



La técnica y la tecnología: una formación disruptiva dentro del paradigma reformista

Technique and technology: a disruptive formation within the reformist paradigm

Marcela Mollis

Mollis, M. (2018). La técnica y la tecnología: una formación disruptiva dentro del paradigma reformista. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), pp 13-26.

Resumen

El artículo aborda la relación histórica entre la retórica reformista que reconoce a la “universidad” como máxima institución del sistema educativo por un lado, y el circuito que educa para el trabajo en fábrica o industria por el otro, junto con el lugar que la técnica y la tecnología le disputaron a las disciplinas profesionalizantes (Medicina, Derecho, Arquitectura, Ingeniería, etc.). Por lo tanto, nos interesa presentar la relación entre el reformismo que replica el modelo universitario latinoamericano dominante versus otros modelos de educación superior orientados a la técnica y a los trabajadores: el Instituto Politécnico Nacional (IPN) de México, la Universidad Obrera Argentina (UOA) y unas breves referencias a los debates parlamentarios sobre la creación de la Universidad Obrera Nacional.

Palabras Clave: Modelo universitario reformista, retórica reformista, profesionalización, educación superior técnica/tecnológica, formación para el trabajo.

Abstract

The article addresses the historical relationship between the reformist rhetoric that recognizes the “university” as the maximum institution of the educational system on the one hand, and the circuit that educates for work in the factory or industry on the other, together with the place that the technique and the technology disputed the professional disciplines (Medicine, Law, Architecture, Engineering, etc.). Therefore, we are interested in presenting the relationship between reformism that replicates the dominant Latin American university model, versus other models of higher education oriented to technology and workers: the National Polytechnic Institute (IPN) of Mexico, the Universidad Obrera Argentina (UOA) and some brief references to the parliamentary debates about the creation of the Universidad Obrera Nacional (UON).

Key Words: Reformist university model, reformist discourse, professionalization, higher technical / technological education, training for work.



Modelos universitarios en diálogo

Existe consenso entre algunos historiadores de las universidades latinoamericanas y argentinas en torno a la misión dominante de la universidad reformista reconocida como *profesionalizante*, es decir, orientada a la formación general o integral de abogados, médicos, ingenieros, arquitectos -entre otros- para el ejercicio de las profesiones liberales (Halperín Donghi, 1962; Steger, 1974; Perez Lindo, 1986; Cano, 1985; Frederic, 2010; Mollis, 2015). En esta dirección, nos interesa indagar la relación entre la retórica reformista que reconoce a la “universidad” como máxima institución del sistema educativo por un lado, y el circuito que educa, forma y prepara para el trabajo en fábrica o industria, por el otro. Hasta el momento, hemos recuperado pocos análisis históricos que discuten la funcionalidad del ideario y el modelo institucional reformista a la luz de los requerimientos del mundo del trabajo (Puiggrós, 1996 y 2003; Casali, 2005; Pronko en Cucuzza, 1997). Los tempranos estudios de Marcela Pronko (1997), Pablo Pineau (1997) y el análisis más reciente sobre el concepto de “trabajo” de Carlos Casali (2005) toman en cuenta los debates parlamentarios en torno a las Leyes 13.031 y 13.229. Los autores describen testimonios de un grupo de diputados del oficialismo y de la bancada radical; citan a Gabriel del Mazo, Luis Dellepiane, Antonio Sobral, Ricardo Guardo, entre otros cuyo criticismo hace hincapié en las deficiencias de la técnica y el concepto del trabajo utilitario/productivo, por un lado, y por el otro la falta de cultura general y el exceso de especialización caracterizados como saberes impropios de la máxima casa de altos estudios. Para enriquecer las interpretaciones sobre este tema desde el punto de vista teórico-histórico, tuvimos en cuenta las obras del historiador comparatista Sheldon Rothblatt (2006 y 2003) que compara las “ideas” de los fundadores anglosajones y europeos que inventaron la tradición y le dieron sentido a las particulares misiones de las Universidades de Oxford, Londres y Berlín. Dichas ideas fundantes permiten anclar de modo diferenciado, distintos paradigmas universitarios en la geografía europea y norteamericana que, a nuestro juicio, han tenido impacto en el modelo reformista argentino, particularmente en intelectuales como Deodoro Roca, Gabriel del Mazo y Antonio Sobral (Mollis, 2018).

Rothblatt (2006) en su obra recupera la idea que anima al Cardenal John Henry Newman - converso del anglicanismo al catolicismo- a recrear el tipo de universidad anglosajona moderna del siglo XIX (inspirado en Oxford y Cambridge, dando lugar al modelo “Oxbridge”), en tanto espacio educativo integral, formador del carácter y la moral de los jóvenes con cultura general (y religiosa) en un ámbito de convivencia orientada al desarrollo de la camaradería y amistad (el *campus*) (Rothblatt, 2006: 34-36). Las artes liberales adquieren protagonismo como saberes propedéuticos (sobre todo las disciplinas literarias, filosóficas e históricas), porque la verdadera misión de estas universidades y sus facultades (*colleges*) es “la enseñanza universal” sin fines prácticos o pragmáticos. Por otro lado, Newman muestra su disconformidad hacia la universidad de Londres de 1838, ubicada en el centro de la ciudad que se destaca por la formación profesional (saberes aplicados) como la medicina, en un ambiente urbano opuesto al campus, atravesado por la dinámica de la ciudad que impacta en las formas de estudio y el vínculo entre sus estudiantes. Por último, valora y destaca el modelo que encarna la Universidad de Berlín, cuyo fundador, Wilhelm Von Humboldt, diseña un formato profesoral en el que conjuga la idea de libertad de aprender, libertad de cátedra, o enseñar con la libertad de investigar, y da lugar al concepto de profesor investigador que forma discípulos en sus cátedras o institutos de investigación (Mollis, 1994). El breve relato sobre las misiones y funciones derivadas de las “ideas” de las figuras fundadoras y las instituciones universitarias que las encarnaron, analizadas con detenimiento y erudición por Rothblatt (2003 y 2006), resulta relevante para develar el trasfondo del paradigma reformista¹. Las tres misiones universitarias -enseñanza, investigación y extensión- recuperan a modo de capas geológicas diversas tradiciones universitarias europeas del siglo XIX y XX y las ponen en práctica en las misiones específicas reformistas, con excepción de la formación para el trabajo productivo por fuera de la preparación para el desempeño de las profesiones liberales y la formación de líderes y dirigentes nacionales.

