del Ingeniero de Fábrica”, como podría denominarse teniendo en cuenta el contenido de los estudios.¹²⁰

¹¹⁵ Perón, Discurso a los Profesores Universitarios, 9/1/1947, en: Guglielmino, O., *Juan D. Perón. Pedagogía de la emancipación Pedagogía de la liberación*, Ed. Noticias Ilustradas, Buenos Aires 1985.

¹¹⁶ Esta posibilidad es la menos probable, ya que publican en todos los números fotos y artículos sobre las obras de gobierno.

¹¹⁷ Cuando se produce el golpe de 1955, el C.A.I. integra la alianza triunfadora. Dedicará amplio espacio en sus publicaciones a la importancia de la ingeniería en las “tareas de reconstrucción”, y hará referencia en sus editoriales a mantener viva la memoria sobre “los horrores de la tiranía” (*Revista La Ingeniería*, N° 952).

¹¹⁸ Conditti, C., “Hombres buenos”, *Revista de la UON*, 1954, pág.13.

¹¹⁹ Creemos que la apelación al discurso técnico se inscribe en la separación entre la ciencia y la política, heredera de la tradición idealista alemana, y también a la propia concepción de la comunidad organizada y del lugar que la ciencia tenía en ella. Ver Bernetti y Puiggrós, *op. cit.*. Cuáles son los efectos de campo que esto produce, es un tema que debería analizarse más profundamente en estudios posteriores.

¹²⁰ *Clarín*, ídem.

La centralidad de los obreros en el discurso inicial de la UON (años 1953-1955) es innegable: no sólo figura dentro de los objetivos institucionales la formación de ingenieros de origen obrero —para lo cual esto se transforma en requisito de admisión—, sino que todos los discursos enunciados en esta época tienen como sujeto privilegiado, casi único, a los obreros.

Sin embargo, algunas fuentes disponibles¹²¹ ponen en cuestión que sus estudiantes hayan sido mayoritariamente obreros. Creemos que es posible distinguir dos períodos en torno a la composición social del estudiantado de la UON.

En el inicial, de 1953 hasta 1959, año de la desaparición de la CNAOP y de la inclusión de la UTN en la legislación universitaria, la presencia obrera habría sido significativa, aunque nunca excluyente de otros orígenes. Sin embargo, siendo importante, ésta no representaba más que una pequeña proporción de los alumnos de las escuelas dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. En 1955, había 50.000 inscriptos en el conjunto de este subsistema; mientras que la Universidad Obrera contaba sólo con 1887 alumnos.¹²² Por otra parte, datos de 1959 nos muestran que en ese año, la composición de la UTN incluía un 30% de egresados del Segundo Ciclo de la CNAOP y un 70% que lo había hecho de las escuelas industriales, pese a que la reglamentación otorgaba prioridad a los primeros. La inclusión de otros grupos sociales no exclusivamente obreros fue paralela a la apertura de la institución; podría decirse también que sólo se incluyó a una pequeña proporción de los hasta entonces excluidos del sistema educativo tradicional.

Otras voces coinciden en señalar que los estudiantes de la Universidad Obrera no fueron de origen exclusivamente obrero. Uno de los entrevistados, egresado del Segundo Ciclo de la CNAOP señala:

“yo era obrero, muchos lo éramos”

mientras otro, que ingresó en 1956 proveniente de una escuela industrial, dice:

“obreritos, había muy pocos. A pesar de todo el esfuerzo que se hizo por incorporarlos, era difícil encontrar obreros, sí había clase media y clase media baja masivamente... La edad promedio era más alta que en la UBA, en general había gente que trabajaba en cargos de jerarquía en la industria y que completaba sus estudios superiores en la UON, contando con una práctica concreta en la ingeniería. Más tarde se entra en una etapa distinta baja la edad promedio, hay mucha menos gente que trabaja.”¹²³

A partir de 1959, se habría profundizado esta tendencia. La matrícula de la UTN creció aceleradamente. Actualmente, la proporción de obreros entre el estudiantado de la UTN es la misma que en las otras universidades nacionales (cerca al 3%).

