

La identidad del aprendiz y la enseñanza de oficios desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX: una aproximación¹

Nicolás Arata
CONICET/APPEAL-IICE-UBA

*Todos los oficios son igualmente
apreciables en sí mismos, porque
unidamente concurren a fomentar
la prosperidad pública.*

Conde de Campomanes

RESUMEN

Este trabajo procura reconstruir desde una perspectiva histórico-educativa la serie discursiva que organiza la formación del sujeto pedagógico aprendiz. Tomando como punto de partida el período colonial, es posible distinguir la presencia de un sector social organizado en torno a la enseñanza de oficios. A partir del análisis de esta escena de enseñanza, se busca reconstruir los elementos y series que constituyen los discursos modernos en torno a la identidad del aprendiz. La figura del aprendiz presenta características singulares que organizaron un sujeto pedagógico alternativo al configurado en torno a las formas de subjetivación de la infancia y la minoridad.

PALABRAS CLAVE

aprendiz- oficio- artesanos- saberes-período colonial

ABSTRACT

Among the different possible infancies that appeared in Argentina from the end of 18th century up to the 19th, several similarities and differences can be distinguished.

¹ Este trabajo presenta los avances realizados en el marco de la beca de doctorado del CONICET, al tiempo que recoge los avances realizados en el proyecto FONCYT "Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su articulación en la enseñanza media" con sede en el programa APPEAL-UBA. Ambos proyectos son dirigidos por la Dra. Adriana Puiggrós. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las Jornadas de Historia de la Educación realizadas en la Universidad Nacional de Salta, los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

In this particular work, we will investigate the characterization of the apprentice as the pedagogic subject that occupies the center of the discourses on education and work. Giving new meaning to a tradition that comes from the Middle Ages, the figure of the apprentice attempts to be a way of creating a subjectivity, in which the main characteristics of the above mentioned discourses come to a condensed and articulated form. This work carries out a guided-by-traces reconstruction of the elements and series that constitute the discourses about the figure of the apprentice.

KEY WORDS

apprentice- craft- craftsmen- knowledge

Introducción

Este trabajo efectúa una aproximación al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de oficios mecánicos en Argentina, desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX. El propósito del mismo es ofrecer una visión panorámica que reconstruya los aspectos centrales de este proceso desde una perspectiva histórico-educativa, poniendo el énfasis en los aspectos que atañen a la identificación del lugar asignado a los aprendices en los discursos orientados a la formación para el trabajo. El estudio de la formación del artesanado -entendido como un sujeto colectivo- y el análisis de un tipo específico de conocimiento -el saber artesanal- constituyen áreas de investigación desde los cuales se pueden realizar aportes sustanciales al estudio de las articulaciones entre educación y trabajo.

En el escenario latinoamericano, la presencia de los oficios es tan vasta y significativa como compleja. Esta complejidad puede ser entendida bajo el signo de una tensión: los saberes artesanales se debaten entre la vigencia y el ocaso. Por un lado, los saberes ligados al oficio -durante mucho tiempo considerados viles- alcanzaron en algunos casos tal renombre que los primeros maestros, atareados como estaban en la penumbra de sus talleres, difícilmente hubiesen podido imaginarlo. La vigencia del saber artesanal constituye una marca particular de las culturas latinoamericanas y un registro singular desde el cual interrogar su configuración:

En materia de artesanado la realidad latinoamericana constituye un observatorio privilegiado, un libro abierto y muy significativo, absolutamente válido ya sea para darse cuenta del verdadero peso, no accesorio, de la pervivencia de la producción artesanal en estos territorios, o bien para motivar investigaciones históricas sobre la consistencia y las propiedades que el mundo "gremial" latinoamericano tuvo en un pasado más o menos reciente. (Rugíú, 1996: 37)

Desde diferentes áreas y disciplinas, se advierte la importancia de considerar los saberes vinculados al oficio como objeto de análisis (Sennet, 2006; 2009). Los saberes del oficio presentan un valor fundamental para interpretar las diferentes formas de articulación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. Resulta ilustrativa, a tal efecto, la mención realizada por Levi-Strauss admitiendo que, si tuviese que volver a elegir un trabajo, optaría por un oficio manual. En su elección, argumentaría que:

El trabajo manual, menos alejado de lo que se tiende a creer del pensador y del científico, constituye asimismo un aspecto del inmenso esfuerzo desplegado por la humanidad para entender el mundo. (Levi-Strauss, 1986)²

“Hacer es pensar” sentencia el sociólogo Richard Sennet (2009) siguiendo el eje de su último trabajo³. No obstante, la pervivencia del saber artesanal no está garantizada, en tanto el universo de los oficios vive permanentemente amenazado. La configuración del nuevo capitalismo-siguiendo a Sennet-descansa en un sistema de producción donde cada trabajador debe ser capaz de someterse a una exploración permanente de su talento. Los discursos en torno a la indagación constante de las habilidades potenciales, se alzan en detrimento del modelo de formación del saber artesanal. Mientras éste constituye un tipo de habilidad que descansa en una acumulación lenta y progresiva de saberes (representado en el escalafón que coloca en la cúspide la figura del maestro), la cultura del nuevo capitalismo efectúa una interpretación del talento entendida como un tipo de saber mucho más emparentado con la capacidad de desarrollar nuevas habilidades, que de profundizar aquello que ya se ha aprendido a hacer (Sennet, 2006: 92). La cultura del nuevo capitalismo ensalza la figura del emprendedor, en detrimento de la del aprendiz: un sujeto flexible y capaz de adaptarse a diferentes escenarios laborales, en contraposición a aquél otro que sólo sabe realizar una actividad bien hecha⁴. En términos del saber, podría sostenerse que “mientras el trabajo artesanal requiere el dominio de un campo particular de conocimiento; en cambio, esta nueva versión del talento no especifica ni determina su contenido.” (Sennet, *Ibid.*: 101).

En efecto, entre un presente amenazado y la persistencia de formas de producción artesanal, debe subrayarse el carácter paradójico bajo el cual puede interpretarse el saber artesanal. En la medida en que éste puede ser considerado –simultáneamente– como un elemento contemporáneo y, a la vez, residual e incluso anacrónico, interrogantes referidos a cuánto “de oficio”

² Este texto fue leído por Claude Levi-Strauss en la ceremonia de entrega del Premio Internacional Nonino, el 1° de febrero de 1986, en Percoto, provincia de Udine, Italia.