Las palabras de Deodoro Roca en el *Drama Social de la Universidad* ejemplifican -en la dirección señalada- que las universidades europeas ayudaron a construir una retórica moderna a la hora de poner en marcha la Reforma Universitaria y su impronta institucional:

“Fue la Universidad acaso, lo más alto que Europa dio durante el siglo XIX. Por ello más que todo, fue respetada en el mundo. Universidad representaba allí universalización en una totalidad de la técnica, la investigación, de la enseñanza, del espíritu. Los grandes hombres, con su ejemplaridad y teorías habían dado a las universidades la

¹ En el capítulo titulado “Origins of the Idea of a University” (2003: 7-24), Rothblatt explica fundamentalmente el legado de John Henry Cardinal Newman a partir de 1850, que conjugó una concepción moderna de universidad religiosa superadora de la influyente idea medieval de instituciones corporativas, sostenidas por “benefactores” y portadoras de privilegios, junto con la idea de enseñanza universal. Ante las preguntas por el significado de la universidad y para qué sirve, Newman responde: “Una universidad se define por su misión de enseñanza universal, más que por cualquier otra”.



más alta atmósfera y la profunda tonalidad espiritual. Una burguesía rica, optimista, educada en la tradición... sostenía todo el sistema... Y como cima de todo –flor y también fruto. Se movía el ideal humanitario que Humboldt bien definiera: el ideal de la personalidad, realizándose en el plano de una educación estético-humanista [...] Aparte del espectáculo grotesco que ofrece la Universidad merced a su penuria y falsificación, hoy se sabe que no habrá verdaderamente Reforma, mientras no se reforme profundamente la estructura del Estado; y esto es lo más importante: en el 18 era un ‘sentimiento’ acaso un atisbo. En el 36 es un estado clarísimo de conciencia y una voluntad inequívoca. Lo social sí pero el hombre también... El problema político se torna inseparable del problema de la cultura. He aquí una zona desatendida en el paisaje de la Reforma. No verla con anticipada claridad sería, a esta altura, un mal síntoma” (Roca en Kohan, 1999: 126-127).

Según nuestra mirada, el problema político y el de la cultura aludidos por Deodoro Roca, configuran una de las más nítidas tradiciones reformistas, que subyacen en las reiteradas resistencias académicas y estudiantiles para satisfacer las necesidades del mundo del trabajo, la preparación de técnicos y el acercamiento de las universidades a los requerimientos de las fábricas, empresas e industrias.

Reformistas a favor de la unidad obrero estudiantil

En 1925, un estudiante peruano y profesor de las universidades populares González Prada y de la Universidad de San Marcos de Lima – desterrado por la tiranía que por entonces expulsaba hombres e ideas, propuso: “jóvenes intelectuales y manuales de la América latina, formad el frente único de la Justicia” (Mollis, 1991a:207)

En esa expresión reconocemos la proclama del movimiento reformista en favor de la unidad obrero-estudiantil. La Universidad Popular González Prada representó un importante modelo institucional en la búsqueda del acercamiento entre los intelectuales universitarios y la clase obrera a través de la “extensión universitaria” en los barrios obreros. “Allí se les define la historia social, allí se les dan nociones útiles, de aritmética, gramática, geografía, economía y educación civil, allí se les enseña con sincero calor de humanidad. Como nunca, se ha producido el interés altruista por una positiva educación de las masas proletarias” (Trujillo -1923- en: Schneider, 1985: 40-45). Similares propósitos unieron a José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce y Julio A. Mella, comprometidos con el pensamiento socialista, intentando sintetizar la interpretación de la realidad política latinoamericana con los ideales revolucionarios europeos.

Si consideramos al movimiento reformista en su conjunto y su vocación por la unidad obrera-estudiantil –fundamento de la creación de las universidades populares latinoamericanas- se presenta como una práctica controversial a la luz de la resistencia del Movimiento estudiantil universitario reformista a la creación de la UON/UTN (Mollis, 1991a y 1991b). Por otra parte, coexistieron otras percepciones fundantes de un acercamiento entre los intelectuales y los sectores menos favorecidos, que manifestaron una suerte de paternalismo emblemático de parte de “los universitarios reformistas, en tanto clase dirigente, regidores de los destinos del país” (Loudet, presidente de la FUA en 1918, en: Ciria y Sanguinetti, 1983: 55).

Los dos calificativos aludidos reflejan la autopercepción de la dirigencia reformista, convencida por un lado de la superioridad moral e intelectual (paternalismo) y por el otro, de su papel ejemplificador en la conducción de los designios de la nación. La “extensión universitaria” fue la estrategia que mejor permitió vincular a los intelectuales universitarios con la sociedad, llevando la cultura de los “militantes del humanismo” a los sectores trabajadores. Así lo testimonia Ángel Guido, profesor reformista de la Universidad del Litoral, en su artículo “Definición de la Reforma Universitaria” escrito en 1932:

“Si la Reforma ha de bregar hacia un nuevo sistema económico o una valiente transformación espiritual y por otro lado, crear aquel “técnico culto”, único antropo intelectual capaz de gestar el núcleo social que sueña la Reforma... La Reforma persigue ese gran ideal porque cree que es la más capacitada para ello, ya que en verdad es la autoridad de mayor jerarquía de un país. Y en efecto es ella, casualmente, el espectáculo vivo de lo científico, de lo ético, en una palabra: de lo culto” (Gabriel del Mazo [Comp.], 1941: 391).

Por otra parte, la “instrucción técnica puesta al servicio del mejoramiento material de la clase trabajadora y del mejoramiento técnico de la industria nacional” fue uno de los objetivos distintivos de la Universidad Obrera Argentina, que



intentó dar cuenta de la problemática del sujeto obrero en la era de la gran industria. La UOA se inscribe en el marco de una lucha por el saber y la formación del sujeto obrero y aprendiz de la que Mario Bunge se hizo cargo, como veremos más adelante, vigorizado por el incremento de la demanda de mano de obra semi-calificada y calificada, la lucha sindical de los trabajadores industriales y los debates en torno al aprendizaje industrial y el empleo de menores. A diferencia de otras alternativas educativas, la Universidad Obrera Argentina se presentó como un establecimiento de formación en la moderna técnica industrial, distante tanto de la enseñanza mono-técnica y meramente profesional que se impartía en el aprendizaje industrial y en los cursos ofrecidos por algunos sindicatos, como de la exposición oratoria típica de las conferencias, modalidad cultivada tradicionalmente por las izquierdas. Frente a saberes e identidades descompuestas por las nuevas formas de producción industriales, y a diferencia de la formación unilateralmente técnica y especializada que ofrecía el aprendizaje en el taller, la UOA aspiraba a “una *educación tecnológica general*”, que dotara al sujeto obrero de posibilidades de inserción múltiples y diversas a lo largo de su vida laboral y lo capacitara para comprender el proceso de producción en su integridad: “el dominio de la máquina y su adaptación a cada nuevo trabajo, su reparación y combinación. Sólo la *escuela-taller* estaba en condiciones de ofrecer el *trabajo manual educativo* para al final llegar al trabajo *productivo* en el taller”.