Si la UON parece haber incorporado a sectores hasta entonces excluidos de la universidad tradicional, aunque no del sistema educativo lo mismo ocurre con la UBA, cuya matrícula también creció en forma acelerada. La de la Facultad de Ingeniería, por ejemplo, se duplicó durante el período 1945-1955, llegando a tener 15.715 alumnos en 1955, contra 1.887 de la Universidad Obrera. A partir de 1947, recibió también a r egresados de las escuelas industriales nacionales.

El efecto democratizador de la UON, sin embargo, no puede ser reducido por la ambigüedad de estas cifras, lamentablemente incompletas. A nuestro entender, la UON fue efectiva en cuestionar agudamente el problema del elitismo universitario, poniendo al obrero como sujeto pedagógico privilegiado,

¹²¹ Di Gianni, J.C., “Función Social y Técnica de la Universidad Obrera Nacional”, *Revista de la UON*, 1954, pág. 11.

¹²² Lamentablemente, las fichas individuales de inscripción con detalle de lugar de empleo, origen social y nivel educativo alcanzado se perdieron .

¹²³ Como se ha señalado, hay pocos estudios, y con datos muy variados, sobre la CNAOP. Weinberg, en un estudio ya citado proporciona cifras que hablaría de una eficiencia pobre del sistema: en 1955, sobre 50.000 inscriptos egresaron 5.005 alumnos de todos los ciclos. En el Ciclo Técnico, egresaron un promedio de 700 alumnos entre 1953 y 1955. No tenemos datos sobre el pasaje de estos a la UON. 124. Un ingeniero egresado de la UBA, manifiesta algo parecido aunque en tono despectivo: “La Universidad Obrera no fue obrera, su composición era fundamentalmente de clase media, que buscaba asegurarse un título por medio de un horario de colegio secundario.... Era una universidad formada por gente mayor, de situación económica hecha, que quería blanquear el nivel socio-económico alcanzado mediante un título.... El “estudiante-tipo” era un hombre de unos 30 o 35 años, con una pequeña empresa, pequeño constructor, con dinero, que procuraba tener un título que no tenía entonces, yendo unas horas por día a la universidad”.

y en proponer una organización curricular novedosa, que atendiera a una población heterogénea. De ese aspecto nos ocupamos en el próximo apartado.

El currículum de la UON: hacia una síntesis nueva

La propuesta de una universidad centrada en los trabajadores y el trabajo era un elemento nuevo en el campo cultural y pedagógico argentino. En su organización curricular combinaba varios elementos: la unidad entre teoría y práctica, la enseñanza activa, la inclusión de conocimientos hasta entonces excluidos como la historia sindical y legislación laboral el mayor contacto entre profesores y alumnos.

Las clases se dictaban en horario vespertino de 19 a 23 horas para que pudieran concurrir quienes trabajaban en turno completo. Se planteaba además un taller experimental los sábados, en medio turno. Los grupos eran pequeños, o mayores de 25 alumnos, buscándose abolir la enseñanza memorista y verbalista, tipo conferencial, que predominaba en las universidades tradicionales. El vínculo pedagógico era más flexible que en otras universidades; un profesor de la Facultad Regional de Mendoza habla de ser “compañeros” y no maestro/discípulos; Conditti mismo se refiere a los profesores como otros obreros y técnicos que son “padres y amigos” de sus alumnos. Otro elemento interesante, del que no restan más noticias, es la inclusión de un artículo en su reglamento por el cual se calificaba anualmente a todo el personal de la institución, igualando a profesores y personal administrativo (igualación que aún hoy es resistida por los universitarios tradicionales).¹²⁴

Los cursos eran obligatorios y gratuitos, y se exigía un 75% de asistencia; no había posibilidad de alumnos libres. También era obligatoria la asistencia a los actos de la institución, computándose doble falta por la ausencia.¹²⁵ Las clases eran “activas y no conferenciales”, con explicaciones y ejercitaciones posteriores. Se revalorizaba la práctica de taller y de industria en el aprendizaje, que pesaba tanto como el dominio del aspecto técnico-teórico. Cada profesor debía entregar a comienzos del año un plan anual conteniendo los trabajos técnico-didácticos previstos, la dotación, provisión y equipos requeridos, y las obras que planeaba hacer con los alumnos.