³ Sennet, R (2009) El artesano. Barcelona: Anagrama.

⁴ El Conde de Campomanes (1778: 86) afirmaba que “Todo aprendiz se destina a un arte solo, bastándole adquirir un exacto conocimiento de la tarea y calidad del oficio que elige para mantenerse durante su vida”.

y “de gremio” conservan aún nuestras profesiones o qué lugar ocupa el trabajador artesanal en las economías informales latinoamericanas, entre otros interrogantes, remiten a nudos problemáticos con capacidad de incidir en los estudios sobre educación y trabajo.

La segunda dimensión está ligada al trabajo de reconstrucción histórica, tendiente a visibilizar las formas que asumió la subjetivación del aprendiz en los procesos de formación para el mundo del trabajo. La tarea de recuperar la identidad de los aprendices se apoya sobre la concepción de que es posible narrar múltiples historias de la infancia, o bien sobre la firme postura de que una noción de infancia no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra. Sobre la construcción del concepto de infancia en Argentina, Sandra Carli señala cómo, hacia fines del siglo XIX, se fue consolidando una trama discursiva que estableció un orden clasificador en torno a la “buena infancia”. Encabezada por los discursos pedagógicos, esta trama de conceptos logró estabilizar una concepción hegemónica en torno a los sentidos asociados a la condición de infancia. Paulatinamente, la imagen de infancia que la pedagogía ha cultivado consistió en trazar/delimitar un cerco entre la familia y la escuela como único circuito posible donde podrían encontrarse aquellos/as que reportaran tal condición (Carli, 2002).

No obstante, junto a los discursos pedagógicos otras instituciones han alzado sus voces para nombrar a los pequeños del hombre. En el interregno de tiempo que va desde el período colonial hasta la consolidación del Estado Nación habría que considerar al menos un conjunto de discursos que construyeron diferentes nociones de infancia. Así, los discursos pedagógicos mantuvieron una convivencia -no exenta de conflicto- con los discursos caritativos y tutelares, jurídicos y laborales, médicos y políticos en torno a la definición de la infancia. Estos discursos no actuaron escindidos unos respecto a otros. Muy por el contrario, pueden pensarse a través de varias combinaciones posibles, bajo formas complementarias, yuxtapuestas y suplementarias.

Un breve repaso por las formas de nombrar la infancia en Argentina – desde los tiempos pre-estatales hasta fines del siglo XIX- permite sostener que un elemento plural estuvo presente desde el origen: “huérfanas y honestas” (1622), “huérfanas de sangre limpia” (1755), “expósitos” o “poblaciones expósitas” (1779), “niños internos” (1892), “muchachos” (1892), “menores” (1919), entre otros, constituyen una historia del nombrar que da cuenta de esta pluralidad (Frigerio, 2008: 56). Esta constelación de experiencias (sin duda atravesadas por profundas asimetrías y prácticas des-subjetivantes) indican que no hubo una sino múltiples modalidades de tránsito de las infancias. Llegados a este punto, es que nos interrogamos en qué circunstancias y bajo qué rasgos identitarios cobró forma la identidad del aprendiz.

A estas consideraciones, debe sumársele una específicamente ligada a la producción historiográfica educativa. En este sentido, cabe volver a

preguntarse qué lugar asignó la historia de la educación argentina al estudio de la formación de los aprendices. En este sentido, se advierte que los avances producidos en este tema son aun escasos, en franco contraste con las producciones europeas y latinoamericanas. Sobre este punto, haremos referencia en el siguiente apartado.

El aprendiz en la producción historiográfica: un breve balance

La historiografía tradicional de la educación argentina ha sido objeto de críticas, entre otras razones, por ofrecer versiones reducidas del pasado educativo (Puiggrós, 1996; Cucuzza, 1996, entre otros). Durante mucho tiempo, se ha practicado una historia de la educación ceñida a los formatos escolares, que ofreció un repertorio singular pero acotado de las experiencias educativas conformadas -casi sin excepciones- tomando como punto de partida el nacimiento de la escuela moderna. Los aportes de la historia social de la educación y del campo de estudios posestructuralistas, entre los que pueden reconocerse una diversidad de teorías vinculadas principalmente a lecturas posmarxistas y foucaultianas (Carli, 2008), cuestionaron este aspecto trazando las coordenadas a partir de las cuales se organizaría el futuro programa historiográfico de la educación argentina.

Entre los temas que han permanecido fuera del alcance de las versiones de la historia tradicional de la educación argentina, pueden contarse aquellos cuya emergencia es anterior a la formación de los estados nacionales (Narodowski, 1996). Si bien existen una serie de estudios que han tendido a compensar esta vacancia (Weinberg, 2001; Newland, 1992; Narodowski, 1994) aún restan por realizar un importante número de estudios sobre el período que comprende los siglos XVII al XIX. En esta dirección, vale destacar que la historia de la subjetividad del aprendiz presenta una genealogía que hunde sus raíces incluso más profundo en el tiempo que la del alumno. Cuando 'educar' todavía estaba íntimamente emparentado con 'evangelizar', el aprendiz tenía una presencia indiscutida en los procesos de formación para el mundo del trabajo.

Lo antedicho no significa que los estudios sobre el aprendiz representen una novedad para la historiografía educativa. En distintos trabajos se efectúan referencias al mismo. Remitiéndonos al caso argentino, la figura del aprendiz aparece ligada al arribo del peronismo (Balduzzi, 1989; Dussel y Pineau, 1995) o en el marco de estudios comparados (para el caso de Argentina y Brasil, Pronko, 2003). Las referencias a la identidad del aprendiz acompañan también, las diferentes formas de subjetivación-históricas de la infancia (Carli, 2005) o bien son mencionadas en obras previas, en el marco de versiones panorámicas de la historia de la educación (Ponce, 1946). Estos estudios se inscriben en

dos grandes líneas de investigación. Por un lado, los trabajos de corte historiográfico que efectuaron aportes en torno al análisis de la articulación entre educación y trabajo; por otra parte, el conjunto de trabajos que atañen al estudio de la historia de la infancia y la minoridad en la Argentina.