Ciertamente, la relación armoniosa y simbiótica entre el desarrollo industrial y la clase obrera –que no desentonaba con el reformismo socialista de época ni con el comunismo soviético de la modernidad industrial– discrepaba con la conceptualización de Karl Marx sobre el capitalismo, la educación para la clase obrera y su poder reproductor de clase. Sin embargo, a la luz de los paradigmas modernizantes, existían ventajas comparativas con respecto a otras instituciones similares de América latina. La UOA facilitaba la reapropiación del saber técnico en la era de la gran industria que había derrotado el saber de oficio, potenciaba el poder colectivo del trabajo a nivel de la planta industrial y la capacidad productiva y creativa del obrero, además de la cultura general (histórica, económica y legislativa) que ampliaba y profundizaba la formación de los dirigentes sindicales, tal como se describe en el detallado trabajo de Joaquín Calvagno (2012).

La diversificación de la educación superior: ¿segmentación social o ampliación social planificada?

En la historia de los sistemas educativos latinoamericanos a partir del siglo XX, aparece casi como una constante el dilema entre la educación clásica y la educación profesional, esta última asociada con los intereses de los proyectos modernizantes de las burguesías nacionales. El caso brasileño del Servicio Nacional de Aprendizaje para la Capacitación Industrial (SENAI) creado en 1942, y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) argentina de 1948, constituyen dos ejemplos significativos de dicha afirmación. Otros modelos igualmente significativos fueron la Universidad Técnica del Estado en Santiago de Chile, la Universidad Técnica Santa María de Valparaíso y las universidades técnicas de Bolivia y Uruguay.

A partir del antagonismo emergente de las reformas educativas entre saberes técnicos/aplicados versus saberes humanistas/clásicos para los sectores populares, creemos necesario ofrecer las interpretaciones dominantes que explican las preferencias por unos u otros. La literatura que analiza la motivación para crear instituciones o redes de orientación técnica profesional (como por ejemplo, el particular modelo del Instituto Politécnico Nacional [IPN] mexicano de 1937; el caso de la UOA de 1938; el caso brasileño del SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje para la Capacitación Industrial de 1942 y el proyecto brasileño de la Universidad do Trabalho de 1961; el de la Universidad Técnica del Estado [UTE] chilena de 1947) pueden categorizarse en torno a tres paradigmas teóricos que subyacen a sus explicaciones: la teoría del “desarrollo”, la interpretación “cepalista o cepalina” (CEPAL) y las llamadas teorías “reproductivistas”².

De acuerdo con el primer paradigma, se parte de la creencia en el poder reformador y la capacidad y potencialidad del sistema escolar para la generación del progreso como una constante latinoamericana. En los años cincuenta se apuntaló el papel económico de la educación a partir de los planes y programas articulados por agencias internacionales especializadas y los gobiernos nacionales, con la finalidad de hacer posible la transición de sociedades tradicionales a sociedades modernas.

² El concepto “reproductivista” alude a la segmentación social que la educación formal y sistemática genera al reproducir el origen de clase del sujeto que se educa de manera diferenciada, en función de su origen de clase (dominante o dominada) dentro de la estructura capitalista. Autores como Poulantzas, Baudelot & Establet, Bowles y Gintis y Dermeval Saviani introducen este análisis que nutre gran parte de las interpretaciones neo marxistas de pedagogos y sociólogos de la educación.



Las teorías del “estructural-funcionalismo y las del capital humano” constituían el fundamento de la necesaria e indispensable diversificación de los circuitos educativos clásicos hacia orientaciones técnicas.

Sin embargo –aquí se introduce el segundo modelo de interpretación-, organismos como la CEPAL comenzaron a reconocer que la política “desarrollista” había causado un extraordinario crecimiento de la economía capitalista en los países centrales en oposición al relativo empeoramiento de la situación económica y social de los países periféricos en los que podía reconocerse menores posibilidades de desarrollo por “oleadas”. Los resultados de la investigación (concretamente, de los proyectos “Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe” – DEALC-, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD-) y de las críticas sobre los fracasos del sistema educacional, denunciaron cuatro mitos: el de la igualdad de oportunidades para todos, el de la libertad y la democracia, el del progreso y el del progreso técnico como solución de los problemas (Padua, 1984).

El tercer paradigma se encuentra representado por obras de autores latinoamericanos como Dermeval Saviani (1984, 1988) Juan Carlos Tedesco (1985 y 1987) y Emilio Tenti Fanfani (2005) entre otros, en las que describen las llamadas *teorías reproductivistas* y analizan el fenómeno de la diversificación como expresión de las diferencias significativas de calidad y prestigio entre las instituciones, que responden a criterios de reproducción social.

Carmen García Guadilla así lo explica: “La diversificación resultó ser una vía que a través de la segmentación de las instituciones y de las carreras en el nivel superior, lograba continuar respondiendo a la expansión de la demanda, pero supeditada a una jerarquización de la clientela” (García Guadilla, 1986: 71).

De esta forma, la diversificación institucional permitía satisfacer demandas sociales sin alterar los patrones básicos de la estratificación social (Tedesco, 1987:68). La escisión entre ramas o redes escolares destinadas a poblaciones distintas, reproduciría el proceso por el cual unos deciden, piensan y crean, en tanto que otros adquieren habilidades manuales, ejecutan y obedecen (Fernández Enguita, 1987: 118).

Esta somera caracterización de los tres tipos de supuestos que están implícitos en las interpretaciones sobre la diversificación de la educación superior, facilitan el encuadre teórico que refiere a los dos casos históricos que se describen: el Instituto Politécnico Nacional de México y la Universidad Obrera Argentina fundamentalmente.

El Instituto Politécnico Nacional del México, un antecedente revelador

“La técnica para la Patria”

(Lázaro Cárdenas, 1933)

Corría la década del treinta en un México posrevolucionario que promovía políticas y prácticas educativas disruptivas para América Latina en general y Argentina en particular. Una de las primeras medidas adoptadas por la nueva administración del Ingeniero Pascual Ortiz Rubio fue la convocatoria de la Asamblea Nacional de Educación, efectuada del 11 al 22 de agosto de 1930 en la que se fijaron las prioridades educativas del gobierno:

- difundir la educación básica,
- implantar planes y programas comunes,
- y equilibrar las finanzas mediante un proceso de construcción federal que involucrara los estados provinciales en el financiamiento de los servicios educativos.

