



Grupo 13: Procesos de formación dentro y fuera de los lugares de trabajo

Tensiones entre educación y trabajo: el caso del Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos (1940-1990)¹

Natalia Michniuk

Docente Investigadora de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Río Gallegos

nataliamichniuk@yahoo.com.ar

Introducción

La finalidad de esta investigación es analizar aquellos vínculos entre educación y trabajo que se habrían materializado con características particulares durante las décadas de 1940 a 1990 en Río Gallegos, signadas por una realidad histórica y económica particular. Marco reconfigurado, después del debilitamiento del período ovino lanero, por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón conformando un modo de ocupación demográfica-ocupacional bastante peculiar denominada de enclave económico. Nos proponemos con esta investigación reflexionar en torno a los vínculos de la educación y el trabajo entre las décadas de 1940 a 1990 en Río Gallegos, tomando como referencia de análisis a la Escuela Industrial N° 4. Pensar en este tipo de relación a partir de una escuela técnica de Santa Cruz en el periodo propuesto, cobra un particular sentido sobre todo si tenemos en cuenta el proceso de reconfiguración económica que experimentó el Territorio Nacional y luego provincia al pasar de un modelo ovino lanero a otro dominado por el auge de la explotación del petróleo, gas y carbón

Abordar la evolución de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, como así también el devenir de su currícula enmarcado en el desarrollo de la enseñanza técnica en la Argentina, nos habilita a reflexionar acerca del tipo y fluidez que caracterizó la relación

¹ Esta ponencia es una síntesis de la tesis que lleva el mismo nombre, perteneciente a la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, que fuese presentada para su evaluación en el transcurso del segundo cuatrimestre del 2012.



entre las necesidades y expectativas socio-económicas locales y regionales y el grado y forma en que fueron incorporadas, o no, en los planes de estudio de dicha Escuela. Cabe señalar que la periodización elegida responde a privilegiar dos momentos del devenir de dicha Escuela: el inicio de su funcionamiento -año 1941- y el traspaso de los servicios educativos nacionales a la provincia de Santa Cruz conjuntamente con la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993.

Hemos abordado la problemática a investigar desde un enfoque cualitativo, siendo en el marco de los denominados estudios de caso que reconstruiremos parte relevante de la trama de la actual Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos centrándonos en él trabajando con diversas fuentes² que nos permita ponderar la diversidad de voces y significados de los sujetos que han sido actores del devenir de la misma. Inscribir nuestro objeto de estudio dentro de una escala temporal particular posibilita la reconstrucción e interrelación de las instancias de desarrollo de las tendencias socio-económicas, políticas, culturales y pedagógicas abordadas, al mismo tiempo que recrea los vínculos que las mismas mantienen entre sí. Cumpliendo de esta manera con uno de los procedimientos del análisis etnográfico: la contextualización, mostrando cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer más comprensibles los fenómenos estudiados (Rockwell, 2009)

Esta perspectiva nos compromete en la indagación de las prácticas, la experiencia de algunos sujetos, sus relatos e historias; a interrogar mecanismos o estrategias que conformaron determinadas políticas educativas que se diseñaron o fueron parte de la

² Documentos consultados en archivos fundacionales, reglamentos, normativas, boletines oficiales, diarios locales, programas, material curricular e institucional, etc. obrante en la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos, en la Biblioteca del Congreso de la Nación, en la Biblioteca Nacional del Maestro, en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro, en el Archivo del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), en el Instituto Nacional del Petróleo y Gas y en el Consejo Provincial de Santa Cruz. Entrevistas en profundidad realizadas a distintos actores que transitaban/transitan por la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” (director; ex vice directora; alumnos; egresados; docentes y ex docentes).



producción y reproducción de saberes del trabajo asociados a la dinámica de este particular mercado laboral

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

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

Se privilegiaron a la hora de problematizar este vínculo, dos categorías que consideramos centrales a tal fin: la de los saberes del trabajo (ST) y los saberes socialmente



productivos (SSP)³, conceptos que hemos utilizado como herramientas de análisis para reflexionar acerca del posicionamiento en relación al mundo del trabajo en las décadas estudiadas, de la Educación Técnica en términos generales, y de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos en particular. Ponderaremos estas categorías como organizadores simbólicos y materiales de la trama social donde los sujetos construyen sus identidades, entendiéndolas como saberes que crean tejido social, que sirven en determinado momento histórico para el desarrollo del conjunto de la sociedad.⁴

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

Diversos autores han estudiado el desarrollo de la educación técnica en nuestro país cuyas visiones constituyen una base interesante para entender ciertos temas y factores que articulan el campo⁵. Estas lecturas nos permiten abordarla -en principio- como un modo de

³ Ver Puiggrós, A, Gagliano R, (Dir.) (2004) y PAV 153: *Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo.*

⁴ Los SSP, son aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. No obstante muchos de los que consideramos como saberes redundantes son aquellos que constituyen un piso de significaciones compartidas y que como tales representan un punto de partida sobre los cuales se apoyan los SSP. Vale decir, son los trayectos de alfabetización económica y social que forman parte y devienen la expresión de la trasmisión entre generaciones al interior de las tramas sociales (Ruiz, 2006).

⁵ Nos concentramos en algunos de los aportes de Miranda (1997) Graciarena (2003), Levylier (1920) Otegui (1959) Pineau (1991) Sobrevilla (1995), Tedesco (2003), Gallart (2006), Narodovski (2004), Silva (2006), Simonassi (2011) –entre otros- para, desde nuestra perspectiva, producir reflexiones que sean fundamentos teóricos necesarios, consistentes y coherentes para el trabajo a desarrollar. La necesidad de contextualizar los devenires y avatares de esta modalidad de enseñanza (hasta la década de 1990), nos remite a las lecturas de



instrucción paralelo al sistema tradicional de educación, conviviendo en inferioridad social y política con normativas del bachillerato, del normalismo y propias. Explicitando con mayor profundidad algunas ideas antes esbozadas, podemos señalar que la educación técnica ocupó durante un período de la historia del sistema educativo del país una posición secundaria, lo que le otorgaba bajo prestigio académico a los ojos de sectores sociales cuyas expectativas e influencia sesgaban la demanda del nivel.