Los estudios sobre la identidad del aprendiz en las producciones europeas y latinoamericanas, por el volumen de su producción, requieren un análisis mucho más pormenorizado, que excedería largamente los límites de este trabajo. A los fines de nuestro estudio, alcanza con mencionar entre las principales obras los trabajos pioneros de Phillippe Ariés (1988; 1995), la obra de Robert Darnton para el caso francés (1987) y fundamentalmente el trabajo de Santoni Rugiú (1996) para el caso italiano. Para el caso latinoamericano, puede contarse con los tres tomos de la obra de Luiz Antonio Cunha (2005) sobre la formación de artesanos y aprendices desde el Brasil esclavista hasta el surgimiento de la República, mientras que para el caso mexicano, los trabajos de Pérez Toledo (1996) sobre el pasaje de los gremios a las escuelas de Artes y oficios o los de Castro Gutiérrez (1986) referidas a la extinción de la artesanía gremial, constituyen puntos de referencia insoslayables. Incluso es posible rastrear en la historiografía educativa norteamericana importantes obras asociadas al estudio de dicho sujeto pedagógico (Kliebard, 1999).

Por otra parte, para el caso argentino debe mencionarse que el aprendizaje de oficios se constituyó en objeto de análisis histórico de perspectivas que resaltaron su condición económica (Barba, 1944) incorporándolas a historias del trabajo, o mencionado indirectamente desde una perspectiva que abreva en una historia cultural (Sarlo, 1988; 1992). En suma, las dificultades que encierra el estudio en cuestión, se ven atenuadas por la presencia de una importante producción historiográfica que excede el campo de la historia de la educación. No obstante, en dichos trabajos son escasas las referencias a la dimensión pedagógica que conlleva la formación de aprendices. En este trabajo, ofrecemos una periodización posible que permite visualizar la emergencia y consolidación de la figura del aprendiz desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX.

La reconstrucción de este itinerario requiere de una presentación sobre el origen del artesanado. En los siguientes apartados proponemos un recorrido posible sobre el mundo artesanal entendido como una escena pedagógica compleja. Si bien este tema es extremadamente extenso y comprende un sinnúmero de tópicos a ser desarrollados, recortaremos nuestra mirada con el propósito de confeccionar un encuadre teórico que facilite organizar un conjunto de dimensiones sobre la identidad del aprendiz en los discursos sobre la formación para el trabajo en Argentina.

Un registro indiciario: las marcas del oficio

Una primera imagen del taller artesanal podría describirse del siguiente modo. El maestro artesano es el protagonista principal, rodeado por un número de criados y aprendices. El artesano es un productor que trabaja directamente para sus clientes, es decir que es al mismo tiempo obrero y negociante. Lo habitual es que compre él mismo su materia prima y venda, exponiéndolos al público, los objetos fabricados por él. Pero también puede ocurrir que su cliente se presente con la materia prima y pague el trabajo. Estos artesanos no trabajaban aislados unos respecto de otros. Por el contrario, se organizaban en gremios o cofradías. Estas últimas, incluso, habían sobrevivido desde la época romana, principalmente como organizaciones religiosas y fraternales. Cuando en los siglos XI y XII se asociaron estrechamente al comercio y a los diversos oficios artesanales, no por ello perdieron su carácter religioso. Los canteros y albañiles, quienes eran responsables de la construcción de las catedrales, mantenían en sus locales de reunión estos ritos secretos llegando a constituir hermandades compactas con el fin de preservar los secretos y técnicas de sus respectivos oficios (Bowen, 1979: 77). Eran famosas, por ejemplo, las reservas con que los arquitectos medievales defendían las reglas del arte de construir.

En lo que respecta a la reconstrucción histórica de la escena de enseñanza donde se situaba el aprendiz, es importante efectuar una serie de advertencias. En primer lugar, es preciso señalar que la enseñanza de oficios reconoce tradiciones muy diversas, presentes en todos los continentes, donde la valoración del trabajo manual presenta tanto similitudes como diferencias (Wolff; 1965). Para el caso que nos proponemos estudiar, la tradición europea constituye la principal matriz que ha influido en el artesanado latinoamericano. Sin embargo, sería erróneo ver en la experiencia latinoamericana en general, y en la del Río de la Plata en particular, solamente el trasplante al Nuevo Mundo de una institución europea; su emergencia y expansión se desarrolló en íntima relación con necesidades sociales, religiosas y económicas, difícilmente asimilables a las de la Metrópoli. Por otra parte, no nos es posible ignorar que el artesanado como estamento social existía en el continente americano antes de la llegada del conquistador.

En lo que respecta a la matriz europea, nos interesa circunscribirnos a la evolución del artesanado en la península ibérica, en tanto ejerció una influencia más directa y significativa, aunque no la única, durante el período colonial. A diferencia de otras culturas, la tradición ibérica estuvo signada por un especial rechazo hacia los trabajos manuales. En relación con ello, resulta clarificador destacar la separación que se establecía entre *naturalia* y *artificialia*; es decir, entre los seres naturales que respetan las finalidades contenidas en su propia naturaleza y los seres que son transformados por la inteligencia del hombre en relación con determinados propósitos. La distinción contiene importantes

derivaciones, ya que en ella se fundamenta la condena del trabajo manual y el desprecio por las “artes mecánicas”, que intervienen la naturaleza y, de algún modo, la alteran. A pesar de que algunos siglos más tarde el trabajo se sacraliza con las reformas protestantes, ya sea como vocación con Lutero, o bien como profesión con Calvino, en España la clasificación de las artes y oficios que regía en sus legislaciones, exacerbaba las ocasiones de vileza, afirmando que:

Los caballeros para gozar de la caballería no vivan en oficios bajos de sastres, pellejeros, carpinteros, pedreros, herreros, tundidores, barberos, especieros, regatones, ni zapateros, ni usen de otros oficios bajos y viles (citado en Canessa de Sanguinetti, 2000: 60)

Invariablemente, en España los oficios honestos estaban emparentados con la guerra, el sacerdocio y el cultivo de la tierra, mientras que los viles estaban emparentados con lo mecánico y manual a causa del estigma de servidumbre y esclavitud que portaban. En ese mismo sentido, el ‘oficio’ estaba connotado negativamente, al punto que la voz ‘oficio’ necesitó destacarse con el adjetivo ‘buen’, buen oficio, para no caer en la deshonra y así es como se afirmaba: “Buen oficio. Se dice del que es honrado y decoroso; a diferencia del que es vil y mecánico” (Canessa de Sanguinetti, *Ibid.*: 60)⁵.