En este sentido, la Asamblea acordó sugerir a los gobiernos estatales que destinaran no menos del 40 por ciento de sus presupuestos y propuso asignar esos recursos priorizando la educación primaria y las escuelas técnicas, industriales, comerciales y vocacionales populares. Sáenz dio a conocer el proyecto de los cuatro años que contemplaba su gestión, entre 1930 y 1934. Para ello presentó una propuesta encaminada a dar mayor importancia a la difusión cultural, sin resaltar demasiado la cultura intensiva a la que llamó “corolario de todo régimen de clases privilegiadas”³ Según Max

³ Franco, L. G., *Glosa del periodo de gobierno del ciudadano general e ingeniero Pascual Ortiz Rubio 1930-1932. Ramo de Gobernación, narraciones*



Calvillo Velasco y Lourdes Rocío Ramírez Palacios (2006:27) el nuevo gobierno aspiraba realizar en el menor tiempo posible, una nivelación nacional cultural, espiritual y material realmente democrática, sin destruir los logros educativos y culturales alcanzados por las clases privilegiadas, sino por medio de la elevación de los que habían quedado abajo. La situación del erario condicionaba estas buenas intenciones, y era por tanto indispensable procurar el bien máximo dentro de las limitaciones.

Otro objetivo planteado por el gobierno de Ortiz Rubio fue lograr un aumento en el consumo de bienes de producción nacional, lograr que “México consumiera lo que producía y produjera lo que consumía” y en ello la educación técnica debía jugar un papel determinante.

La creación del IPN, está inserta en la disputa por una nueva hegemonía educativa: la ruptura con el modelo de universidad profesionalizante conservadora y la nueva aportación de los saberes no tradicionales, los saberes técnicos/tecnológicos para una nueva construcción educativa de los sectores populares, a través de un circuito superior formal, diferente y diferenciador, con respecto a las universidades tradicionales.

El electo Presidente Lázaro Cárdenas desde 1934 aspiró democratizar las injustas distribuciones y herencias coloniales. Además de haber asilado a los exilados españoles de la Guerra Civil, llevado a cabo la reforma agraria y la nacionalización de la industria petrolera -todas acciones que consolidaron las bases del Partido Nacional Revolucionario (PNR) antecedente del Partido Revolucionario Institucional (PRI)- se fueron configurando significados innovadores y rupturistas para los sistemas educativos latinoamericanos. Esta es la impronta fundacional del Instituto Politécnico Nacional creado en 1936 a la luz de los ideales revolucionarios de reconstrucción, desarrollo industrial y económico. Su objetivo fue brindar educación profesional para las clases más desprotegidas de ese México diverso y pobre.

Si recuperamos en clave comparada la función social de la enseñanza técnica, podemos reconocer un denominador común entre la formación técnica de los trabajadores dentro del circuito educativo formal latinoamericano y la relación entre educación para el trabajo y el desarrollo industrial europeo del siglo XIX. La formación de los nuevos profesionales requeridos por el proceso de industrialización y sustitución de importaciones, condicionó el desarrollo del circuito de educación superior técnico/tecnológico mexicano y argentino.

La técnica para la patria y el IPN para producir, dirigir y operar industrias

Es así como el Instituto Politécnico Nacional -la máxima institución de educación técnica en México- se creó durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, como resultado de la unión y reorganización de varias escuelas ya existentes, bajo un nuevo modelo educativo, producto de una intensa búsqueda de mecanismos que le permitieran cumplir con los objetivos para los cuales fue creado. Su origen puede explicarse como consecuencia de una larga trayectoria educativa destinada a formar sujetos para dirigir y operar las industrias, la producción y el adecuado aprovechamiento de los recursos naturales mexicanos⁴.

La necesidad de formar sujetos productivos-no sólo como mano de obra sino fundamentalmente como dirigentes-, estuvo ligada a los proyectos nacionales en favor del fomento de las actividades económicas. Según la bibliografía consultada, la educación técnica mexicana ha evolucionado en un intento por romper las prácticas tradicionales de los gremios que transmitían los conocimientos acerca de un arte u oficio por medio de un lento y críptico aprendizaje efectuado dentro de los mismos talleres, desde la preparación de artesanos hasta llegar a las escuelas de altos estudios y los centros de investigación.

En lo referente a la educación técnica, resulta necesario destacar la participación de Bassols quien además de integrar la Comisión de Colaboración Técnica, estuvo en la Comisión de Programa del partido gobernante. El Plan Sexenal reiteró la preferencia de las enseñanzas técnicas respecto a las de tipo universitario, de hecho, sus autores estaban conven-

históricas, (Libro 11), p. 47. Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1930, presentada por el licenciado Aarón Sáenz, secretario del ramo para conocimiento del honorable Congreso de la Unión, en obediencia del artículo 93 constitucional, tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930, p. XVII; citado en Max Calvillo Velasco y Lourdes Rocío Ramírez Palacios.

⁴ Ver Max Calvillo Velasco y Lourdes Rocío Ramírez Palacios (2006) *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, Tomo I, LXX Aniversario del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México, pp. 14-27.



cidos que durante los seis años siguientes no habría necesidad de aumentar el número de algunos profesionales – en especial los médicos, abogados e ingenieros– titulados por las universidades y escuelas profesionales sostenidas por los gobiernos estatales, la Universidad Autónoma de México y las demás escuelas universitarias libres. Por tanto, era más urgente robustecer el sistema de educación rural y ampliar y perfeccionar las escuelas técnicas, cuyo cuidado permitiría capacitar a los trabajadores y hacer efectivo el envío de hijos de asalariados, por cuenta de los empresarios, a las escuelas técnicas que los convertirían en trabajadores calificados.

Las nuevas necesidades socio económicas hicieron cambiar el paradigma universitario tradicional: *“de una universidad liberal–profesionalizante hacia una universidad técnica para los trabajadores de la patria”*.

Presentamos a continuación otro relato fundacional en clave de las universidades populares que se fueron desarrollando en Argentina desde fines del siglo XIX hasta mediados de 1930, con fuerte inspiración en los casos de las universidades para obreros y obreras españolas (Barranco, 1990, 1996a, 1996b). El propósito de esta presentación es poner en diálogo dos modelos institucionales latinoamericanos que fueron antecesoras y probablemente debieron haber incidido en el imaginario peronista del proyecto de la Universidad Obrera Nacional de 1948 (Mollis, 2018).