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

Son escasas, y en algunos casos inexistentes las investigaciones que se han realizado sobre esta problemática en el ámbito local, presentándose como campo novedoso y desafiante. A partir de entender la complejidad de este recorte, nos preguntamos: ¿de qué manera y en qué medida la Escuela de Artes y Oficios de la capital del Territorio Nacional (luego Provincia de Santa Cruz) que se convertiría en E.N.E.T. a fines de la década de los

trabajos como los de Ballent (2005), Campione (2003), Germani (1962), O'Donnell (1980), Panettieri (1983), Sidicaro (2002), Dussel y Pineau (2003)

años 60, interpretó o fue interpelada por las demandas de la estructura productiva de la región? ¿Qué papel se propuso asumir la acción de la actual Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” en la formación para el mundo del trabajo en las décadas estudiadas? ¿En qué modo o sentido la política educativa básica de la escuela en este complejo tema constituyó una versión ilusoria, descontextualizada o más o menos realista?

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

Vínculo educación y trabajo: una deuda no tan reconocida

Coincidimos con Figari y otros en afirmar que los estudios publicados en nuestro medio sobre la problemática del vínculo educación-trabajo oscilan entre un anclaje en lo educativo o un posicionamiento desde el mundo del trabajo. En el primer caso, el análisis desde el ángulo educativo, tiende a visualizarse al mundo del trabajo como un punto de llegada, sin haber podido explicitar y poner en relación la lógica interna que presenta este espacio, que se supone el destino de las personas una vez que han salido del sistema educativo. En el segundo caso, los análisis posicionados desde el mundo del trabajo, lo educativo es pensado como un “dador” de condiciones que se constituyen en el requisito



para el ingreso o el tránsito al interior de las organizaciones productivas. En este sentido, no aparecen reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje ni sobre la importancia de los mismos en las trayectorias de los sujetos, sino que se atiende exclusivamente al resultado devenido desde el sistema educativo en términos de “capacidades” para actuar e intervenir en el contexto de la producción (Figari et. al; 2011: 11-12)

No siempre fue visto ni entendido de la misma manera el vínculo educación-trabajo, a pesar de la advertencia de varios referentes en el campo⁶ sobre la poca producción académica al respecto. Tanto Grinberg (2003) como otros, lo sitúan en la gestación y desarrollo del capitalismo como campo de reflexión, análisis y estudio, así también como prácticas deliberadas, institucionalizadas y racionalizadas de formación. Fue sin duda la Revolución Industrial que cobró impulso desde el siglo XVIII lo que permitió percibir la importancia de las calificaciones laborales. Recién en el siglo XX, luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se publican los primeros estudios sobre crecimiento económico ligado a la educación (Pérez; 2010: 89)

Se reconocen principalmente dos posturas diversas que se ocuparon del vínculo educación-trabajo especialmente durante el siglo pasado y centrándonos en una mirada predominantemente socioeducativa: la primera de ellas entiende a la educación como medio a través del cual los países y los individuos pueden desarrollarse y crecer, posicionamiento éste enmarcado dentro de las denominadas teorías no críticas de la educación. Este tipo de teorías se basan en la perspectiva del funcionalismo⁷, que se centró tradicionalmente en entender las relaciones (de tipo económico, referentes a la división de trabajo; relacionadas con la cohesión social afectada por la profundización de las desigualdades) que existen entre el sistema educativo y las “necesidades” del sistema social en su conjunto, satisfaciendo las nuevas necesidades surgidas de los cambios producidos de una sociedad industrial en expansión. El rol de la educación es “adaptar” al individuo al medio social, convertirlo en funcional (útil).

⁶ Ver Gallart (1986a); Puiggrós (1991a; 2009b)

⁷ Teoría asociada a Emile, Durkheim. Para ampliar ver Durkheim, Émile (1975) *Educación y sociología* Barcelona Ed. Península

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

Podría haber sido de cara a este diagnóstico, que Durkheim (1972, 1997, 1996), sin desconocer la diversidad de saberes demandados por el mundo productivo, sugiere que la educación especialice a los educandos en calificaciones diferenciadas, pero que les infunda disciplina, valores y normas colectivas. En este sentido se trataría de una educación laica, republicana, democrática y racionalista (Sacristán, 2006). Asimismo Durkheim (1963) señala que, al ser la división del trabajo social impuesta y no espontánea, las desigualdades de herencia, imposibilitan el desarrollo de las capacidades, en otras palabras, la constitución de una meritocracia. Habría sido desde esta concepción que la escuela especializaría a los educandos sin restricciones de origen social (Sacristán, 2006).

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

Se pueden referenciar como exponentes más claros del funcionalismo del siglo XX a Parsons, quien desarrolló los aspectos teóricos y a Dreeben, quien analizó las funciones



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

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

“El aumento de la escolarización conlleva e implica inevitablemente una orientación más práctica en lo que deben enseñar las escuelas y en lo que éstas deben hacer por los estudiantes. La existencia de alumnos con diferentes habilidades supone ir más allá de la escuela comprensiva, en la que algunos estudiantes reciben una educación general mientras que otros reciben una formación técnica o comercial. En suma, más cantidad de educación debe significar mayor vocacionalismo. La diferenciación tiene que tener lugar en algún punto de la estructura educativa. Si llegado el momento, no tiene lugar fuera del aula, tiene que producirse en el interior de la misma”⁸

⁸ Clark, 1962:79-80; citado en Bonal, 1998:39. Referenciado por Serón (2003:166)



Desde las décadas 60' y 70', la teoría del capital humano supone el desarrollo sustantivo de la teoría técnica funcionalista de la modernización en el terreno económico y de las políticas educativas. La educación se convirtió de esta manera en un elemento activo del desarrollo económico entendido como el crecimiento de las macro-economías (ingeniería social). La teoría de la estratificación -Davies y Moore, 1972-, como en toda teoría funcionalista, entiende que el análisis de la educación corre parejo con el concepto de estratificación social que se considera un mecanismo básico para el funcionamiento de la sociedad. Esto sentaría las bases para la idea meritocrática que organizara el mundo escolar y laboral: en la estructura social cada cual ocupa la posición que le corresponde de acuerdo con lo que merece, por lo que puede acreditar que ha estudiado, aprendido y producido.