En segundo lugar, debe hacerse referencia al hecho de que algunos historiadores han tendido a considerar la época de la producción artesanal como un período idílico previo al *take off* industrial. Incluso hay quienes describen el taller como una especie de familia ampliada, en la que patrón, aprendices y obreros realizaban las mismas tareas, comían en la misma mesa y a veces dormían bajo el mismo techo (Debesse, 1973). Lejos de esta suerte de beatificación de la enseñanza artesanal, diferentes autores advierten sobre las penurias y vejaciones que atravesaban los aprendices en una etapa que difícilmente pudiera calificarse exclusivamente de “formativa” o “edificante”⁶. Si bien durante el período de su emergencia y consolidación el artesanado entendido como núcleo formativo constituido por el maestro artesano, los aprendices y los trabajadores reunidos en torno a la realización de una obra, puede ser considerado desde una perspectiva integrada donde el proceso productivo y el proceso formativo están intrínsecamente ligados, ello no implica que todas las actividades a las que el maestro sometía al aprendiz tuviesen una finalidad pedagógica. Si se quiere avanzar en la naturaleza de la relación

⁵ Este criterio fue formalmente discontinuado cuando, el 18 de marzo de 1783, Carlos IV, Rey de España, emite una Real Cédula dignificando los oficios afirmando que son “honestos y honrados” y “no envilecen la familia ni la persona que los ejerce”.

⁶ En la reconstrucción del relato sobre las experiencias de Jerome, un aprendiz de tipógrafo, Darnton destaca las penurias a las que lo sometían sus compañeros y maestros, quienes se burlaban de su ignorancia, lo enviaban a hacer mandados inútiles, lo convertían en el blanco de sus bromas y lo abrumaban con tareas desagradables (Darnton, *Ibid.*: 92).

pedagógica mantenida entre el maestro y su aprendiz, es necesario detenerse en este punto.

El número cerrado de los maestros artesanos, fijados por las Artes respectivas, constituía un obstáculo insuperable para los numerosos aprendices que aspiraban a esa calificación. Una vez liberalizado (esto es, una vez que deja de requerirse el examen, título o incorporación al gremio respectivo para ejercer un oficio), comenzó a palpase el recelo con el que se conservaban los secretos del oficio. Ello conducía, las más de las veces, a promover un escamoteo del saber en el proceso de formación de los jóvenes aprendices por parte de los maestros, quienes veían en aquellos potenciales competidores en un futuro no muy lejano. Por eso mismo, también era común que los artesanos contratasen *louer* que realizaban algunos de los trabajos de los *compagnons*, con la diferencia que los primeros estaban excluidos de las categorías superiores del oficio y por lo tanto no representaban una amenaza para el maestro artesano.

Los aspectos ligados a la enseñanza del oficio eran, en reiteradas oportunidades, una tarea asumida a regañadientes por los maestros. En muchos casos, la relación que el supuesto aprendiz establecía con su maestro estaba mucho más emparentada con la de un sirviente doméstico o un mandadero que con la de un niño sujeto a una situación de enseñanza. Algunos autores señalan que los contratos de aprendizaje no eran otra cosa que una forma encubierta de comprar fuerza de trabajo de un menor durante un determinado período de tiempo, pagándole con techo, comida y vestido (Sosenski, 2003). En muchos casos, los padres ponían en aprendizaje a los niños “para que no se pierdan” (Gutiérrez Castro, 1986: 73).

Sobre este punto en particular, y volviendo una vez más a la tradición ibérica, es preciso recuperar la figura del Conde Pedro de Campomanes. En su *Discurso sobre la educación popular*, publicado en 1775, marca un punto de inflexión respecto a la función y el sentido que debe adquirir la formación del artesanado. Campomanes toma distancia de las ideas del humanismo liberal y de la dignificación evangélica del hombre: para él el criterio rector sobre el cual desarrollar los oficios reside en su utilidad. Campomanes sostendrá que no existe más escuela de formación profesional que la que pueda ofrecer el maestro en su taller. Preocupado por la baja simpatía que los maestros manifestaban respecto a recibir aprendices bajo su tutela, Campomanes señalaba que todo maestro aprobado debería admitir en su taller, mediante escritura, a uno o varios aprendices. La obligación de admitir un aprendiz se debía a que muchos maestros lo consideraban un estorbo en el desenvolvimiento de sus asuntos. Campomanes destacaba el valor de especificar los deberes y derechos de uno y otro, conforme establecieran las ordenanzas gremiales a través de una escritura o contrato. Tanto si el aprendiz pagaba en metálico como si lo hacía con servicios extralaborales, el maestro debía tratarlo con muestras de estimación y cariño. Campomanes sostenía

que ningún artesano podía salir perfecto ni correcto en su oficio sin pasar esta primera época de aplicación y enseñanza, que no sólo es la más ingrata y dura, sino la más impertinente y fastidiosa para los maestros. Por esta razón, todo aprendiz se destina a un arte solo, bastándole adquirir un exacto conocimiento de la tarea y calidad del oficio que elige para mantenerse durante su vida:

Artes hay que requieren mucho ingenio: es contra la naturaleza destinar a ellas los rudos. Tampoco los maestros deben admitir aprendices que carezcan de la debida aptitud en el sentido que predomina en el respectivo oficio [...] otras artes necesitan de fuerza y mayor fatiga: conviene dedicar a tales oficios los más robustos, aunque su talento sea más limitado. (Campomanes, *Ibid.*: 108)

¿Cuál fue la recepción de la obra de Campomanes en el Virreinato del Río de la Plata? Si bien no estamos en condiciones de responder con la especificidad que el interrogante plantea, podemos inducir que el neomercantilismo español, promovido por él y por Jovellanos entre otros, cumplirá el papel de ofrecer a los rioplatenses interesados en reformas viables dentro del ámbito de la monarquía hispana, una versión moderada del impulso reformista apoyado en una concepción historicista del desarrollo económico (contra la concepción de las leyes económicas de los fisiócratas, postuladas como válidas para todo tiempo y lugar). Estas propuestas resultarán atractivas para entornos económicos y sociales como el del Río de la Plata, que comenzaba a erguirse contra el modelo de enseñanza escolástica y promover –a través de las voces de Belgrano, Vieytes y Cerviño entre otros, los medios para el desarrollo del pensamiento ilustrado (Chiaramonte, 1997: 44). En el siguiente apartado nos proponemos delimitar algunas formas de subjetivación del aprendiz a partir de tres escenas de análisis disímiles.