La Universidad Obrera Argentina (UOA) 1938-1943: una experiencia de las izquierdas en el circuito educativo no formal

La Universidad Obrera Argentina (UOA) fue fundada fuera del circuito educativo formal-oficial, en mayo de 1938, por iniciativa de un grupo de jóvenes universitarios ligados a un espectro político de izquierda (comunistas y socialistas fundamentalmente). Según su manifiesto inaugural, la UOA aspiraba ser: “una escuela obrera donde los obreros puedan: a) adquirir una cultura general; b) perfeccionarse en sus oficios; c) capacitarse para sus reivindicaciones gremiales; y d) educarse para participar en el progreso cívico nacional”⁵.

Estos propósitos surgían de un diagnóstico desolador sobre la educación de los obreros argentinos, que se caracterizaba por el divorcio entre una enseñanza industrial descuidada por el Estado y atendida en forma parcial y rudimentaria por sindicatos, institutos particulares y fábricas y, por la otra, la adquisición de rudimentos de cultura que los trabajadores pudieran absorber en los primeros años de su escolarización (Joaquín Calvagno, 2012:1). Los orígenes de la UOA se remontan al periodo de juventud de Mario Bunge –por entonces militante comunista y estudiante de física en la Universidad de La Plata:

“...A comienzos de 1941 la UOA contaba con una biblioteca y un laboratorio, además de varias aulas. En el verano de 1942 la UOA amplió nuevamente sus instalaciones. Ocupaba entonces tres locales, contaba con tres laboratorios y un taller y había duplicado su capacidad. Al año siguiente la UOA se trasladó a una casona de unos 1500 metros cuadrados, con capacidad para tres mil alumnos y espacio para talleres y laboratorios de grandes dimensiones. En diciembre de ese año la experiencia encontró un final abrupto, en el marco del endurecimiento del gobierno militar surgido el 4 de junio y que produjo el cese de otras experiencias con sospechosos visos de autonomía” (Bunge, 1943)

Por lo menos hasta 1940, el financiamiento de la UOA se sostuvo fundamentalmente con los aportes del “Grupo de Amigos de la UOA”, en tanto que las cuotas de los cursos eran una fuente secundaria de ingresos. Sin embargo, a partir de 1942 las módicas cuotas mensuales que pagaban los alumnos se convirtieron en el principal recurso –lo que revelaba el aumento sustantivo de la matriculación– y luego seguían en orden de importancia, las contribuciones de los socios y numerosas donaciones, además del dinero que provenía de las fiestas, partidos de fútbol y asados que se habían convertido en excusas festivas para promover la camaradería y difundir las actividades de la entidad. Entre las prácticas más significativas como antecedentes directos de la creación de la Universidad Obrera Nacional, fue la insistente y poco exitosa búsqueda de socios protectores y activos entre los industriales. Al igual que otras instituciones educativas sostenidas por la iniciativa de la sociedad civil, la UOA se opuso a ser oficializada aunque reclamó la asistencia financiera del Estado para asegurar su supervivencia⁶.

⁵ Ver *¿Qué es la Universidad Obrera Argentina?* en: *La Fraternidad*, Año XXXI, N° 693, 20 de abril de 1940, pp. 28-29; y R. Serroni-Copello, *Encuentros con Mario Bunge*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Asociación de Publicaciones Psicológicas, 1989, p. 83.

⁶ Lidia M. Rodríguez, “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”, *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, compilado por



Los saberes técnicos y la práctica laboral

Las condiciones de ingreso a los cursos de oficios equivalían a una primaria completa o incompleta, condición habitual entre los trabajadores. Se exigía saber leer y escribir y conocer las operaciones matemáticas básicas. De cualquier modo, para quienes no alcanzaban ese requisito, la UOA ofrecía desde 1939 cursos de matemática y castellano. No se hacía distinción de sexo ni de edad, sólo se requería ser mayor de catorce años. Los aspirantes a los cursos de segundo nivel podían demostrar que poseían los conocimientos equivalentes al primer año, con lo cual se validaban los saberes adquiridos en la práctica laboral. La UOA carecía de las trabas que según lo había señalado Mario Bunge, dificultaban el ingreso de los obreros y a sus hijos a la enseñanza técnica oficial⁷.

En el trabajo de Calvagno (2012) se describen los grandes gastos que “la compra de materiales apropiados para la promoción de los saberes industriales generaba a la UOA”, situación que se replicaba en el circuito técnico y dificultaba su enseñanza a nivel oficial. Por estas razones entre otras, desde el momento en que la UOA dispuso de los fondos necesarios, privilegió la asignación de renta para los cargos docentes de instrucción técnica y se promovieron saberes instrumentales vinculados al trabajo en la administración y el comercio. Ejemplos de esos cursos fueron, el que estuvo a cargo de Mario Bunge de Teoría del Electromagnetismo dirigido a técnicos en electricidad, telecomunicaciones, radio, televisión, etc., el curso de Siderurgia a cargo del ingeniero Enrique Alfonso Panza, y veinte clases dedicadas a los obreros de la industria metalúrgica⁸. A partir de 1942 se ofrecían cursos de correspondencia comercial, taquigrafía y dactilografía.

La propuesta regular y escolarizada que ofreció la UOA incluyó la presentación obligatoria a exámenes y la provisión de certificados de aprobación final. Éstos últimos venían a suplir una preocupación exteriorizada por Mario Bunge: la necesidad de estandarizar las titulaciones relativas a la capacitación técnico- profesional de los obreros, una aspiración que se correspondía con la demanda de varios sindicatos por avanzar en la reglamentación del trabajo industrial.

La labor de la UOA en la difusión de la enseñanza técnica fue muy importante, aunque al principio avanzó lentamente según el relato de Calvagno (2012, 4-6). Poco a poco fueron aumentando los horarios, turnos y divisiones. Se impartieron once cursos técnicos en dos turnos (en el turno vespertino, entre las 17 y 19 horas, no se aceptaban menores de 16 años). Los cursos de mecánica, motores a explosión y diesel, química industrial, electrotécnica, dibujo industrial y metalurgia se desarrollaron en ciclos de dos años⁹.

En 1943 la UOA nuevamente amplió el número de cursos técnico-profesionales ofertados en tres turnos, a los que se incluyó uno nuevo por la mañana en el que se aceptaban jóvenes con catorce años cumplidos y mayores, restricción que daba cuenta de la preocupación por la educación y la formación técnica de la juventud. Este tema refleja la preocupación de los legisladores quienes promovieron arduos debates sobre la legislación para el empleo de menores y el aprendizaje. Además de estos cursos técnicos regulares, se impartieron otros más específicos dirigidos tanto a obreros como a técnicos industriales.

