

## VI Jornadas de Graduados-Investigadores en Formación

**Título:** La Universidad Tecnológica Nacional entre la “Revolución Libertadora” (1955) y la caída de la “Revolución Argentina” (1973). Un estudio sobre la política de educación superior técnica en Argentina durante el desarrollismo.

**Nombre y apellido:** Koc Muñoz Álvaro Sebastián

**Tipo de proyecto:** Plan de Tesis Doctoral

**La Universidad Tecnológica Nacional entre el ascenso de la “Revolución Libertadora” (1955) y el declive de la “Revolución Argentina” (1973). Un estudio sobre la política de educación superior técnica en Argentina durante el desarrollismo.**

### 1. Presentación del problema de investigación

A partir del gobierno de Frondizi el Estado nacional adquiere un carácter planificador y desarrollista, cuya finalidad era alcanzar una nación plenamente desarrollada. En este contexto el crecimiento económico no sólo se asoció con la comercialización de mayores recursos naturales, la acumulación de capital y la cantidad del trabajo, sino también con los niveles de competencias o “capital humano” (Rovelli, 2008). Influidos principalmente por los desarrollos teóricos de los economistas Theodor Schultz y Gary Becker, los nuevos especialistas equipararon a la educación con el usufructo de cualquier otro tipo de capital y en esa línea, “susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad” (Aronson, 2005). En este sentido, cabe destacar que durante este gobierno, el vínculo universidad-desarrollo alcanzó una centralidad creciente como parte de la creencia generalizada en el papel de la primera para el logro del segundo. Supuso una reformulación de la idea de autonomía, y más precisamente, de la vinculación de la Universidad con el Estado y la sociedad. En ese marco, ciertos espacios académicos dentro de las universidades públicas se constituyeron en uno de los motores privilegiados, aunque no los únicos, de la modernización cultural y científica (Suasnábar, 2004). La creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 fue una de las tantas manifestaciones de la creencia en el papel estratégico del conocimiento científico para el desarrollo económico de los Estados. En el caso de la UBA esto se materializó en la profesionalización de la actividad académica y la preocupación por la articulación más estrecha entre docencia e investigación mediante la promoción de la organización departamental. También resultó significativa la reconfiguración del espacio a través de la construcción de una Ciudad Universitaria (en tanto idea-fuerza de *campus*); y la idea de extensión, entendida como instrumento privilegiado para difundir hacia el exterior las ideas producidas por la Universidad. Por último creemos necesario destacar que en este periodo existieron algunas tentativas de políticas de “regionalización”. A partir de la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) la idea de región de desarrollo como *idea-fuerza* de la planificación, alcanzó un status privilegiado. De acuerdo a esa perspectiva instrumental de la educación, el sentido regional de la universidad implicaba estudiar las características y necesidades de la zona en que

se preparan los profesionales y en la cual ejercerán una vez recibidos (Rovelli, 2008).

Durante la “Revolución Argentina” (1966-1973) podríamos señalar que la recuperación de cierto ideario desarrollista, junto con la difusión de la hipótesis de la Doctrina de la Seguridad Nacional sentaron las bases de la experiencia autoritaria en torno de la cuestión del “desarrollo” y la “seguridad”. A partir de distintas acciones, regulaciones, campañas y estructuras estatales resulta posible distinguir en el período dos estrategias de gobierno de la universidad: una, intensamente represiva; otra, de corte modernizador y tecnocrático. La primera eliminó la autonomía universitaria, desmanteló numerosos grupos de investigación en el interior de varias facultades y procuró obturar el acceso a los estudiantes. La segunda intentó promover, a través de la nueva normativa universitaria, la adopción de cambios en las estructuras y en la organización de las instituciones; pretendió fijar mecanismos de regulación y coordinación de las nuevas casas de estudio. Finalmente, y como parte de esta segunda tendencia, se incorporaron a la esfera educativa del Estado diversos especialistas en carácter de técnicos. Por último, cabe destacar que este plan reafirmaba el concepto de universidad regional a la idea de una institución que debía responder a las necesidades derivadas del desarrollo regional (Rovelli, 2008).

Ahora bien, en relación a lo anteriormente expuesto y a los fines del presente proyecto de investigación nos preguntamos: ¿Qué impacto tuvo el proceso de modernización cultural y científica en la UTN?