El aprendiz: emergencia y transformación

Sin pretensiones de salir en búsqueda del “origen original” en torno al cual se constituye el sujeto-aprendiz (pues no existe la fuente absoluta), es posible reconstruir y organizar una serie de “escenas” que aportan elementos sustantivos en pos de reconstruir la matriz pedagógica que configura su existencia. Entre las experiencias en las que se requiere realizar una indagación en profundidad, no puede dejar de ponderarse el lugar y el peso que mantuvo la Compañía de Jesús en la formación del artesanado local. Los Colegios y las misiones de los Jesuitas fueron, tal vez, uno de los primeros núcleos para la formación del artesanado. En la organización de la misma Compañía, había Padres dedicados directamente al trabajo religioso, mientras otros estaban

dedicados casi por completo al desarrollo de los más diversos oficios. Mientras que en Europa los jesuitas contrataban trabajadores externos a la Compañía para desenvolver estos trabajos, en América ellos mismos desenvolvían estas actividades, procurando imitar las prácticas de enseñanza vigentes en Europa (Cunha, 2005: 34). El Padre Furlong, biógrafo de las experiencias que protagonizó la Compañía de Jesús en el Río de la Plata, advierte sobre el protagonismo que los jesuitas alcanzaron en el desarrollo de artes, industrias y oficios. En sus trabajos, Furlong señala que alcanzaría con realizar una revisión de los inventarios levantados por las autoridades españolas hacia 1767, cuando la Compañía fue expulsada de América, para encontrar en dichos documentos una mención frecuente de herrerías, platerías, sombrererías, tornerías, arperías o fábricas de instrumentos musicales, oficinas de teja, talleres de retablistas, carpinterías, curidurías, entre otras (Furlong, 1933: 99).

Los Hermanos de la Compañía cubrían casi todas las artes útiles; los había carpinteros, herreros y fabricantes de campanas, albañiles, pintores y escultores que hacían altares y columnas de iglesias; estatuarios que sabían hacer imágenes policromadas de oro y plata, entre muchos otros. Uno de los momentos más significativos en lo que hace a esta experiencia puede ubicarse hacia el año 1717, cuando arriba al puerto de Buenos Aires una expedición de misioneros provenientes de Europa que traían consigo una gran caja de herramientas para trabajar metales, para hacer relojes y componer piezas de hierro para puertas y trabazones, y traían además instrumentos quirúrgicos. Entre ellos, estaba el padre H. José Klausner que desde su arribo hasta su muerte en 1746 se dedicó a la fabricación de quincallería. El mismo Klausner escribía a su maestro en Alemania hacia 1719, mencionándole la importancia y el valor que conllevaba el desarrollo de su arte en aquellas costas lejanas:

Mi trabajo principal es el oficio aprendido de Ud. Por el ejercicio de este oficio me han tributado a mí y a mi maestro mucha honra y agradecimiento, no sólo aquí en Córdoba, sino en todas las provincias circunvecinas. Le aseguro que nuestros Padres y los habitantes de esta Indias alaban al Señor que en su Providencia les ha enviado un peltrero, y ruegan a Dios por aquél que me ha enseñado este arte". (Furlong, *Ibid.*: 100)

En un tono que roza con lo apologético, Furlong recuerda que fueron los mismos jesuitas los que introdujeron y divulgaron la industria de los relojes mecánicos. Otro Padre, de apellido Frank, había desarrollado las brújulas, para que sus hermanos jesuitas no se perdieran en las expediciones hacia tierras ignotas. En Tucumán, poseían los jesuitas un aserradero hidráulico. Poco se dice en estos trabajos sobre la atmósfera de evangelización que impregnaba estas prácticas, quizá porque para nuestro biógrafo era un elemento íntimamente consustanciado con la enseñanza impartida por los Padres. No obstante, deberán indagarse los sentidos y las funciones que

cumplía este tipo de práctica artesanal (que en buena medida estaba orientada hacia la propagación de la fe cristiana), mientras que por otra parte, no puede obviarse que el esplendor alcanzado por la cultura jesuítica no hubiese sido posible si aquella no hubiese tenido, en las manos y las habilidades de la cultura indígena, excelentes medios de transmisión y recreación de su obra. Furlong omite prácticamente en todo momento este punto y sólo lo resalta cuando habla de las obras escritas, donde los indígenas se constituían como traductores en un sentido estricto.

Un segundo momento en este itinerario, está ligado a la emergencia de los contratos de aprendizaje una vez establecido el Virreinato del Río de la Plata hacia 1776. La delimitación de una nueva referencia política, más próxima que la ejercida desde el Virreinato del Alto Perú, marca un nuevo comienzo para la actividad artesanal en Buenos Aires. A partir de este momento puede detectarse, si no el comienzo, al menos una intensificación de instrumentos notariales muy específicos, confeccionados para regular las condiciones de vinculación entre maestros y aprendices. En Buenos Aires, entre los años 1776 y 1810, se celebran aproximadamente 138 contratos entre aprendices y maestros (Aguirre y Petit, 1994). ¿En qué consistía este tipo de acuerdo? Se trataba de un instrumento legal, firmado ante un escribano, donde un maestro y un aprendiz, representado en el caso que fuera menor por sus padres, tutores u otros, acordaban entablar un contrato de formación en un oficio determinado. Las pautas que se establecían estaban sumamente detalladas y eran muy estrictas ya que su incumplimiento estaba penalizado y los bienes de ambas partes se ofrecían como garantía de que el acuerdo se cumpliera. El contrato entre el maestro y el aprendiz presentaba una estructura común donde se acordaban las condiciones que regirían el proceso de aprendizaje. El instrumento notarial podía estar diferenciado en dos partes: en la primera se asentaban los datos del maestro, del aprendiz y de su representante. En algunos casos, podía expresarse el estado civil del padre, madre o tutor, el nombre y la edad del aprendiz. En la segunda parte se estipulaban los años de duración y las obligaciones y derechos de ambas partes. Por lo general, los aprendices ingresaban a esta etapa entre los 10 y 18 años, aunque existían casos extremos de ingreso a los 8 años. Es importante destacar una gramática común en estos contratos, donde se dejaban establecidas responsabilidades respecto a la duración, la provisión de vestimenta, albergue y alimentación, la responsabilidad frente a enfermedades y los costos de las huidas.⁷