La orientación hacia la formación técnico-industrial sumada a la preocupación por el destinatario de dicha formación “el obrero y la obrera”, permitió diferenciar la propuesta de la UOA de otras experiencias creadas por militantes del espectro político de izquierda como por ejemplo la Universidad Popular Alejandro Korn de la Plata o la Sociedad Luz¹⁰. Al mismo tiempo, la UOA representó un proyecto más ambicioso y sistemático que las iniciativas de los sindicatos. La enseñanza técnico-industrial se complementó con visiones más amplias y de cultura general orientadas a la capacitación sindical y política (no partidaria). Estos comprendían diversas materias que fueron variando a lo largo del tiempo y que en muchos casos se asociaron en cursos integrales de “capacitación sindical”: historia universal, historia del movimiento obrero, economía teórica, economía industrial, geografía económica, legislación del trabajo, ciencias, etc. Su propósito inmediato era ampliar la formación de dirigentes y activistas gremiales. Calvagno (2012) recupera a Osvaldo Graciano (2007) quien realiza una descripción pormenorizada de dichos cursos, sus protagonistas y propósitos:

Puiggrós, A. *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo III, Galerna, Buenos Aires, 1990, p. 276.

⁷ Ver Bunge, M. (1943). *Temas de educación popular*. Buenos Aires: El Ateneo.

⁸ En la universidad Obrera Argentina inicianse cursos” en: *La Vanguardia*, domingo 6 de julio 1941, p. 5; y Bunge, M., op. cit., pp. 18-19.

⁹ Según los documentos consultados, la demanda superó las expectativas y la UOA se vio obligada a abrir nuevas divisiones nocturnas de química industrial, industrias textiles (dos cursos que no se impartían en los institutos oficiales), dibujo industrial, electrotécnica y teneduría de libros.

¹⁰ Fundamentalmente a partir de los relatos referenciados por Dora Barrancos (1990, 1996a y 1996b)



“El curso de contabilidad sindical estaba dirigido a tesoreros, protesoreros, revisores de cuentas, encargados de personales, etc. La contabilidad obrera, se decía, sufría defectos que la hacían complicada, pesada y defectuosa, lo que era una de las causas de frecuentes pérdidas y desfalcos que atentaban contra las débiles bases financieras de muchas organizaciones y provocaban disputas y rupturas. La contabilidad moderna simplificaría el trabajo y permitiría presentar balances en cualquier momento, facilitando el control colectivo sobre las finanzas del sindicato...” (Calvagno 2012:3)

Con respecto a los docentes intelectuales de izquierda a cargo de algunos cursos, Graciano (2007:233) confirma que la historia del movimiento obrero fue dictada por los socialistas Martín Casaretto –redactor de *El Tranviario* y autor de una conocida historia del movimiento obrero argentino– y José María González, un avezado dirigente de comercio, miembro de la Comisión Administrativa de la CGT y asesor de varios sindicatos, que había dictado clases de formación sindical en el curso de secretario-bibliotecario sindical y político que se impartía en la Universidad Popular Alejandro Korn de La Plata¹¹.

Desde el profesionalismo liberal reformista, hasta la creación de un circuito universitario para trabajadores

El pensamiento liberal decimonónico concebía la propia existencia de las universidades nacionales como una de las responsabilidades del Estado, preocupado por el destino nacional y el desarrollo de las jóvenes generaciones dirigentes. La modernización y el laicismo necesitaron a las universidades públicas nacionales tanto como las universidades necesitaron su socio fundador, el Estado, para fundamentar y garantizar su propia existencia. Del mismo modo, la expansión de las profesiones liberales (médico, ingeniero, abogado) que acompañó al desarrollo económico previo a la década de los '30, se insertó en el marco del predominio de una economía primaria exportadora y un estado modernizado y distributivo. Esto permite comprender que la estructura ocupacional entre 1900 y 1930 no se hubiera modificado sustancialmente. Las exportaciones y el sector agropecuario ocuparon un papel dominante. Hacia fines de la segunda década del siglo XX, las actividades industriales, incluyendo industrias manufactureras, minería y construcción, absorbían alrededor del 26% de la población activa, los servicios (incluyendo comercio, finanzas, servicios personales, transportes, comunicaciones, electricidad y otros) ocupaban el 38% y la actividad agropecuaria el 36% restante (Mollis, 1990: 63-97).

La distribución del ingreso, el régimen latifundista en manos de una elite agro-ganadera así como la ubicación de nuestro país en el mercado internacional, conspiraron contra el desarrollo de un sector industrial pujante que hubiera demandado la formación de recursos humanos aptos para la industrialización. Es cierto, sin embargo, que la industria derivada de los productos primarios (cerveza, alcohol, vinos algodón, etc.) fue gestando en el interior del país la iniciativa de crear universidades que respondieran a las necesidades del incipiente desarrollo, como el caso de las de Tucumán, del Litoral y el proyecto de la Universidad de Cuyo de 1921.

La evolución histórica del sistema universitario argentino, evidencia el predominio de las profesiones liberales (abogados, médicos, ingenieros civiles, escribanos farmacéuticos) entre 1901 y 1930. En las universidades más grandes (e históricamente con mayor prestigio) casi la totalidad de los graduados se concentraron en torno a Medicina, Derecho y Farmacia, y en las universidades del interior con poca población estudiantil, el conjunto de egresados se diversificó entre Derecho, Medicina, Farmacia, Ingeniería Civil y Escribanía (Mollis, 1990:80-87).

¿Fueron los actores estudiantiles quienes contribuyeron a fortalecer esta tendencia o fue el mercado de trabajo que condicionó el perfil profesionalizante que describimos? Unos y otros condicionaron la historia universitaria. Sin embargo, vale la pena detenerse en las demandas provenientes del movimiento estudiantil argentino para esclarecer esta relación. Obviamente, sus demandas estuvieron históricamente ligadas al tejido social donde las universidades de insertaron.

¹¹ Los periódicos de época que permiten reconstruir estos procesos de creación de instituciones educativas fuera del sistema formal de educación oficial son: *La Vanguardia*, *La Hora* y *las publicaciones de la GGT*; véanse: “Curso sobre organización sindical de los trabajadores”, «*CGT*», Año VI, N° 275, 4 de agosto de 1939, p. 6. “La Universidad Obrera Argentina dictará un curso sobre legislación del trabajo”, «*CGT*», Año VI, N° 276, 11 de agosto de 1939, p. 4; “Disertarán mañana sobre legislación en la Universidad. Obrera Argentina”, *La Vanguardia*, viernes 1° de septiembre de 1939, p. 6.; “Prepara cursos de capacitación obrera la Universidad Popular Alejandro Korn, de La Plata”, *La Vanguardia*, miércoles 22 de marzo de 1939, p. 3; “Lucha para capacitar sindicalmente al trabajador la Universidad Obrera”, *La Hora*, viernes 16 de octubre de 1942, p. 6.