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

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

“reglas” del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que esté destinado a ocupar en la división del trabajo (...) La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una reproducción de su cualificación, sino también y simultáneamente, una reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante” (Althusser, 1974: 110-111)⁹

Esta reproducción se lleva a cabo mediante un mecanismo sutil, pero no por eso no efectivo, al que se denominó violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996). La tarea del sistema educativo será visto en la sociedad desde esta perspectiva como la de producir una fuerza de trabajo que específicamente jerarquizada (por origen social, meritocracia y clasificación), se adapte y que acepte como legítimas las pautas de desigualdad requeridas por el sistema capitalista de producción. “El sistema educativo sirve –mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con las de la vida económica- para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal (...) El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico (...) a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción (...) Ciertamente, las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo(...)” (Bowles y Gintis, 1976: 70-175-176).

Atravesó a todas estas teorías una mirada claramente pesimista respecto a la escuela, a la que se la denominó pesimismo pedagógico¹⁰, donde las mismas fueron vistas como fábricas, entendidas sólo como instrumentos de dominación estructural de los sectores dirigentes destinados a perpetuar y legitimar su situación de privilegio y de dominación internacional. Si bien significaron un avance cualitativo en el análisis de la sociedad, de la

⁹ Citado en Serón; 2003:198-199

¹⁰ Para ampliar ver Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): “Modernidad y escuela: los restos de un naufragio” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación compensatoria* Bs.As. Kapelusz



educación, del vínculo entre ambas, etc. al violentar el idilio en base al cual las teorías no críticas habían erigido sus enunciados, se las juzga por haber anulado al sujeto como actor activo, sobrestimando el poder estructurante del sistema negando así la posibilidad de la transformación.

Durante las décadas del '70 y '80 aparecen en escena las llamadas teorías críticas de la resistencia, las que se ocuparán de otorgarle a la escuela y a los sujetos que en ella transitan, un espacio de relativa autonomía para dicho proceso de cambio, sin por ello dejar de reconocer la base reproductivista de la misma. Desde los aportes sobre todo del pedagogo brasileño Paulo Freire¹¹, se empezará a repensar la función de la educación desde la praxis misma, puntapié fundamental –conjuntamente con el término de hegemonía de Gramsci, entre otros- para las teorizaciones de los que siguen siendo los referentes de estas miradas pedagógicas críticas¹². La praxis freiriana otorga valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural, ubica la relación educativa fuera del laberinto teórico que presenta el reproductivismo, cuando reduce la educación a la imposición de la cultura dominante. Freire redobla su valorización positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros (Puiggrós; 2011c:11)

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

El amanecer de una escuela técnica en el territorio provincial de Santa Cruz en 1941

¹¹ Ver de Freire, Paulo (2007): *Pedagogía de la tolerancia* Bs.As. Fondo de Cultura Económica; (2002) *Pedagogía de la autonomía* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (2002) *Cartas a quien pretende enseñar* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1998) *Pedagogía de la esperanza* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1975) *Acción cultural para la libertad* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (2002) *Pedagogía del oprimido* Bs.As. Siglo veintiuno editores; (1996) *Paulo Freire y la crítica cultural* Rosario Ediciones Laborde; (2008) *El grito manso* Bs.As. Siglo veintiuno editores

¹² Ver Apple, Michael (1997) *Teoría crítica y educación* Bs.As. Miño y Dávila editores; McLaren, Peter (1994) *La vida en las escuelas*. México. Siglo XXI; (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario. Homo Sapiens; Giroux, Henry (1997) “Pedagogías viajeras”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Año 1 N° 1; (1990) *Los profesores como intelectuales*. Bs. As. Paidós; Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.

Las experiencias educativas en los Territorios Nacionales a pesar de presentar manifestaciones singulares, se desarrollaron sobre realidades diferentes. Es así que se puede establecer como rasgo identificador sus permanentes dificultades para asentar una práctica que pudiera sostener el mandato homogeneizador diseñado por la generación del ochenta. Las carencias materiales, pero sobre todo de recursos humanos fueron la nota dominante de la educación en los Territorios Nacionales.¹³ Estas circunstancias se agudizaron por la propia realidad de territorios despoblado, demasiados extensos, alejados y con una discontinua y escasa pauta de comunicaciones con los centros de poder político y económico del país.

A pesar de encontrarnos en un contexto de formación del sistema educativo nacional donde el normalismo pedagógico iba estableciendo a nivel nacional su hegemonía alfabetizadora, apenas si tenía una presencia simbólica e individual en Patagonia austral. En el caso del Territorio Nacional de Santa Cruz, según los informes del Inspector de Escuelas de los Territorios Nacionales, la vida escolar de Santa Cruz estaba afectada por la ausencia de docentes o la existencia de maestros sin título, el reducido número de alumnos debido a la escasa población y/o al desinterés de los padres, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales en las que se desenvolvía.¹⁴

En Patagonia Austral, la porción mayoritaria de la población económicamente activa residente en el Territorio, además de mostrar un carácter ambulatorio por el tipo de actividad económica que lo interpelaba, no requirió de altos niveles de instrucción para insertarse al sistema productivo dominante, por lo que tampoco percibieron a la instrucción primaria como una posibilidad de mejorar sustancialmente su situación o la de sus hijos. En todo caso, en aquellos hogares con escasos ingresos, podían enviar a sus hijos algunos años a la escuela para que aprendieran nociones básicas de lectura, escritura y luego abandonar la escolarización para desarrollar algún tipo de actividad que contribuyera a la economía

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

¹⁴ Ibidem p. 42

familiar. Sea por el tipo de actividad económica o por el lugar de residencia, amplios sectores de la naciente sociedad territorialiana mantuvieron cierta distancia de la influencia estatal y en consecuencia de la escuela pública.

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

La insatisfacción de la demanda sobre la educación pública estatal fue captada por las escuelas de la Congregación Salesiana de Don Bosco. Su oferta educativa osciló entre la competencia y la complementariedad con la educación estatal.¹⁵ En Patagonia austral la tensión entre la educación estatal y la confesional, en muchos casos se manifestó más que en el plano ideológico de la confrontación de perspectivas de formación laica o religiosa, en un plano más solapado como la competencia por hacerse de una población infantil reducida (Pierini; 2010: 230).

El progreso técnico posibilitó –entre otras cosas- la construcción de frigoríficos, cerca de la primera década del siglo XX, en plena expansión del enclave ovino-lanero.