En este sentido, un conjunto significativo de estudios sobre los orígenes de la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo constituye un antecedente insoslayable para nuestro objeto de estudio (Alvarez de Tomassone, 2007; Balduzzi, 1986; Buchbinder, 2005; Dussel, 1990; Dussel y Pineau, 1995; Koc Muñoz, 2014 y 2015; Mollis, 1991; Nápoli, 2003; Pineau 1991, 1997 y 1998; Plotkin, 1993; Pronko, 2003; Somoza Rodríguez, 1997; Tedesco, 1980; Weinberg, 1967; Weinberg, 1984 y Wiñar, 1970). En ellos puede advertirse –aunque desde distintas perspectivas interpretativas– que la nueva universidad creada por el peronismo, la Universidad Obrera Nacional, tenía al menos tres características muy definidas que la diferenciaban del resto de sus contemporáneas; *la enseñanza regionalizada*, la cual fue una innovación importante introducida que iba en contra de la centralización y homogeneización creciente del sistema educativo argentino, una *nueva orientación didáctica* orientada hacia la formación integral de profesionales de origen obrero –el ingeniero de fábrica– caracterizada por la asistencia obligatoria a clases, trabajar en la industria o especialidad que se estudie en la Universidad y por último –íntimamente relacionado a lo anterior– *una revalorización política de los saberes prácticos de los obreros* y del denominado *modelo alemán de ingeniería especialista* expresados en el “*saber hacer*” en contraposición al “*saber decir*” de los doctores e ingenieros pertenecientes al *modelo de ingeniería generalista* formados en la Universidad tradicional y que conformaban la élite cultural argentina. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de los mencionados trabajos se centran específicamente en el periodo fundacional de la mencionada institución, no habiendo producción académica para el periodo contemplado en el presente proyecto de investigación.

En cuanto a los antecedentes específicos de nuestro tema encontramos numerosos trabajos que analizan las transformaciones en el campo intelectual y la universidad focalizando en algunas

instituciones, carreras y disciplinas (Albornoz, Alfaráz y Fernández Polcuch, 2002; Baruch Bertochi, 1987; Blanco, 2004; Caldelari y Funes, 1997; Cano, 1995; Chiroleu 2003; Eidelman, Lichtman y Morero, 1996; Germani, 2004; Gordon, 2008; Krotsch, 2002; Pérez Lindo, 1985; Roig, 1998; Rovelli, 2008; Schwarzstein y Yanquelevich, 1989; Suasnábar, 2004; Vezzetti, 2004), pero son escasos los estudios de la UTN en este período; solo existen dos trabajos que fueron publicados por dicha institución (Alvarez de Tomassone, 2007 y Nápoli, 2003). En este sentido, y haciendo una breve síntesis, podemos afirmar que el período que se extiende desde el golpe de Estado hasta la entrega del gobierno al presidente Frondizi en mayo de 1958, significó para el campo académico un tiempo de “reconstrucción universitaria” (Halperín Donghi, 1962). Paralelamente, comenzó la disolución paulatina de la Universidad Obrera Nacional, apoyada por corporaciones profesionales de la ingeniería y la Universidad tradicional. Es en este proceso donde todos los actores de la comunidad universitaria protagonizarán estrategias y acciones concretas de diálogo para resolver el conflicto planteado desde el poder político instituido por el nuevo régimen. Dicho proceso -que se caracterizó por una dinámica de negociaciones, revisiones de informes, reuniones de toda la comunidad universitaria y conflictos con las corporaciones profesionales- culminaría con la reconversión de la UON en UTN (Universidad Tecnológica Nacional) mediante la Ley 14855 en 1959 (Nápoli, 2003).

### **Preguntas de investigación:**

En este marco problemático formulamos las siguientes preguntas de investigación que serán la guía de este proyecto, en consonancia con los objetivos generales y específicos planteados anteriormente:

*¿Qué impacto tuvo el proceso de modernización cultural y científica en la UTN?*

*¿Qué relación mantuvieron la UTN y los organismos estatales de investigación científica? ¿En qué medida se desarrollaron las actividades de investigación (creación de equipos, laboratorios y/o institutos)?*

*¿Qué características asumió el proceso de regionalización en la UTN? ¿Cómo se articularon las distintas necesidades regionales y la especialización de la ingeniería en distintas ramas?*

*¿Cuáles fueron las transformaciones en la organización académica de la UTN en términos de modelo institucional (cátedras, o departamentos y regionales)?*

*¿En qué medida dichas transformaciones suponen una modificación del proyecto institucional original?*

### **Marco teórico**

La investigación propuesta se enmarca en la tradición disciplinar de la investigación histórica y se nutre de los aportes de la sociología de la educación superior, de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y de la sociología de la traducción y del actor-red. En lo que sigue desarrollaremos las principales nociones y categorías a utilizar a lo largo del proceso de investigación.