Este hincapié en la práctica como estrategia didáctica está bien distanciado del empirismo y del utilitarismo vocacionalista. El criterio fundamental para la confección de los planes de estudio era la formación en una sólida base físico-matemática, “que les permita resolver a los alumnos los problemas cada vez más complejos de la industria”. Como señala Pezzano en uno de sus libros, no se trata de enseñar ciencia pura sino aplicada porque la tecnología es una aplicación creadora de sus principios a la industria contemporánea.¹²⁶ Los ingenieros de fábrica deben entender tanto de los procesos elaborativos como de los materiales que lo forman, buscando siempre maximizar los recursos disponibles. Pero además, las materias técnicas deben abarcar “todos aquellos conocimientos afines ... (como) los conocimientos sociológicos así como los que se refieren al ordenamiento, contabilización u organización de la economía y de los trabajos que se realizan.”¹²⁷ Conocimiento técnico + conocimiento socio-político: tal parece ser la ecuación que delimita el perfil de los egresados que quiere la UON.

En el plan de estudios, sin embargo, se evidencia que ambos términos de la ecuación no son equivalentes. La formación científico-técnica tenía mucho más peso que la socio-política, al menos en asignación horaria.¹²⁸ La materia “Sindicalismo justicialista y Legislación Obrera”¹²⁹ ocupa 1 hora de las 24 semanales; 4 horas son para talleres experimentales. El resto se ocupa en distintas asignaturas básicas (en 1er y 2do año), y tecnológicas (en 3ro, 4to y 5to). La materia sobre sindicalismo es reemplazada en 3er año por Legislación del Trabajo; posteriormente se estudia Higiene y seguridad laboral, y Organización de la producción (variable en cada una de las especialidades).

En toda la propuesta curricular, se hace explícita una búsqueda por compensar las diferencias culturales de la población: mayor atención de los docentes, mayor hincapié en la práctica como fuente de

¹²⁴ Decreto 8.014/52, Reglamento de la UON, art. 50.

¹²⁵ Decreto 8.014/52, Reglamento de la UON, art. 44.

¹²⁶ Pezzano, P., *Tecnología mecánica...*, pág. 8.

¹²⁷ *UON-Guía de la enseñanza*, Buenos Aires, 1955, pág. 11.

¹²⁸ No negamos con esto la importancia de la cultura escolar más general en los aprendizajes institucionales, que parecen haber cubierto buena parte de la vida institucional. Los actos, publicaciones, comedores, encuentros, a juzgar por las revistas de la UON, llenaban con creces esta formación socio-política. De cualquier manera, el currículum prescripto no la incluye sino en forma subordinada.

¹²⁹ Después del golpe del '55, fue reemplazada por “Elementos de Legislación laboral”.

aprendizaje, mayor flexibilidad horaria. Lejos de ser un “engendro improvisado”, como acusaban los dirigentes reformistas, la propuesta curricular de la UON contenía una organización pensada para recibir a sectores populares.

La articulación en algunas de estas propuestas de los enunciados escolanovistas parece haber sido producto de la obra de algunos normalistas que se desempeñaron como decanos y secretarios académicos de las facultades regionales. La historia de Juan Carlos Di Gianni y de César Mazzetti, Secretario General y decano de la Facultad Regional Buenos Aires respectivamente, muestra parentesco con la de Jorge P. Arizaga¹³⁰. Como él, eran egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta, integrantes del sindicalismo docente, y al parecer con mayor experiencia en este plano que en el sistema educativo. Los dos rondaban los 35 años al asumir sus cargos. En sendos artículos a la revista de la UON, hablan de la “modernidad pedagógica” de la UON, que a juicio de Di Gianni superaba a todas las universidades existentes. El secretario general apeló al escolanovismo en su polémica con la didáctica tradicional, para fundar una enseñanza eminentemente práctica y activa. Di Gianni también marcó diferencias con las escuelas del trabajo europeas: no se trata de que los alumnos aprendan un oficio, sino que adquieran conocimiento técnicos superiores que los coloquen a la cabeza del desarrollo industrial nacional.¹³¹ A su turno, Mazzetti enfatiza las características de “escuela práctica integral” de la UON, dada su vinculación a industrias y talleres que dan el clima y el ambiente que la universidad nunca puede recrear por sí sola.¹³² Como Arizaga, combatían el utilitarismo como forma de vinculación entre escuela y trabajo, propugnando en cambio articulaciones más democráticas y abarcadoras.