¹⁵ Para ampliar sobre el debate que se abrió en la sociedad de Río Gallegos en torno a la comparación entre Educación pública y Educación confesional, ver: Ruiz, Juan. “Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica.” en Ossanna, (2010)



Dorfman (1970) ubica a los primeros años del siglo XX (específicamente desde 1908 a 1913), como una fase en la que se acelera el modelo de industrialización y mecanización, etapa en que se generan las bases de la explotación petrolera en Comodoro Rivadavia, ciudad que se convertirá en centro importante de difusión y demanda de saberes técnicos en la región.¹⁶ Bajo distintas administraciones tendrá una importante influencia en el desarrollo social, en la configuración de un mercado de trabajo regional, en el fomento de la formación para el trabajo, en la función de escuelas de artes y oficios de la región y en la incorporación de técnicos y obreros cualificados (cuyos inicios habla de la idea de aprendizaje que tanta importancia tuvo en las décadas de 1940-50) en esas instituciones educativas (Marques, 1995).

Como en otros aspectos del desarrollo social, la idea de formación técnica en la región al compás de la dispendiosa forma de atender los problemas patagónicos desde el poder central, experimentó una tardía concreción. Al fallecer en 1918 José Menéndez¹⁷ deja expresada su voluntad de cesión-donación de \$ 1.000.000 m/n para que se construya en el puerto de Río Gallegos -capital nacional del Territorio de Santa Cruz- una *escuela de artes y oficios*.¹⁸ El 18 de diciembre de 1924, este monto es aceptado por decreto del Poder

¹⁶ Ver Acconcia, María Laura y Muñoz, Nelly (2008) “La política petrolera en Argentina 1907-1989” en Ruiz, Juan D. (Comp.) *Petróleo y Región Austral. Saberes del Trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*. Bs. As. Editorial Dunken

¹⁷ En el imaginario social sobre el poblador/colonizador que ocupara productivamente esta región austral cabe resaltar la figura histórico-discursiva del pionero, personaje a cuya sombra se tejerán historias y mitos que pueblan los relatos orales y los escasos escritos de quienes los siguieron. José Menéndez (oriundo de Oviedo, España), un representante de los primeros inmigrantes chileno-malvinenses llegaban a estas latitudes patagónicas desarrollando todo tipo de empresas económicas y comerciales, partiendo de la caza de lobos marinos orienta luego su interés en la producción del ganado ovino, la explotación de una flota marítima de barcos, aserraderos, etc. Transcribimos a continuación un fragmento que da cuenta del poderío económico que detentaban estas familias: “(...) Respecto al sur patagónico, donde dominaban las grandes estancias, la estructura de comercialización era distinta. [...] “La Anónima”, por su parte, se había constituido en 1908 de la unión comercial de José Menéndez y Mauricio Braun, los dos grupos empresariales más importantes de Punta Arenas, con objeto de comercializar las lanas del sector argentino de la Patagonia. Del sur chileno provino también la primera casa bancaria del lugar, instalada en Río Gallegos en 1899, filial del Banco Tarapacá y Londres de Punta Arenas, más tarde absorbido por el Banco de Londres y América del Sur. La persona designada para instalar la nueva sucursal, Francisco Campos Torreblanca, era también director fundador de “La Anónima” y miembro del directorio de la Compañía frigorífica de los Braun-Menéndez Behety (...)” (Bandieri; 2005:273)

¹⁸ Información obtenida de distintos documentos obrantes en la biblioteca de la Escuela Industrial N° 4 José Menéndez de Río Gallegos.

Ejecutivo Nacional y transcurridos 16 años, el 28 de febrero de 1934 se termina la construcción del edificio. No obstante y por el hecho de no ser incluida en el presupuesto Nacional “el edificio va a servir, hasta que se la incluya, para la realización de un *ensayo de orientación* para dicha Escuela” de esta manera se lo concede en forma precaria a la Gobernación del Territorio de Santa Cruz “con el exclusivo destino del funcionamiento en el mismo de una escuela de Artes y Oficios y Ganadería”¹⁹

“(…) considerando que el presupuesto para 1936 no incluye partida alguna para el funcionamiento de la escuela de Artes y Oficios de Río Gallegos (...) el Presidente de la Nación Argentina decreta Artículo 1: conceder en forma precaria a la Gobernación de Santa Cruz el edificio de la donación Menéndez con el exclusivo destino del funcionamiento en el mismo una Escuela de Artes y Oficios y Ganadería que será organizada por dicha autoridad (...)”²⁰

El 17 de noviembre de 1941 -23 años después de la donación y más de cuatro décadas después de la creación de la primera escuela industrial en el país: la Otto Krause - comienza a funcionar luego de haber sido utilizada como oficinas públicas, la escuela de Artes y Oficios con una matrícula de 13 alumnos. Su primer Director es Don Ramón C. Bustamante y su Secretario Don Herminio Devito²¹. La escuela ofrecía las especialidades de *carpintería y mecánica*²² a las que se agregara, en 1946 la de *radioperadores*²³. La oferta curricular muestra que, la preocupación central de esa política educativa, no interpelaba como sujetos principales/directos a la masa obrera del trabajo rural. En ese año egresa la primera promoción de *mecánicos torneros*²⁴ que iría conformando parte de la

¹⁹ Ibidem. Cursiva nuestra.

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

²¹ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Adolfo Arman: “*Reseña histórica de la E.N.E.T. N° 1 de Río Gallegos*” p.17

²² Diario La Opinión Austral “La educación técnica en Santa Cruz” 11-11-1995

²³ Stickar, M. “Breve historia de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos” Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. s/d.

²⁴ Ibidem.

mano de obra calificada requerida para la explotación -de forma incipiente- del petróleo al sureste del Territorio²⁵.

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

“Atento a que aún no se ha asignado nombre a la escuela de **Oficios Rurales (sic)** de Río Gallegos, y considerando que el edificio en que funciona dicho establecimiento se erigió con fondos de un legado testamentario de D. José Menéndez; que este nombre colocado en el frontispicio de una escuela pública de la Patagonia adquiere el dignificado de una lección para las presentes y futuras generaciones y entraña un acto de justicia, desde que aquél fue uno de los iniciadores y propulsores de la industria ganadera en el sud y precursor de su posterior adelanto (...) Estanislao Cevallos dijo con razón, al estudiar la personalidad de Menéndez: “Emprendió la revelación y la transformación de la Patagonia(...)”²⁶

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

²⁵ No hay evidencia periodística ni archivística que nos permita verificar esta hipótesis, pero suponemos que esta actividad económica habría legitimado de algún modo la especialidad mecánico tornero, como así también las anteriormente mencionadas.