En términos generales se puede afirmar que la sociología de la educación superior es un campo académico relativamente nuevo. Surgió en los Estados Unidos en las postrimerías de la Segunda

Guerra Mundial y desde entonces ha evolucionado por crecimiento y especialización temática, por ampliación de su cobertura geográfica, por la incorporación de nuevos asuntos y actores, por hibridación disciplinaria y por la diversificación de sus orientaciones y modos de producción de conocimiento (Brunner, 2009). En América Latina la discusión acerca de qué hacer con los distintos tipos de investigación, se desarrolló en el campo más amplio de la investigación educativa a raíz de un trabajo de José Joaquín Brunner (1990), quien no solo es uno de los impulsores de los estudios sobre la universidad y en gran medida difusor del pensamiento de Burton Clark en América Latina, sino también es un conocido entusiasta de las medidas de racionalización universitaria que se han generalizado en la región (Krotsch y Suasnábar, 2002). Sin embargo, la presencia y participación de América Latina, en este campo en rápida evolución, se caracteriza por su débil aporte y reducido grado de institucionalización (Brunner, 2009).

Según Brunner (1990) durante el periodo abarcado entre 1950 y 1975 se configuran en América Latina los actuales sistemas nacionales de educación superior. Estos sistemas se caracterizan por ser altamente diferenciados y burocráticamente complejos producto de un continuo *proceso de especialización* que recorre a estos sistemas tanto en su dimensión de gobierno como en la propia organización del trabajo (Clark, 1991). En las instituciones que lo componen trabaja ahora un vasto cuerpo de *docentes profesionales* así como un número creciente de *investigadores*. Entre ambos han dado nacimiento a la moderna *profesión académica*. Asimismo, estos sistemas se distinguen en cuanto a la organización de sus unidades operativas básicas: en *cátedras* o por *departamentos* (Ben-David, 1972). La cátedra concentra las responsabilidades de la unidad académica en una sola persona, el catedrático. Este individuo supervisa las actividades académicas en un ámbito laboral determinado, apoyado por personal subordinado. Si en este ámbito la investigación se organiza por medio de un instituto, el catedrático aparece también como director del mismo o, en todo caso, comparte la autoridad con otros catedráticos. En el sistema de cátedra los institutos de investigación tienden a estar fusionados con las cátedras, en virtud de ser éstas las posiciones primordiales de la estructura universitaria después del nivel de facultad. En contraste, el departamento distribuye las responsabilidades y el poder entre varios profesores de rango superior semejante y admite mayor participación de los profesores asociados y asistentes. Se convierte, por ello, en el fundamento tanto del orden colegiado como del orden burocrático en el nivel operativo (Clark, 1991).

Por último, puede decirse que junto con el surgimiento de la *educación superior de masas* en este periodo, la propia idea de la universidad experimentó una relativa desacralización o desencantamiento (Brunner, 1988); con el arribo de los modernos sistemas nacionales de educación superior las sociedades fueron expuestas a una nueva realidad muy distinta a la que imperaba en el periodo de la denominada *universidad tradicional* (Rama, 1970). Algunos autores se refieren a este periodo como al de las *universidades de elite* (Rama 1987) otros, en cambio, hablan de la *universidad profesionalizante* (Scherz, 1968).

Este proceso de constitución de un *sistema moderno de educación superior* en América Latina - tal como nos advierte Brunner- contiene elementos de diversos “modelos”, los cuales, en cada país, son buscados o recibidos según las condiciones históricas imperantes. Dichos elementos, ideas y experiencias propias de los principales sistemas académicos del mundo -entre los que

caben destacarse el alemán, el francés, el inglés y el norteamericano (Ben-David, 1974)- han llegado y han sido recogidos dentro de procesos autóctonos de creación y desarrollo de sus propias estructuras institucionales (Brunner, 1990). En el presente estudio trataremos de establecer de qué manera estos diversos modelos académicos son retomados por la UTN y, en consecuencia, cómo se produce la reconfiguración autóctona de la estructura académica de dicha institución, en un contexto marcado por el proceso de modernización del sistema de educación superior y el surgimiento de la educación superior de masas en América Latina, y la proscripción del peronismo en el plano nacional.