Más allá de la apelación al activismo y de la discusión con el utilitarismo, es difícil, a partir de las pocas fuentes disponibles, encuadrar a estos pedagogos dentro del escolanovismo. No aparecen referencias al catolicismo; las más abundantes son político-partidarias: “queremos ingenieros con conciencia peronista, que es lo mismo que decir con conciencia nacional”.¹³³ Tibiamente, toman distancia con respecto a otras corrientes más radicalizadas. Mazzetti señala que la UON “no es ‘una escuela más’, nacida al calor de un entusiasmo pedagógico momentáneo”, sino un instrumento del Estado para proveer a la industria de elementos capaces.¹³⁴ Di Gianni marca la diferencia con las universidades populares, con las que “de manera aviesa” se quiere confundir a la UON, porque es una universidad de la misma jerarquía moral y cultural que las otras universidades del país, aunque más moderna y orientada a los obreros.¹³⁵ Conditti, mucho más claro, dice que la UON nada tiene que ver con el “anarquismo reformista de la pedagogía”.¹³⁶

La orientación didáctica de la UON, entonces, parece haber tenido una clara impronta escolanovista. *La apelación a la “modernización pedagógica” contra el anquilosamiento de la pedagogía universitaria tradicional, fue una de las fuentes de sustentación de la apertura y primeros desarrollos de la Universidad Obrera Nacional. Pero debe notarse que estas huellas y tintes de tradiciones pedagógicas renovadoras obtenían su impulso fundamental no del campo pedagógico sino de las “fuerzas del trabajo” y de la política educativa peronista.* Si la inclusión de lo político, lo técnico y lo pedagógico en una nueva síntesis era sin duda un legado de ciertas tradiciones escolanovistas argentinas, también recogía experiencias realizadas fuera del campo pedagógico específico y del sistema educativo formal. Por otro lado es posible pensar que ciertas ideas escolanovistas, como la revalorización de la cultura propia o la organización de sindicatos escolares, engarzaban en una vuelta autoritaria con el corporativismo del primer peronismo. La complejidad de la síntesis resultante nos previene de categorizarla dentro de los límites del campo pedagógico, el mismo “saturado” de otros sentidos.

En todo caso, más que la cumbre del escolanovismo en la Argentina, *debe considerarse a la UON como un intento fugaz de rearticulación de lo pedagógico con la economía y la política, cuyas características más heréticas no sobrevivieron a la caída del peronismo.* La UON, luego convertida en la UTN, peleó duramente por su continuidad y jerarquización institucional, hasta que en 1959 logró su inclusión dentro del régimen de universidades nacionales bajo el aliento desarrollista. En el campo de

¹³⁰ Véase el tomo V de esta serie, cap. 3.

¹³¹ Di Gianni, *op. cit.*, pág. 11

¹³² Mazzetti, C., “La orientación didáctica en la UON”, *Revista de la UON*, 1954, pág. 9.

¹³³ Di Gianni, *op. cit.*, pág. 12.

¹³⁴ Mazzetti, *ídem.*

¹³⁵ Di Gianni aclara que las universidades populares han jugado una loable misión en su momento, pero no son comparables al cambio a cultural que introduce la UON.