²⁶ Archivo Histórico Provincial. Decreto 144.647. Bs.As. 05 de marzo de 1943 citado en Nota N° 51/92 AHP. La negrita es nuestra

Río Gallegos configuraba una ciudad con un alto porcentaje de actividades de servicios, en especial, las de orden administrativo público. Las otras ramas de las actividades económicas de la región sobre las que se podría legitimar las especialidades de esta Institución de cuyas aulas surgían en 1946 la primera promoción de mecánicos torneros, era la explotación de forma incipiente del petróleo al sureste. Recordemos que la Argentina durante esta década se vio inmersa dentro de una restricción muy crítica en la provisión de los combustibles que necesitaba el país, dado que un gran porcentaje de los mismos eran importados, entre ellos el petróleo. Esta necesidad impulsó la búsqueda y explotación de nuevos yacimientos petrolíferos en zonas geográficas que antes no se aprovechaban, como ser el noreste de la Provincia de Santa Cruz (hasta ese momento Territorio Nacional). Posteriormente, al continuar la etapa de sustitución de importaciones y darse el desarrollo industrial y el lógico aumento de demanda de combustibles (desde fines de la década de 1940) se extendió dicha producción de petróleo a la zona sur de la provincia, convirtiéndose Río Gallegos en un centro administrativo importante en dicha actividad.

Volviendo a nuestro caso, en el año 1955 - poco antes de la provincialización- se registra una matrícula de 120 alumnos²⁷ que buscan en aquellos oficios un mecanismo o estrategia necesaria para ingresar al mercado de trabajo. Sería la especialidad de radioperadores por ejemplo (una de las cuatro iniciales) la que tendría vinculación con necesidades históricamente sentidas y demandadas desde la región, en particular la ciudad capital, dadas las distancias y las precarias vías de acceso y comunicación que existía con los centros poblacionales.

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

Posteriormente, en el año 1959 con el gobierno del Dr. Arturo Frondizi, se dictamina por Ley N° 15.204 la transformación de la estructura de la Enseñanza Técnica y

²⁷ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos



de Capacitación Industrial creándose el Consejo Nacional de Educación Técnica (C.O.N.E.T.). La decisión política nacional coloca bajo su jurisdicción a las ex Escuelas Industriales (iniciadas en 1899), denominadas a partir de ese momento Escuelas Nacionales de Educación Técnica (E.N.E.T.) y los Institutos Politécnicos dependientes de ciertas Universidades (como ser la de Bs.As., Rosario, etc.).

Centrándonos en nuestro caso, durante fines de la década del '50 y comienzos de la del '60 se advierte en una crisis institucional reflejada tanto en la baja matrícula de inscriptos, como también en las malas condiciones edilicias y didácticas. Esta crisis interna significativa eclosionaría en 1960, año en que el número de inscriptos se reduce al número por demás alarmante de sólo 15 alumnos para tercer año, y en el que no se registran egresados²⁸. A esto se suma graves problemas presupuestarios para asegurar el buen mantenimiento y funcionamiento del internado con el que contaba la Escuela, además de la falta de pago del personal docente. La crisis institucional provocó la disposición del C.O.N.E.T. que con fecha 28 de enero de 1961 clausuraba la Escuela Fábrica.²⁹

“(…) El CONET propone cerrar la Escuela Fábrica que funcionaba con un régimen de internados. A pesar de la orden en contrario, profesores, padres y alumnos decidieron iniciar las clases. Los docentes trabajaron ad honorem con la colaboración de ex alumnos y el aporte de la comunidad. Se hizo una campaña de publicidad e inscripción de alumnos puerta por puerta de la ciudad. La puja terminó con la continuidad del Establecimiento”³⁰

Decisión que fue resistida por la comunidad, respondiendo contestatariamente a través de una participación activa en el conflicto³¹, logrando que se revoque la medida el

²⁸ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Consejo Nacional de Educación Técnica. Datos estadísticos. Informe Estadística y promoción. Bs.As. JAD/sb Agosto 6 de 1964

²⁹ Diario La Opinión Austral 05-05-95 y Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Domingo Castro: “La E.N.E.T. N°, su creación y trayectoria”

³⁰ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Mónica Sticker “Breve historia de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos”

³¹ Esta característica de participación ciudadana en lo que respecta a lo educativo es significativa en nuestra provincia “Desde la década del 20 la educación secundaria en el Territorio de Santa Cruz fue el resultado de la organización de los particulares frente a la ausencia del Estado. En 1922, una comisión de vecinos(...) creó el Instituto de Enseñanza Secundaria de Río Gallegos que fue clausurado una década después(...) en 1941 fue creado el Instituto Libre de Enseñanza(...)”González, Silvia et. al. (2006:125) “La educación secundaria estatal en Río Gallegos (1947-1955)” en Ossana, Edgardo (Director) (2006) Sujetos, proyectos y conflictos en



23 de octubre de 1962³². Trascibimos a continuación parte de uno de los pocos informes encontrados³³ en los distintos archivos relacionados a supervisiones nacionales, el cual refleja el bajo y hasta inexistente número de egresados en estos años.

Egresados ciclo básico

Especialidades: 1. Mecánico Automotor Diesel 2. Mecánico Automotor a Explosión 3. Tornería mecánica

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

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

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

la constitución del sistema educativo de Santa Cruz Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo I Bs.As. UNPA Esta cita que explicita la coincidencia cronológica de la creación del Colegio Nacional (ex ILE) y la actual Escuela Industrial N° 4 (ambas en la década del '40) indica la presencia de intereses y procesos que parecen dirigidos a atender tipos de demandas funcionales a diferentes grupos sociales. Cada una de esas instituciones se dedicará a formar, la primera, a toda una clase dirigente política local mientras que la otra, a mano de obra especializada para ciertos segmentos de las actividades económicas que conformaban la estructura productiva de nuestra provincia.

³² Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. C.O.N.E.T. Resolución 1386-C-62 Octubre 23 de 1962.