Por otra parte, los trabajos de Vessuri en torno al desarrollo de la actividad científica en América Latina, nos posibilitan analizar los vínculos entre el desarrollo de la investigación y las universidades. Según la autora durante las décadas de 1930 y 1940 pese al hecho de que el patrón general de industrialización adoptado no estimuló el crecimiento de sistemas de I y D dinámicos, la fuerza del ideal de modernización ayudó a que tanto la investigación universitaria como gubernamental ganaran fuerza en varias áreas (Vessuri, 1987). Las universidades fueron la pieza central de los estatutos para la política nacional de la ciencia; en efecto, fueron las únicas instituciones a las que parecían aplicarse explícitamente. El propósito era formar una infraestructura “científico-técnica”, suponiendo, a menudo en forma implícita, que al alcanzar una masa crítica habría un refuerzo automático de la tecnología local, especialmente para explotar las oportunidades para el desarrollo de materias primas y otros recursos nacionales. Todo esto aumentó tanto la producción como la productividad. En la década de 1950 se montó el escenario de la política pública de ciencia y tecnología, y sus defensores más articulados fueron figuras líderes de la comunidad científica-académica (Vessuri, 2007).

Las elites nacionales en la ciencia académica, generalmente con la ayuda técnico-ideológica de las agencias internacionales, consiguieron transmitir a varios gobiernos latinoamericanos y líderes sociales la visión de que habría un flujo lineal, unidireccional, de ideas desde la investigación básica, pasando por el desarrollo hasta la aplicación comercial u operacional. Este modelo resultaba atractivo porque era simple de interpretar y transmitir. Por muchos años, nadie contradujo este modelo de génesis de la innovación tecnológica, que también redituaba beneficios políticos a los científicos académicos en su reclamo de apoyo público. En el mundo real, sin embargo, las cosas no funcionaron de acuerdo con ese cuadro simple y elegante. En la práctica, este esquema ayudó a aumentar la cantidad de instituciones de educación superior y de investigación, al igual que la cantidad de investigadores. Sin embargo, el esquema era incapaz de reforzar la tecnología local, que permaneció incipiente y continuó complementando la tecnología importada, sin mucha influencia sobre la estructura productiva.

Según la autora, la expansión de la educación superior en América Latina entre 1950 y 1980 tuvo lugar en un conjunto muy heterogéneo de instituciones de aprendizaje de calidad desigual. La rápida industrialización de los países más grandes produjo una fuerte demanda de graduados de ciencias e ingeniería capaces de manejar las nuevas industrias de ensamblaje. En un contexto social muy politizado, lleno de problemas irresueltos, las universidades comenzaron a producir grupos de técnicos nacionalistas frustrados. Estos graduados tenían fuertes intereses personales e ideológicos en una mayor autonomía que les permitiera desplegar sus talentos adquiridos en

beneficio de su país. Se veían a sí mismos como creadores potenciales de tecnología en sus propios países (Evans, 1986). Este deseo llevó al movimiento de renovación académica en la mayoría de los países de América Latina a finales de la década de 1960 (Vessuri, 1984). Pero la industria ha subutilizado la fuerza laboral localmente producida. Dada la falta de una verdadera demanda industrial en la mayoría de los países desde la década de 1950 a la de 1970, los profesionales que permanecieron en las universidades a menudo se frustraron porque cuando producían resultados potencialmente interesantes no había manera de transformar sus creaciones en productos (Vessuri, 2009).

Según Hurtado de Mendoza (2010) con el golpe de 1955 la preparación del país para las inversiones extranjeras encontró su canalización en el desmontaje del aparato estatal centralizado de la etapa anterior y en la posterior reorganización de ciertas instituciones estratégicas y la creación de nuevas instituciones basadas en modelos internacionales, en sectores como el campo y la industria —creación del INTA y el INTI, respectivamente—, sectores no estratégicos. La creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, en 1958 significó la vinculación del gobierno con la comunidad académica de las universidades, que se originó en la iniciativa de la comunidad científica relegada para fortalecer la investigación. Dicha institución fue entendida por el Estado como un medio de prestigio y constituía un paso más en el desarme de los aparatos anteriores, contaba con apoyo estatal pero no se supeditaba a sus intereses. Con los criterios de valorización de la producción científica definidos por la comunidad científica, el sistema universidades-CONICET consolidaría una orientación hacia la ciencia básica sostenida por valores universalistas, que en la práctica significó la adopción de las agendas de investigación de los países avanzados. Dicha adopción, fue fuente de tensión entre los miembros de la institución. La caída de Frondizi marcó un proceso de ruptura y polarización dentro del CONICET (Hurtado de Mendoza, 2010).