La extensión de la formación podía comprender entre uno y ocho años, aunque por lo general rondaba en torno a los cuatro años. La duración del aprendizaje podía verse acortada siempre y cuando el aprendiz resultara airoso

⁷ Este formato es válido tanto para los contratos establecidos en el Virreinato del Río de la Plata como para aquellos establecidos en Nueva España. Véase García González, F., "Artesanos, aprendices y saberes en la Zacatecas del siglo XVIII", en Gonzalbo Aizpuru, P. (coord.) *Familia y Educación en Iberoamérica*, México, Colegio de México, 1999

en el examen que lo promoviera a oficial. La vestimenta era uno de los puntos más sensibles, ya que su valor ascendía a costos tan elevados que podía constituir un aspecto oneroso. Respecto a las enfermedades que el aprendiz pudiese llegar a contraer en el lapso de su formación, el contrato buscaba determinar quién debía hacerse cargo de los costos de su curación. En lo que concernía al albergue y la alimentación, este punto podía salvarse relativamente fácil ya que ni la comida ni el albergue, a diferencia de la vestimenta, representaban costos abultados.

Entre 1793 y 1806 en los registros notariales se destacan contrataciones en los siguientes oficios: sastres, carpinteros, zapateros, pintores, peluqueros, herreros, fleteros, cerrajeros, sombrereros, toneleros, mancerineros, faroleros, barberos y albañiles o alarifes. A pesar de la variedad de oficios en los cuales se requerían aprendices, el de zapatero era el más solicitado. Esto podría estar señalando una modificación respecto al sentido de la formación de aprendices de los jesuitas. El oficio de zapatero, a diferencia de otros, se abría frente a la época como un saber económicamente redituable, ya que la sociedad demandaba buen calzado y los bandos del Virrey habían prohibido la venta de calzado de condiciones regulares en las pulperías, práctica común hasta entonces (Aguirre y Petit, 1994). Frente a esta ausencia de disponibilidad, los maestros zapateros, para incrementar su producción, tomaban para su formación a uno o varios aprendices que, mientras eran formados, representaban un medio para responder al incremento de la demanda.

El tercer momento lo constituyen los primeros intentos de crear instituciones destinadas a la infancia, donde la presencia del taller comienza a ocupar un lugar destacado. Según el Censo de la Ciudad de Buenos Aires de 1855, el 21% de la mano de obra ocupada estaba comprendido por las edades que oscilaban entre 7 y 13 años. Los vicios a los que estaban expuestos estos muchachos inscribían un problema de otro orden, asociado al encauzamiento de la infancia que no se podía realizar a través del orden escolar. Estos niños, que ya experimentaban los ambientes del mundo adulto debían ser reencauzados. La operación de regeneración podía vehiculizarse a través de diferentes instituciones, desde las cárceles, pasando por la Sociedad de Beneficencia o Casas de reforma, hasta las escuelas de Artes y Oficios.

Las escuelas de Artes y Oficios, a las que adscribía Sarmiento en tanto adhería al modelo de niño-aprendiz y no a la del huérfano de la Sociedad de Beneficencia (Carli, 2005: 57) constituyen otro de los puntos de esta presentación. Las escuelas de Artes y Oficios representan un momento de inflexión en la configuración de la identidad del aprendiz. Aunque hay quienes sostienen que la primer escuela de Artes y Oficios funcionó en Rosario hacia 1863 (Terren de Ferro, 1985) algunos datan su aparición a partir de 1911 (Bonantini, 1994). Nosotros nos inclinamos por el año 1897, cuando se crea el Departamento Industrial anexo a la escuela Nacional de Comercio de Buenos Aires, bajo la dirección del ingeniero Otto Krausse y el año 1876,

cuando se erige la escuela de Artes y Oficios Pío IX.

Las escuelas de Artes y Oficios se desarrollan fuertemente durante el gobierno radical. Entre 1911 y 1930, el número de estas escuelas ascendió a 40 establecimientos. Su disposición territorial las acerca a ciudades de mediana envergadura. Sin embargo, también la sociedad civil desplegó escuelas de este tipo. La primer escuela de Aprendices Mecánicos y Electricistas, que dependía de la Sociedad de Educación Industrial, fundada el 24 de agosto de 1900, por iniciativa del Ministro de Hacienda Profesor Norberto Piñero, funcionó en la sede de la Unión Industrial Argentina. La primera mención a este tipo de escuelas es que no estaban destinadas a sustituir a la formación técnica sino que se orientaban hacia la formación de otro tipo de sujeto pedagógico, que dotase a aquellos de un oficio liberal, formando obreros hábiles y operarios mecánicos suficientemente preparados para incorporarse de inmediato al ejercicio de las artes y oficios correspondientes. Las primeras escuelas de este tipo, impulsadas por el Estado, correspondían a las modalidades de carpintería, herrería y ajuste y mecánica rural.

Respecto a la experiencia llevada adelante por Otto Krausse, el mismo había estado al frente del departamento industrial anexo a la Escuela Nacional de Comercio y fue designado hacia 1906 Director de la Escuela Complementaria Industrial para aprendices y obreros, anexa a la Escuela Industrial de la Nación. Desde allí marcaría las distancias entre el trabajo manual y el intelectual y las funciones que se esperaban en uno y otro caso. Sostenía Krausse que la función de la escuela industrial residía en formar los cuadros medios de la industria:

Si es fácil en las fábricas formar obreros, no sucede lo mismo con sus directores, capataces y maestros de talleres. Estos, además de los conocimientos de los talleres, deben tener nociones exactas del conjunto de cada grupo de operaciones bajo su dirección y vigilancia; deben saber, no sólo apreciar la calidad del trabajo producido por sus obreros, sino hacer que las máquinas y el personal marchen armónicamente, que el trabajo sea continuado sin interrupciones, y, sobre todo, que conozcan los principios técnicos en que están basadas la elaboración y ejecución de los productos (Krausse, 1909: 339)

De la afirmación precedente puede inferirse que la preocupación de la Escuela Industrial no estaba ligada a la formación de aprendices sino de técnicos, capaces de hacer que 'las máquinas', 'el personal' y 'el trabajo' marchen armónicamente. La oferta estatal entonces, organizaría otro corredor donde se pudiesen formar los obreros que requerían los cientos de talleres que existían en Buenos Aires.