³³ No se han encontrado en el Archivo Histórico Provincial ni en los archivos pertenecientes al Consejo Provincial de Educación del nivel datos correspondientes a la matrícula escolar de los años previos donde se registra la falta de egreso.



“(…) El Subsecretario de Educación, Cultura y Trabajo de la Provincia de Santa Cruz expresa el interés del Gobierno Provincial de lograr la transferencia definitiva y total de la ENET de Río Gallegos (...) Los datos estadísticos consignados por el Servicio de Estadística y Promoción, reflejan claramente la muy reducida inscripción y los muy elevados índices de deserción de alumnos de esta Escuela (32 % en 1963 y 22% en tres meses y medio de 1964). Tiene una proporción de un agente por alumno (31 personas en funciones, 29 alumnos de inscripción final en 1963, y 38 al 30 de junio de 1964)”³⁴

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

“(…) El Gobierno de la Provincia de Santa Cruz que suscribe manifiesta haber formado criterio propio sobre el problema (...) en lo tocante a la **“imprescindible industrialización que requiere la provincia”**. Es de opinión que la conducción de todo el proceso educativo de la provincia, inclusive la enseñanza técnica (...) debe ser exclusiva competencia de la misma(...) ello permite adecuar con mayor e inmediata acción las necesidades de los establecimientos, ya sean físicos, administrativos o docentes, que la experiencia dicta, no han sido posible satisfacer en el grado necesario con dependencia nacional (...) **Por otra parte los planes y programas de gobierno requerirán a breve plazo personal técnico para las actividades** de explotación, transformación e industrialización y **permitirán la formulación de convenios directos entre la provincia y las empresas**, ya sean estatales o privados, instalados o a instalarse en la provincia, para que los mismos se obliguen a apoyar en diferentes formas la formación de operarios calificados y/o técnicos y paralelamente o posteriormente los ocupen en sus proyectos industriales(...)”³⁵ (La negrita es nuestra).

Cabe preguntarnos nuevamente por este vínculo no materializado entre las expresiones prospectivas de algunos gobernantes y funcionarios y sus concreciones. Si pensamos por ejemplo en convenios con empresas estatales y/o privadas relacionadas a la

³⁴ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Ref. situación Escuela N° 144. Supervisión de enseñanza. Expediente N° 3765/64 28/05/1965.

³⁵ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos. Consideraciones generales y puntos básicos que formula el Gob. de la Pcia. de Sta. Cruz para el convenio de transferencia de la Esc. Nac. de Educ. Técnica “José Menéndez” de Río Gallegos y/o futuros establecimientos a crearse. Río Gallegos, 30/09/1966. Firmado por el Gobernador Carlos Raynelli y el Director Arquitecto Leandro Manzo.



actividad del sector primario -según los protagonistas entrevistados del quehacer institucional de la escuela Industrial N° 4- la concreción de dichos acuerdos dependían exclusivamente de la “buena voluntad” de los profesores que trabajaban en organismos estatales y gestionaban algún tipo de intercambio.

En cuanto al perfil formativo-curricular de la institución³⁶ que nos ocupa observamos que se crea a fines de la década de los '60 (1969) la especialidad electromecánica conjuntamente con la conversión de la institución en Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Río Gallegos, implementándose el ciclo superior como continuidad del ciclo básico. En este período se produce un aceleramiento y transformación industrial muy importante en el país en el que la actividad petrolífera gasífera (en especial YPF y Gas del Estado) tuvo una participación preponderante, llegándose por primera vez en la historia al autoabastecimiento. El proceso habría dado lugar a que en Santa Cruz, con una baja densidad poblacional, se crearan varias E.N.E.T., por lo que nos animamos a suponer que las demandas energéticas nacionales satisfechas en una parte importante por Santa Cruz, aceleraran relativamente el desarrollo de la educación Técnica en esta zona al compás de requerimientos de mano de obra más calificada para los establecimientos industriales carbonífero y petrolero.

Cabe destacar, que la década de los años ochenta marca en la provincia una notable indiferencia en torno a los problemas de la educación técnica que iba de la mano de la profundización de las dificultades cruciales que aquejaba la marcha productiva de las empresas estatales, que habían estimulado la modalidad técnica en localidades importantes del territorio provincial (Ruiz y otros, 2008). Para comprender la problemática provincial con más elementos debe considerarse que, con la dictadura en 1976 se inauguró el verdadero proceso de vaciamiento de YPF, situación que generará constantes fases de crisis fiscal en la provincia. También se empieza a visualizar la tendencia decreciente de la producción carbonífera (YCF) a fines de los '70 e inicios de los años '80, ambos procesos

³⁶ Ver Muñoz (2008)

tendrán un alto costo para la población, los mercados de trabajo, la distribución del ingreso, la educación y la economía regional

Entre algunas medidas altamente perjudiciales podemos señalar: la promoción del vaciamiento de técnicos y profesionales en YPF; la entrega a empresas privadas de yacimientos descubiertos y en explotación, el precio que paga YPF por el petróleo que extraen las compañías privadas pasa a ser el más alto del mundo, los precios altísimos fijados para los contratos de perforación y en contratos de servicios, etc.³⁷. Al final de la dictadura, YPF estaba fuertemente endeudada, pese al despido de más del 25% de los trabajadores se registraba un fenómeno, poco iluminado desde la academia y la política, de fragmentación y transferencia de saberes del trabajo constitutivos de la empresa estatal a favor del sector privado, en especial, vía de recursos humanos altamente capacitados.

En febrero de 1986, se conoció un programa de privatizaciones de empresas públicas. Si bien hasta 1989, la actividad se caracterizó por el predominio de la empresa estatal y la regulación de la empresa privada, concluimos junto con Bona, que a partir de la década del '80 es cuando se hacen visibles transformaciones a nivel del Estado que se tornarán irreversibles y estructurales en la década del '90, a través de la desregulación de los mercados y la privatización de las empresas públicas que llevarán a la total desarticulación de la modalidad de desarrollo vigente hasta entonces, con fuerte impacto en el mercado de trabajo (Bona; 2000:768,769)

La crisis de ambas empresas nacionales conlleva la de sus políticas de formación de trabajadores desde el campo de los saberes socialmente productivos que generaban los entramados petroleros y carboníferos en la región, así como la de los fuertes impulsos que se dirigían a las respectivas escuelas industriales y técnicas provinciales. Cabe recordar que las políticas educativas de formación para el trabajo de la Escuela Técnica de Río Turbio así como la Escuela Industrial de Caleta Olivia tenían, desde sus inicios, una estrecha relación con las dinámicas productivas y laborales de las empresas antes mencionadas. No siendo así nuestro caso trabajado: la escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos. La privatización y

³⁷Ibidem

desregulación del mercado de trabajo que se configuró con el modelo de desarrollo al calor de esas empresas nacionales, produjo un desafío dilemático que no fue sustantivamente abordado en los años noventa por políticas educativas públicas apropiadas.