Por un lado, la demanda por la **autonomía** que expresaba el tipo de vinculación que deseaban mantener con el gobierno nacional (aunque en los hechos la mentada “autonomía” sólo significó dependencia financiera de las arcas públicas y respeto hacia los estatutos universitarios)¹². Por el otro, la demanda por la representación de estudiantes y graduados en el gobierno universitario, expresaba el interés por participar de los nuevos sectores que accedían a la casa de altos estudios. Finalmente, el requerimiento por la calidad y actualización de los aspectos pedagógicos y científicos de los profesores y los planes de estudio, también manifestaba una necesidad social: ya fuera el protagonismo político o profesional que les estaba reservado, ambas funciones requerían excelencia en la formación de los universitarios.

Las transformaciones del movimiento reformista se expresaron a través de la conquista de la autonomía, el cogobierno, los concursos docentes asociados con la ciudadanía universitaria, las cátedras libres y la denominada “extensión universitaria” que vinculaba a intelectuales y obreros a través de cursos y conferencias.

De este modo, las demandas intramuros convirtieron a las vitalicias y anquilosadas autoridades institucionales en cuerpos orgánicos representativos de una sociedad argentina “reparada y democrática” por el gobierno de Irigoyen. Desde esta perspectiva, acordamos que la motivación principal de las luchas reformistas obedeció fundamentalmente a una crisis de participación en el gobierno universitario (Portantiero, 1978, Casanova Cardiel, 2012) más que al deseo de transformar estructuralmente la universidad. A pesar del importante crecimiento del número de estudiantes y graduados en el período “reformista”, la institución siguió priorizando la preparación para el ejercicio de las profesiones.

La Facultad de Derecho de la UBA representa de modo ejemplificador, la función social asignada a los profesionales liberales. Así lo expresa el decano Clodomiro Zavalía en el discurso de colación de grados en 1931:

“Saldréis jóvenes doctores a engrosar las filas de una clase que aspira todavía a ser dirigente. Vuestro título os habilita como ningún otro para participar en la vida pública, y es tan fácil hoy día el acceso a ella que no tardareis en volver, trayendo de vuestras provincias o del electorado metropolitano una investidura parlamentaria” (Cucuzza, 1985:147; en: Mollis, 2018:12)

Si repasamos la historia de estos graduados, emerge una tendencia común notable: el ejercicio de la actividad profesional poco o nada tenía que ver con las actividades productivas. Este fenómeno es fácilmente observable en el caso de los médicos y los abogados, quienes alcanzaban la independencia económica favorecida por una sociedad que valoraba la actividad individual y les reservaba importantes funciones públicas.

En cuanto a los ingenieros civiles, a diferencia del perfil profesional que se intentó fomentar para el Ingeniero de Fábrica de la UON, se orientaron fundamentalmente hacia el desempeño liberal de su profesión (asesores de empresas, proyectistas o capitalistas de la construcción).

Estos profesionales “profundamente individualistas en su contenido y en su modo de desempeño así permanecieron mientras la sociedad liberal conservó estas características. Cuanto más lejana e indirecta fuera su relación con la producción primaria o secundaria, mayor era su prestigio” (Graciarena, 1969: 17; Mollis, 1990).

Recapitulando

Ambos casos, el Instituto Politécnico Mexicano y la Universidad Obrera Argentina, parecen emerger de un contexto de condicionalidades que estuvieron presentes en la creación de otros organismos latinoamericanos destinados a la capacitación y formación obrera -como por ejemplo el SENAI brasileño (Servicio Nacional de Aprendizaje para la Capacitación Industrial de 1942 y el de la Universidad Técnica del Estado [UTE] de Chile de 1947-en un entramado de expectativas ligadas a la potencialidad de los institutos politécnicos y las universidades populares, como instituciones críticas que po-

¹² Hemos publicado algunos trabajos que desarrollan la comparación histórica de la categoría autonomía acuñada por el reformismo argentino, y la comparamos con otras historias universitarias como la de Japón, América Latina, Estados Unidos y otros países europeos. Véase: Forest, James (Editor) 1998, *University Teaching. International Perspectives*,

Mollis, Marcela & Feldman, Daniel “Accountability without Tenure: The Impact of Academic Contests on University Teaching at the University of Buenos Aires”, en: Garland Publishing, New York and London; Mollis, Marcela, 1998, “Autonomía e heteronomía na prática da avaliação na Argentina”, en: *Revista RAIES, Número Temático: A Prática Da Avaliação*, CEPA, UFRFS, Porto Alegre, Brasil; Mollis, Marcela, 1996, “El sutil encanto de la autonomía universitaria argentina. Un enfoque histórico y comparado”, en: *Pensamiento Universitario*, No 4-5, Buenos Aires



dían forjar la conciencia de la clase trabajadora en una dirección emancipadora de la reproducción social, de la mano de la técnica/tecnología entendidas como tipos de saberes facilitadores de la inclusión social de trabajadores en la economía capitalista como técnicos dirigentes (Mollis, 2018).

Podemos reconocer una línea argumentativa vinculante entre la “técnica para la Patria” y la necesidad de capacitación obrera en instituciones paralelas de educación superior como los ejemplos del Instituto Politécnico Nacional de México y la Universidad Obrera Argentina. El proyecto de creación de la Universidad Obrera Nacional de 1948 -reglamentado el 7 de octubre de 1952 a través del Decreto N° 8014 del Presidente Juan Domingo Perón aprobando el Reglamento de Organización y Funcionamiento de la UON- tiene como punto de partida la apertura del ciclo universitario destinado a los trabajadores afines con los requerimientos de los sectores productivos (fabril o empresario) y la superación de la reproducción social académica. Resulta ilustrativo observar cierta coincidencia argumentativa entre la defensa de los estudiantes tecnológicos (UON/ UTN) y la retórica socialista de Alfredo Palacios ante la iniciativa oficialista -representada mayoritariamente por intelectuales reformistas- exigiendo el cierre definitivo de la “demagógica” Universidad Obrera Nacional a posteriori del golpe de estado del '55 (Mollis, 2018, Aristeguieta Urgoiti, 1999). Así lo expresa Alfredo Palacios en 1957:

“No puede admitirse, ni siquiera como hipótesis, que la Universidad persista en atenerse a las formas tradicionales y a las funciones arcaicas, superadas hace siglos. La formación de profesionales y la transmisión de conocimientos inactuales no puede seguir siendo la única misión de la Universidad” (Alfredo Palacios, 1957:23)

Si recuperamos en clave comparada la función social de la enseñanza técnica, podemos reconocer un denominador común entre la formación técnica de los trabajadores dentro del circuito educativo formal latinoamericano y la relación entre educación para el trabajo y el desarrollo industrial europeo del siglo XIX. La formación de los nuevos profesionales requeridos por el proceso de industrialización y sustitución de importaciones, consolidaron la función social democratizadora del circuito de educación superior técnico/tecnológico mexicano y argentino.