Las Sociedades de Beneficencia y la Casa Cuna también imaginaban

prácticas educativas donde la enseñanza de un oficio estuviera presente en la formación de las 'poblaciones expósitas'. No obstante ponderar positivamente el aprendizaje de un oficio, hacían mención a que no habían sido establecidas para tal objeto, sino más bien para el cuidado "físico y moral"⁸. Así señalaban que:

Es de necesidad que la Casa Cuna recoja los niños varones a la edad de 2 y medio a 3 años que ya han acabado su lactancia y despecho y que la misma Casa les facilite los primeros rudimentos de moral haciendo sean educados en las escuelas públicas hasta la edad de 8 a 10 años en que se pueden dar a maestros inteligentes bajo contrato para que les enseñen los oficios necesarios que se tuviesen a bien darles (*Memoria de la Sociedad de Beneficencia*, 1923: 196)

La función que perseguía la enseñanza de oficios tenía para la Sociedad de Beneficencia, un propósito doble. Por un lado, facilitaba el egreso de las casas de asilo en la medida en que aseguraba una mayor facilidad en la colocación de los jóvenes no sólo en las reparticiones del Estado sino en las empresas particulares. Por el otro, era preciso responder a la creciente demanda de los trabajos que el público requería a los talleres la Sociedad. Por estas razones, se realizó paulatinamente una ampliación en los talleres renovando locales y el material de labor, diversificando las industrias en todas las dependencias.

Las actividades llevadas adelante por la Sociedad de Beneficencia podrían cotejarse con otros emprendimientos de la sociedad civil. Esta llevó adelante procesos de alfabetización orientados a dar respuesta a las demandas socioeconómicas del país aluvional. La diferencia sustancial entre una y otra reside en que mientras la primera se proponía formar cuadros técnicos directivos para la industria, los proyectos de la sociedad civil, más afligida por las urgencias del crecimiento industrial, apuntaba a capacitar en oficios y calificar mano de obra.

En el suelo más fértil de la sociedad civil, las experiencias tomaban el cariz de las preocupaciones políticas y sociales del grupo que las impulsara. Algunos sectores de la Iglesia Católica, más preocupados por la situación social que por organizar la revancha contra el Estado liberal avanzaba en experiencias concretas. La figura del Padre Federico Grote es, quizá, la que mayor notoriedad alcance en proyectos dirigidos tanto a niños como a jóvenes de sectores populares. En consonancia con la encíclica *Rerum Novarum*, crea los Círculos de Obreros Católicos donde tuvieron lugar experiencias vinculadas a la formación para el trabajo (Auza, 1987).

Las experiencias ligadas al movimiento obrero, por su parte, tematizaron otras problemáticas e incluyeron la preocupación por la formación de los

⁸ El primer taller de la Sociedad de Beneficencia data de 1896, mientras que la creación de dicha institución se remonta a 1824.

aprendices y de los trabajadores desde diferentes lugares de enunciación, vinculadas a la autonomía respecto del poder estatal e incluso a proyecciones prospectivas de fuerte tono utópico (Weinberg, 1976). Los espacios de discusión, espacios de trabajo, bibliotecas populares, centros de estudios para obreros, mitines callejeros, entre otros, fueron espacios donde cobraron forma muchas de estas propuestas procesadas como opositoras más que alternativas al sistema (Barrancos, 1991).

A modo de cierre: primeras claves de lectura

Este trabajo procuró reconstruir una serie de dimensiones relativas a la formación de los aprendices y su presencia en los discursos sobre la formación para el trabajo. La amplitud temporal propuesta y la diversidad de fuentes tratadas requieren un esfuerzo de síntesis, esfuerzo que se puede organizar según los siguientes ejes: la formación del aprendiz, las variaciones de esa práctica en el tiempo y los sentidos que predominaron. Para ello, se buscó trazar un recorrido que presentara, en primer lugar, la presencia que la figura del aprendiz ha tenido en los trabajos propios y ajenos al campo de estudio en cuestión. En segundo lugar, se buscó delimitar una serie de dimensiones que organizaran una mirada sobre el mundo artesanal, colocando el énfasis en aquellos elementos que pudieran incidir en la función pedagógica que cumplió la formación del artesanado. Finalmente, se propuso un recorrido por una serie de períodos, sujetos e instituciones deliberadamente heterogéneos donde fuera posible identificar aspectos de la matriz de la formación artesanal, atendiendo a las transformaciones sufridas desde una perspectiva diacrónica.

En el cruce de estos tres registros, es posible formular un interrogante: ¿sobre qué hipótesis es posible organizar una historia de los diferentes modos de subjetivación del aprendiz desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX? En particular, nos interesa destacar tres claves de lectura que han sido fundamentales para organizar el análisis de las transformaciones sufridas en el período de tiempo trabajado. La primera se refiere al pasaje que se produce en la formación de los aprendices entendida como una actividad eminentemente oral, gestual y práctica a otra producida por la aparición de los manuales y la consiguiente codificación por escrito de los conocimientos y las relaciones operativo-conceptuales a las que se deberá sujetar la formación de dichos sujetos. La periodización propuesta busca resaltar la zona de clivaje donde una pedagogía que requiere privilegiar las operaciones verbales-orales unidas a los adiestramientos prácticos comienza a dejar lugar a otra, asociada al texto escrito, alterando la actividad del hacer por la del escuchar e imitar las voces autorizadas de los nuevos maestros. El pasaje que se produce desde la enseñanza en el taller, en grupos que no superaban los dos o tres aprendices,

a los dispositivos grupales propios de las escuelas de Artes y Oficios, marcan la primer gran transformación.

La segunda clave, está asociada con el sentido o finalidad última del aprendizaje. Mientras en los siglos XVI al XVIII, los propósitos del aprendizaje estarán ligados con fines trascendentales, vinculados con la salvación cristiana del alma –como puede inferirse del caso de los Jesuitas–, al finalizar el siglo XVIII, bajo los efectos de la Ilustración, este sentido será lentamente desplazado por otro, vinculado a la adquisición de un oficio para el desarrollo de una vida honrada. Este proceso no podría entenderse si no reparamos en que durante este proceso histórico tiene lugar una modificación en la base estructural de la sociedad, un pasaje de una sociedad estamentaria y fuertemente entroncada en los preceptos religiosos, a otro modelo societal, empujado por un proceso de secularización de las prácticas culturales.