A fines de la década de 1980 -más específicamente en 1989- la oferta formativa de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos se amplía al crearse la especialidad de Técnicos Electricistas con Orientación a la Electrónica Industrial. Este ciclo superior, fue aprobado a nivel nacional con carácter experimental en 1989 por Resolución 0020/CONET e implementado en la localidad en el mismo año. Por medio de dicho instrumento legal se establecía la necesidad de ajustar la formación teórico-práctica según las exigencias de la época, los objetivos y los contenidos a los cambios tecnológicos y a la ampliación del campo de actuación. En una ciudad que profundizaba la división social de la inteligencia para el trabajo y bajo la dirección de una normativa más emparentada con una perspectiva de formación para el empleo, se otorgaban certificaciones parciales, por la aprobación de cada uno de los años.³⁸ (Muñoz; 2008:178)

Luego se sucederán épocas de inestabilidad institucional, con políticas económicas y educativas de clara tendencia neoliberal y con una participación decreciente del Estado en materia educativa, que conlleva dejar en el camino el proyecto Nacional iniciado en la década del '40. Estos cambios se sintetizarían a nivel educativo en la Ley Federal de Educación N° 24.195 dictada en 1993 durante la primera presidencia del Dr. Menem, marco legal que generó el desguace de la educación técnica. Es también en este año cuando en el marco de los traspasos de las escuelas de Nivel Medio Nacionales a las provincias³⁹, la ENET N° 1 pasa a llamarse Escuela Industrial N° 4. Asimismo pasa a depender de la órbita provincial y este proceso representa un desafío en la forma en que la comunidad educativa debe llevar a cabo su tarea de enseñanza. Así parece asumirlo el siguiente enunciado:

³⁸ 1° año Auxiliar de Mantenimiento domiciliario, 2° año Auxiliar de Mantenimiento Industrial y 3° año Electrotécnico con orientación en Electrónica Industrial.

³⁹ Archivo documental de la Escuela Industrial N° 4 "José Menéndez" de Río Gallegos. Ley Provincial N° 2324. Ministerio de Cultura y Educación. Convenio de Transferencia de servicios educativos a la provincia de Santa Cruz.



“Podría marcar un gran hito que es cuando la escuela pasa a provincia, ese es el cambio más fuerte, porque el hecho de estar dependiendo hoy del Consejo Provincial hace que esta escuela sea un poco el cuadro de la educación. Nos hace tener otra mirada y nos hace actuar y proceder de diferente manera, ¿no? Ese es un gran hito en esta escuela (...).”⁴⁰

Algunas reflexiones finales

Entendiendo a la educación técnica como dadora de sentido, de identidad y fundamentalmente como un elemento crítico dentro de las políticas de Estado, creemos que la Escuela Industrial N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos se constituyó en un instrumento educativo, que aportó e impulsó a lo largo de su trayectoria a la construcción de un conjunto de saberes del trabajo. Saberes entendidos como capacidades y conocimientos que sirven tanto al sujeto como al colectivo, que estimulan inclusión social y que, por su interacción e integración con la trama social, forman parte de la transformación de la cultura, del contexto y de las organizaciones productivas.

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

Al respecto, es pertinente recordar el escenario que torna más significativa esta demanda: a comienzos del siglo pasado Río Gallegos como capital del entonces Territorio

⁴⁰ Entrevista realizada al Sr. Oscar Robledo. Rector de la Esc. Ind. N° 4 “José Menéndez” de Río Gallegos 20-04-06



Nacional no contaba con ningún establecimiento educativo oficial “especial” orientado hacia la formación de oficios, industrial o, más ambicioso aún, de modalidad técnica. No existía en ese momento colonizador el interés por instituir y legitimar un mercado de trabajo que contuviera e impulsara de manera integral el conjunto de saberes del trabajo que podía contener y promover la producción ovino-lanera. Investigaciones recientes (Ruiz, 2005 et. al.) han mostrado que la estructura general del enclave, no incluyó políticas de desarrollo de un mercado de trabajo regional con mano de obra calificada y no calificada estable. Las condiciones de este modelo de explotación en su fase regular sólo demandaban una fuerza de trabajo de carácter individual, de baja o escasa calificación y sobre todo disciplinada, capaz de soportar las duras condiciones laborales establecidas por los ganaderos⁴¹.

¿Qué fue lo acontecido respecto al vínculo educación-trabajo en lo que sería el otro gran enclave económico de la región santacruceña: la explotación minera? Resaltamos la notoria discordancia entre las declamaciones discursivas de turno en lo referente al requerimiento de mano de obra especializada para la actividad no sólo de explotación, sino también de transformación e industrialización del petróleo, gas y carbón y la no concreción de las mismas en los contenidos curriculares de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos. En este punto se reconoce que especialidades como las de mecánica o electromecánica fueron de vital importancia para la extracción carbonífera y petrolífera-gasífera de la zona aportando a la estructura demográfica-ocupacional, pero no podemos dejar de explicitar la escasa relación de los currícula locales con las fases más industrializadas, como las que fueron incorporadas por la dinámica de los procesos de división de las fases de producción vía taylorismo o la tecnificación creciente después de 1950.