En síntesis, la profesionalización liberal de los universitarios “reformistas de época” refería a la universidad como recinto de las aspiraciones de los jóvenes de los sectores medios para quienes el diploma representaba la posibilidad de ascenso social y económico, a partir del desarrollo de la actividad profesional independiente y autónoma o entregada al desenvolvimiento de la función pública. Sin embargo, hemos descripto el período fundacional del IPN, de la UOA- e incluso el proyecto fundacional de la UON UTN-, atravesado por la disputa por una nueva hegemonía educativa: la ruptura con el modelo de universidad profesionalizante liberal y la aportación de saberes no tradicionales -los saberes técnicos/ tecnológicos-, para una construcción democratizadora de otros circuitos educativos-formales y no formales- diferentes y diferenciadores con respecto a los protagonistas tradicionales de la Reforma Universitaria.

Referencias bibliográficas

Aristeguieta Urgoiti, J.F. (1999). *U.T.N.: mi colaboración; cuadragésimo aniversario de la promulgación de la ley No 14.855*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, Educación y Costumbres*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.

Barrancos, D. (1996a). La Sociedad Luz – Universidad Popular (1899 - 1930). En Barrancos, D. *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra.

Barrancos, D. (1996b). Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles (1913–1930). En Morgade, G. (comp), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la argentina 1870 – 1930*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.



- Bunge, M. (1943). *Temas de Educación Popular*. Buenos Aires: El Ateneo. Pp. 18-19
- Calvagno, J. (2012). La Universidad Obrera Argentina 1938-1943: partidos sindicatos y estudiantes en una experiencia de educación obrera. *Ponencia presentada en las Jornadas de Investigadores en Formación*, IIICE, Buenos Aires.
- Calvillo Velasco, M. y Ramírez Palacios, L. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*. Tomo I, LXX Aniversario del Instituto Politécnico Nacional (IPN). México, pp. 14-27
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO/ GEL.
- Casali, C. (2005). Universidad, trabajo y cultura técnica: el antecedente histórico de los debates parlamentarios de la ley 13.229 (creación de la Universidad Obrera Nacional). En: Casali, C. y Otros, *Cuestiones de Educación Superior*. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa.
- Casanova Cardiel, H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*. La Coruña: Netbiblo.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria 1918-1983*. Buenos Aires: CEAL-
- Cuczza, R. (1985). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cártago.
- Del Mazo, G. (1941). (comp.). *La Reforma Universitaria. Compilación y Notas, 1918-1940*. La Plata: Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Fernandez Enguita, M. (1987). *La escuela en el capitalismo democrático*. Cualicán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Frederic, S., Graciano, O. y Soprano, G. (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Pro-historia Ediciones.
- García Guadilla, C. (1986). El acceso a la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes. En Tedesco y Blumenthal, *La Juventud Universitaria en América Latina*. Caracas: CRESALC/ILDES.
- Graciano, O. (2007). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 233-265.
- Graciarena, J. (1971). Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, 6/3-18.
- Halperin Dongui, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kohan, N. (1999). *Deodoro Roca, el Hereje*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 126-127.
- Mollis, M. (1990). *Universidades y Estado Nacional. Argentina y Japón 1885-1930*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mollis, M. (1991a). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Realidad Económica*, 99, 91-111.
- Mollis, M. (1991b). La Universidad Obrera Nacional: historia de un nombre. *Educacao & Sociedade*, 12(39), 201-221.
- Mollis, M. (1994). La Transferencia internacional de la Universidad Humboldtiana del siglo XIX: ¿imitación o adaptación japonesa? *Estudios de Asia y África*, 29(2), 223-251.
- Mollis, M. (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En N. Mainero y C. Mazzola, *Universidad en Democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 135-161.
- Mollis, M. (2018). Voces reformistas y formación para el trabajo: historia de una relación disputada. En: *A cien Años de*



la Reforma Universitaria, Tomo II. Buenos Aires: Editorial EUDEBA (en imprenta).

Padua, J. (1984). *Educación, industrialización y progreso técnico en México*. México: Colegio de México/UNESCO.

Palacios, A. (1957). *La Universidad Nueva*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.

Perez Lindo, A. (1986). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Pineau, P. (1997). De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional. En R. Cucuzza (dir.), *Estudios de la Historia de la educación durante el primer peronismo*. Luján: Universidad Nacional de Luján, pp. 205-229.

Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Pronko, M. (1997). La universidad en el Parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031. En R. Cucuzza (dir.), *Estudios de la Historia de la educación durante el primer peronismo*. Luján: Universidad Nacional de Luján, pp. 229-267.

Puigrós, A. (1996). Que pasó en la educación argentina, desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Puigrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

Rothblatt, S. (2003). *The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. London: Cambridge University Press. Pp. 1-50. Rothblatt, S. (2006). *The European and the American universities since 1800*. London: Cambridge University Press.

Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 13, 34-48.

Saviani, D. (1988). *Escuela y democracia*. Montevideo: Monte Sexto.

Sigal, S. (2002). *Intelectuales y poder en la década del 60*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Steger, H. A. (1974). *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. (1985). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. En: *Educacao na America Latina: Os modelos teóricos e realidades Social*. Cortez: Sao Paulo.

Tedesco, J. C. (1987). *El desafío Educativo: Calidad y Democracia*. Grupo Editor de América Latina: Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2005). Educación y Desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología* 25, 23-31.



Datos de la autora

Marcela Mollis

Magister en Ciencias Sociales e Historia, investigadora tiempo completo en el área de Educación Superior Comparada en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Uba y Profesora de Historia social de la educación y de Educación Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras. Ha sido directora de numerosos proyectos UBACYT sobre historia de las universidades y reformas comparadas de la educación superior. Ha sido becaria de la Fundación Japón y de la Fundación Ford en la Universidad de Nagoya y Harvard respectivamente. Dictó cursos y seminarios en universidades nacionales e internacionales. Cuenta con numerosas publicaciones sobre historia comparada de las universidades y entre sus últimos proyectos de investigación se encuentra: Treinta años de democracia argentina: Historia de seis institutos de investigación de la facultad de filosofía y Letras de la UBA (1984/2014).

marmollis@gmail.com

Fecha de recepción: 1/4/2018

Fecha de aceptación: 6/4/2018