Asimismo, la dictadura de 1966 manifiesta su autoritarismo en la Doctrina de la Seguridad Nacional, discurso orientado al combate del enemigo interno y a la defensa de las fronteras ideológicas. Formular la política nacional científica y técnica, fundamentalmente sobre la base de los objetivos perseguidos en el Plan General de Desarrollo y Seguridad, fue el pilar de las políticas de Estado. Las universidades y el CONICET se vieron intervenidas y organizadas, y como evidencia del dinamismo interno de las instituciones, el Consejo Nacional fue el escenario donde se escindieron diversos grupos con intereses afines u opuestos a los del Estado, y las universidades presentaron su rechazo y descontento con movimientos estudiantiles. Es decir, la ciencia y la técnica entendidas como políticas públicas, continuaron enmarcadas en un contexto que define sus condiciones de posibilidad y en torno al cual, las discusiones en el interior de las instituciones se generaron. Simultáneamente, se presentaba una continuidad en la inversión estatal para el desarrollo de áreas estratégicas dependientes del sector militar, tales como la espacial, la nuclear y la electrónica (Hurtado de Mendoza, 2010).

Por último, cabe destacar que la presente investigación se realizará desde el enfoque de la sociología de la traducción y la teoría del actor-red. Estos aportes nos permitirán pensar los procesos de transformación de las políticas estatales y las universidades, donde distintos actores con diferentes intereses interactúan con tensiones y contradicciones. El principal aporte de la

sociología de la traducción se basa en tres principios. El primer principio extiende el agnosticismo del observador para incluir también a las ciencias sociales. El observador no es sólo imparcial con respecto a los argumentos científicos y técnicos que emplean los protagonistas de la controversia, sino que también se abstiene de censurar a los actores cuando hablan sobre sí mismos o sobre su entorno social. El segundo principio es el de simetría generalizada. Su objetivo no es sólo explicar los puntos de vista y argumentos enfrentados en una controversia científica o tecnológica, sino también que el observador use el mismo repertorio al describir las controversias entre Naturaleza y Sociedad. El tercer principio se refiere a la asociación libre. El observador debe abandonar toda distinción a priori entre sucesos naturales y sociales, rechazando la hipótesis de una frontera definitiva que los separa, considerando que el repertorio de categorías que usa, las entidades que moviliza y las relaciones entre éstas son todos temas de las discusiones de los actores. En lugar de imponer una red de análisis pre-establecida sobre ellos, el observador sigue a los actores para identificar el modo como éstos definen y asocian los distintos elementos mediante los que construyen y explican el mundo, sea éste natural o social (Callon, 1995).

Asimismo, pone el foco en las redes que se establecen en la producción de conocimiento, estudiando y observando el entorno de los ingenieros y científicos cuando llevan a cabo sus proyectos.

## **2. Estado de la cuestión: La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional/ Univesidad Tecnologica Nacional**

Las interpretaciones sobre la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional generaron un gran número de trabajos, incluyendo aquellos que se ocuparon de la cuestión de manera más indirecta.

Uno de los trabajos pioneros en este tema es el de David Wiñar *“Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional”*, publicado en 1970 por el Instituto de Torcuato Di Tella. El estudio de este autor se centrará en analizar la política desarrollada por la CNAOP entre los años 1944 y 1955 principalmente en lo que respecta a la educación técnica post primaria y media, con una breve mención al nivel universitario. Parte de la consideración de que la medida en que el sistema educacional responde a la demanda de recursos humanos de la economía, y el modo en que lo hace, están determinados por la presión de los distintos agentes sociales. La ubicación que tales agentes tienen en la estructura de poder política tiene una influencia decisiva sobre las posibilidades de imponer su programa educacional, estos factores son responsables de que el sistema educacional se adecúe, se retrase y aún, se adelante a los requerimientos de mano de obra de la economía. Según este autor la forma que adquiere la enseñanza técnica en un determinado momento histórico es el resultado del conflicto social, o sea de la correlación de fuerzas entre los diferentes agentes sociales de aquel momento. El resultado de tal conflicto podría localizarse en un continuo donde a cada momento histórico le corresponde una forma específica para ese tipo de enseñanza. Pero dependiendo de la mencionada correlación, esta forma podría adelantarse o retrasarse con relación a la considerada correcta.