Cabe señalarse al respecto, que es recién en 1965 (20 años después de iniciada la explotación carbonífera) que se crea la ENET N° 1 “Teniente de Navío Agustín del Castillo” de Río Turbio. Así como en el caso de la Escuela Técnica de Río Gallegos, se

⁴¹ Para ampliar sobre las condiciones de trabajo en Santa Cruz durante la etapa territorialiana ver Osvaldo Bayer (1972) *Los vengadores de la Patagonia trágica*. Tomo I. Buenos Aires, Galerna; Fiorito, Susana (1985) *Las Huelgas de Santa Cruz (1921-1922)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

observa el mismo tipo de desfase entre las iniciativas que inducían las necesidades y limitaciones del orden del desarrollo de una subregión incipientemente industrializada, y la concreción de políticas públicas educativas orientadas hacia la formación para potenciar la configuración que adopta el mundo del trabajo por impacto de la constante especialización técnica y organizacional. Este escenario se daba, paradójicamente, en un momento histórico en que ya se había reconocido la importancia social y económica de la educación más allá de su concepción como gasto público. Los rutinarios y pocos especializados procedimientos y estrategias de las formas administrativas del orden público -que aún se observaban en la década de los años 80- permanecían poco flexibles para entender los desafíos que emergían de los cambios en la dinámica económico-productiva regional.

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

Como señalamos, la Escuela Industrial N° 4 no tuvo como prioridad incorporar en su oferta curricular especialidades afines a las demandas del sector productivo más dinámico en las décadas estudiadas, y esto se lo adjudicamos a varios factores: uno de ellos relacionado al carácter netamente administrativo de la matriz ocupacional de la ciudad capitalina; otro elemento destacable es la réplica de los programas nacionales dentro de la oferta curricular de la Escuela sin mediar análisis y estudios locales-regionales



provinciales⁴² (cabe señalar como un ejemplo ilustrativo que no se cuenta en la Escuela con los planes de las diferentes especialidades, para la realización de esta investigación, se debió recurrir a archivos nacionales)

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

Entendemos que la ambivalencia, y en algunos casos la falta de políticas públicas zonales direccionadas a fomentar la relación educación-trabajo-producción desde una lógica de desarrollo local⁴³, no fue priorizada como política pública. Sostenemos que las acciones educativas provinciales adolecieron de ese tipo de conocimiento del desarrollo endógeno, no emergiendo interrogantes que propiciaran una discusión seria desde de la cartera educativa regional con respecto a las propuestas de los diseños curriculares nacionales pertenecientes a la enseñanza técnica. En Santa Cruz la forma en que se implementaron estas políticas respondió a una modalidad particular de estilo de conducción política provincial donde se conjugó una debilidad para problematizar de modo adecuado la realidad económica y social, y por tanto la posibilidad de poder modificarla. Creemos de esta manera, que las políticas regionales actuaron como reproductoras de lógicas exógenas

⁴² Hubo resultados de algunos estudios sobre demanda laboral en centros poblacionales importantes de la provincia a fines de la dictadura y principios de los años ochenta, pero estos informes se encuentran en sectores de la administración nacional a los cuales no tuvimos acceso.

⁴³ Roffman especifica acerca de este tipo de proceso, que no sólo supone redefinir el recorte geográfico, sino también poner en juego otro conjunto de factores que no se restringen a la estructura económica. La construcción de un proyecto de desarrollo endógeno implica también procesos de consolidación de la institucionalidad local, generación de nuevas formas de participación de los actores locales, así como potenciar la generación y la circulación de conocimiento en el territorio (Roffman, 2004)

y no productoras de lineamientos propios, correlacionándose con una ausencia de diagnóstico de las necesidades y realidades de la provincia.

Bibliografía

- Barbería, Elsa (2001) *Los dueños de la tierra en Patagonia Austral. 1880-1920*. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Battistini, Osvaldo (Comp.) (2004). *El trabajo frente al espejo*. Bs.As. Prometeo
- Bona, Aixa (2000) “Actividades económicas en Santa Cruz. 1940 – 1990”. En: *El Gran Libro de la Provincia de Santa Cruz*. España. Milenio ediciones y Alfa centro literario. Tomo 2.
- Cabral Marques, Daniel y Palma Godoy, Mario (1995): *Distinguir y comprender. Aportes para pensar la sociedad y la cultura en Patagonia Chubut*. Ediciones Proyección Patagónica
- Dacuña, Roberto et. al. (2006) “Los saberes del trabajo como fuente de sentido”, en *Anales de la Educación Común* Número 5 “Educación y trabajo” Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006 Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As.
- Figari, Claudia; Spinosa, Martín; Testa, Julio (Comp.) (2011) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* CICCUS, Bs.As.
- Grinberg, Silvia (2003) *El mundo del trabajo en la escuela* Bs.As. UNSAM
- Miranda, Roberto (1997) “La educación técnica en la Argentina: origen y desarrollo” Asignatura perteneciente a la *Formación Docente para profesionales universitarios*. UTN. Ed. Instituto Nacional Superior del Prof. Técnico. Deptos. De Educación a distancia y Curriculum
- Ossanna, Edgardo (Director) (2006a) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo I UNPA Bs.As.
- Panettieri, José (1983) *Proteccionismo, liberalismo y desarrollo industrial*. Bs.As Centro Editor de Em. Latina S.A.
- Pérez Lindo, Augusto (2010) *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo* Bs.As. Editorial Biblos.
- Pineau, Pablo (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Bs.As Ed. Centro Editor de América Latina.
- Puiggrós, Adriana (Direc); Rodríguez, Lidia (Coord.) (2009) *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* Bs.As. Galerna.
- Puiggrós, Adriana, Gagliano Rafael (Direc.) (2004) *La fábrica del conocimiento* Rosario. Homo Sapiens. APPEAL.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As. PAIDOS.
- Roffman, Adriana (2004) “El conocimiento y la educación en el desarrollo local” En Jacinto, Claudia (compiladora) *¿Educar para qué trabajo?* Bs.As. La Crujía.
- Ruiz, Juan Domingo (Coord.) (2008) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* Bs.As. Dunken.
- Ruiz, Juan Domingo (2004) “Modelo de empresa y rediseño del trabajo”, en Zárate, Rubén y Artesí, L. (coord.) *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral*. Bs. As. Biblos.



Ruiz, Juan Domingo (2010) “Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica” en Ossanna, Edgardo (Director) *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado* Historia de la Educación en la Patagonia Austral Tomo III Rosario Prohistoria.

Salvia, Agustín y Panaia, Marta (Comp.) (1997) *La Patagonia privatizada*. Bs. As., PAITE /UNPA, Colección CEA – CBC N° 14.

Tedesco, Juan Carlos (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* Bs.As. Ed. Siglo Veintiuno.