¹³⁶ Conditti, C., “Socialmente justos”, *Revista de la UOM*, 1954, pág. 7.

batalla, quedaron tendidas la promoción obrera y la apuesta al desarrollo industrial independiente, los ejes de una política educativa que se proponía subvertir el orden hasta hacer que las manos y los pies valieran más que las cabezas.

A modo de conclusión

"El paraíso puede ser la imaginación de lo que no tenemos o la apoteosis de lo que tenemos" (Huxley)

La creación del sistema de educación técnica que hemos analizado puede ser considerada como una de las propuestas más originales del peronismo, que se nutrió tanto de procesos político-culturales más amplios —lo que Sarlo llama los *saberes del pobre*— como de experiencias educativas realizadas por distintos sujetos sociales. Contra lo que ha planteado la oposición de su época, y la historiografía posterior, esta creación no fue una estrategia improvisada y confusa, sino que articulaba muchas tradiciones y proyectos de peso, laborales, sindicales, políticas y pedagógicas; y tenía una organicidad importante, tanto interna —entre sus distintos ciclos— como en relación a los sujetos que pretendía incorporar.

Este artículo puede considerarse como un intento por desplegar la variedad de sujetos y prácticas pedagógicas puestas en juego en la creación de la CNAOP y la UON. Hasta donde hemos llegado en nuestra investigación, creemos que deben establecerse distinciones entre la CNAOP como circuito en su primer y segundo ciclos, y la UON: ambas estaban atravesadas por conflictos diferentes. En el caso de la CNAOP, la presencia sindical y la pedagogía espiritualistas fueron hegemónicas, y por lo tanto articularias de las diferencias. En cambio, en la UON la discusión con la universidad tradicional puso el hincapié en los saberes técnicos especializados, con el predominio de los ingenieros. Esto es lo que, a nuestro entender, permitió su supervivencia después del golpe de 1955.

En su conjunto, la creación de este circuito paralelo de formación técnica fue uno de los aspectos en que el peronismo cuestionó con mayor fuerza al orden simbólico que estructuró al sistema educativo moderno. Creemos que este cuestionamiento fue el elemento más difícil de integrar para la historiografía de los '60 y los '70 que se ocupó del tema, todavía heredera de estos sentidos sarmientinos. Entre 1944 y 1955, la "barbarie", los cabecita negra, los jóvenes obreros aprendices, pasaron a ocupar los primeros lugares en la jerarquía de los saberes relevantes; el "patito feo" del sistema fue convertido en la "niña bonita", beneficiario del presupuesto y la prédica oficial. Esto es algo que la mayor parte de los estudiantes reformistas y los ingenieros tradicionales nunca le perdonaron al peronismo. Al mismo tiempo, esta inversión herética alimentó aquel "paraíso perdido" que añoraron muchos obreros y pobres en la Argentina.

Quisiéramos concluir este trabajo retomando la expresión de Huxley. Como él, no podemos decir si la entrada al "paraíso educativo" que implicó la creación de esta modalidad técnica supuso la imaginación de algo completamente nuevo o más bien la apoteosis de lo ya existente. De hecho, como hemos reiterado hay muchos elementos para pensar que fue una rearticulación exitosa de tradiciones y proyectos que ya existían. Sin embargo, su inscripción en una trama que estaba modificando por completo el panorama político-cultural argentino habla también de la irrupción de cuestiones nuevas dentro del campo pedagógico. Una de ellas es, sin duda, la fuerza con que se instala lo económico como elemento a tener en cuenta en la determinación curricular. Frente al rígido anti-pragmatismo que había caracterizado tanto al positivismo como al escolanovismo oficial en los '30, la creación del sistema de educación técnica masiva planteó como nunca antes la necesidad de reformular la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. En este sentido, cabría preguntarse si la perduración de una queja continua sobre nuestro sistema educativo, como es su supuesta inutilidad en relación con la estructura productiva, no reconoce en la política educativa peronista a uno de sus primeros formuladores. Su eficacia, entonces, habría perdurado mucho más allá de cuando se apagaron los ecos de las acciones de obreros, técnicos e industriales en las escuelas técnicas del peronismo.