En tercer lugar, la herencia de la enseñanza de los oficios, hacia fines del siglo XIX pasará a las sociedades de ayuda mutua, a las ligas y a los círculos obreros, a las instituciones que patrocina la burguesía ilustrada. Estas instituciones no tratarán de formar exclusivamente aprendices sino de desplegar una política de reencauzamiento, elevando la conciencia cívica y moral de los trabajadores por medio de la lucha contra el analfabetismo. Lejos de debilitar la identidad del aprendiz, sostenemos que ello abre un nuevo capítulo en la constitución de la misma, ahora pensada bajo la condición de menores-aprendices, infancias-obreras, aprendices-expósitos, entre otras múltiples formas de nominación.

En relación con esto, consideramos que la figura del aprendiz constituye un objeto histórico que no ha sido indagado en profundidad y que, por otra parte, se presenta como un concepto ordenador desde donde pensar las formas político-pedagógicas que construyeron vínculos entre generaciones adultas y jóvenes en torno a la transmisión de saberes vinculados al trabajo. Constituye un propósito de este trabajo reinsertar en los debates de la historia de la educación un elemento poco explorado y con capacidad para impactar en el conjunto de los discursos en juego, convencidos de que todavía quedan áreas de estudio poco exploradas en la trama que hilvana las luchas por el poder al interior de los vínculos pedagógicos, en particular, en aquellos que consideramos pueden potencialmente generar una reapertura de la discusión de las hipótesis. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Susana y Petit, Marta (1994) "La contratación de aprendices en la actividad artesanal en la ciudad de Buenos Aires durante el Virreinato. Su análisis a través de los registros Notariales" en Aguirre, Susana y M. Petit, C. Panella, M. Rimoldi *Temas de historia argentina I*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. N° 16.
- Ariés, Philippe (1988) *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.
- (1995) *Ensayos de la memoria. 1943-1983*, Buenos Aires, Norma.
- Auza, Néstor (1987) *Aciertos y fracasos sociales del catolicismo católico. Grote y la estrategia social*. Buenos Aires, Ediciones Don Bosco.
- Balduzzi, Juan (1989) "Peronismo, saber y poder" en Puiggrós et al. *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Bs. As., Ed. Contrapunto.
- Barba, Enrique (1944) *La organización del Trabajo en el Buenos Aires Colonial. Constitución de un gremio*. La Plata, Ed. UNLP
- Barrancos, Dora (1991). *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: CEAL
- Bonantini, Carlos (1994) *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Bowen, James (1979) *Historia de la educación occidental. Tomo II La civilización Europea. Siglos VI a XVI*, Barcelona, Editorial Herder.
- Campomanes, Pedro de (1978) *Discurso sobre la educación popular*, Madrid, Editora Nacional.
- Canessa de Sanguinetti, Marta (2000) *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: Raíces ibéricas de un mal latinoamericano*, Montevideo, Taurus.
- Carli, Sandra (2005) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2008). "El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible", en Da Porta, Eva y Saur, Daniel (coord.) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, Editorial Comunicarte.
- Castro Gutiérrez, Felipe (1986) *La extinción de la artesanía gremial*. México, UNAM.
- Chiaramonte, José Carlos (1997) *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Ariel.
- Cucuzza, Héctor Rubén (1996) "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en Cucuzza, H. R. (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Cunha, Luiz Antônio (2005) *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, Sao Pablo, Editora UNESP.
- Darnton, Robert (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Debese, M. y G. Mialaret (1973) *Historia de la pedagogía I. Antigüedad – Edad Media – Renacimiento*, Barcelona, Oikos-tau.

- Dussel, Inés y P. Pineau (1995) "De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggrós, Adriana (dir.) *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- Frigerio, Graciela (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: del Estante.
- Furlong Guillermo (1933) *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Montevideo, Urta y Curbelo.
- Krausse, Otto (1909). *Educación Industrial en la Argentina*. Ministerio General de Instrucción Pública
- Narodowski, Mariano (1994) "La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires" en *Anuario IEHS* n. 9, Tandil, Universidad Nacional del Centro
- ——— (1996) "El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina" en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.) Op. Cit.
- Newland, Carlos (1992) *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña (1820-1860)*, Buenos Aires, GEL
- Ponce, Aníbal (1946) *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Iglesias y Matera.
- Puiggrós, Adriana (1996) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza (comp.) *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sennett, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- ——— (2009) *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- Terren De Ferro, Delia (1985) *Historia de la instrucción pública en la Argentina. 1898-1916 Formas institucionalizadas de enseñanza*, Buenos Aires, Universidad del Salvador.
- Kliebard, Herbert (1999) *Schooled to Work, Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press.
- Pérez Toledo (1996) *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la ciudad de México, 1780-1853*, México, El Colegio de México-Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Pronko, Marcela (2003) *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Puiggrós, Adriana (1991) "Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)" en *Historia de la Educación en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Galerna, Tomo I
- ——— (1993), "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en *Historia de la Educación en Argentina*, Buenos Aires, Galerna, tomo III.
- Rujú, Antonio Santoni (1996) *Nostalgia del maestro artesano*, México, Porrúa
- Sarlo, Beatriz (1988) *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920-1930*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ——— (1992). *La imaginación técnica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sosenski, Susana (2003) Niños y jóvenes aprendices. Representaciones en la literatura mexicana del siglo XIX en Marcela Terrazas y Basante y Alfredo Ávila (eds) *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México, UNAM Instituto de Investigaciones Históricas, v. 26 en <http://www.iih.unam.mx/moderna/ehmc/ehmc26/312.html> consultado el 13/6/2008

- Weinberg, Félix (1976) *Dos utopías argentinas de principios de siglo*. Buenos Aires, Solar Hachette.
- Weinberg, Gregorio (2001) *De la "Ilustración" a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas*. Buenos Aires, Santillana.
- Wolff, P. y F. Mauro (1965) *Historia general del trabajo. La época del artesanado (siglos V-XVIII)*, México, Grijalbo, tomo II.

Fecha de recepción: 15/12/08

Fecha de aceptación: 09/05/09