Para desarrollar este tipo de análisis el autor caracteriza el momento sociopolítico del periodo 1945-55 con la apropiación del concepto “populismo”. Así caracterizado el gobierno y constatada la situación de dependencia externa, la política educacional surge como una derivación. La explicación de la expansión de la educación técnica durante el periodo 1944-55 respondería a una combinación entre causas político-sociales y económico-tecnológicas, las cuales se vinculan íntimamente a dichos procesos populistas. Estos procesos plantean -entre otras cosas- la promoción social, política y económica de los sectores populares, ampliando el espectro de las demandas, estimulando el mercado interno y proponiendo un proyecto nacional de desarrollo industrial. La educación jugó aquí un papel importante, por un lado, ampliando la “visibilidad” de las clases populares –estos es, el espectro de las demandas-, por el otro, formó parte de la redistribución del ingreso, como un bien social que debía ser repartido más equitativamente; también contribuyó a la preparación y calificación de la fuerza de trabajo.

La incorporación de las clases populares al sistema educativo se produjo mayoritariamente por la ampliación de la cobertura de la escuela primaria, y por la creación de la rama técnica que dependía de la CNAOP. El éxito de esta última radica -según el autor- en que logra canalizar tanto las necesidades de formación de operarios para el sector industrial, como las aspiraciones sociales de los estratos populares. Para éstos la CNAOP sería el resultado de la acción de un gobierno con el que se sentían identificados y además de los incentivos económicos que se les otorgaban a los alumnos (como el otorgamiento de una asignación mensual como compensación de trabajo que daba el gobierno a modo de beca), apelaba a valores que estos sectores compartían: por un lado, el énfasis en la formación tecnológica, hecho que encontraría eco en la cultura de las clases populares; por el otro, al señalar que uno de sus objetivos era afianzar el proceso de industrialización como instrumento de independencia económica del país (Wiñar, 1970).

Otro gran exponente sobre este tema y, de manera más general la relación entre trabajo y educación en Argentina, es Juan Carlos Tedesco. Este autor diseñó a lo largo de varias obras una historia de la educación argentina que abarcó el periodo 1880-1955. Publicadas a principio de los años ochenta, ellas han marcado persistentemente la historiografía educacional argentina, tal vez por el hecho de haber sido un intento sistemático de interpretación de la misma. La tesis principal de Tedesco es que el sistema educativo creado en 1880 cumplía una función más política que económica, y que las pocas necesidades técnicas eran cubiertas por personal extranjero. Para fines del siglo XIX este sistema se presenta en crisis y comienzan a aparecer proyectos discriminadores y diferenciadores, en especial basados en la creación de alternativas profesionales y técnicas con el fin de “desviar” a los sectores que se supone no debían acceder a los circuitos altos. Ejemplos históricos de ello serían los proyectos Magnasco (1906), Saavedra Lamas (1914) y la creación de la CNAOP (1944).

El vincular los saberes académicos con el trabajo u orientaciones profesionales es entendido por el autor como un fin para desviar a los nuevos actores sociales de los saberes socialmente significativos. Como demuestra, en el siglo XIX los saberes válidos no se relacionan con el mundo del trabajo. Pero en el siglo XX esto se modifica. La industrialización requiere más calificación. En este punto Tedesco sostiene que en esta etapa de desarrollo industrial se requiere

un bajo nivel de capacitación por la baja complejidad tecnológica, y a la posterior, automatizada y de alta complejidad se necesita solo un número muy limitado de personal calificado, por lo que concluye que la variable tecnológica no puede considerarse la variable para explicar el desarrollo de la enseñanza técnica (Tedesco, 1980). Sostiene esta posición citando, por un lado, una encuesta de la Secretaría de Trabajo de 1942 según la cual la inmensa mayoría de los egresados de las escuelas técnicas desempeñaban cargos técnicos en reparticiones del Estado. La mano de obra formada en las escuelas técnicas iba a trabajar al sector servicios. Por otra parte, cita un censo de 1947 en el que se computa un porcentaje superior al 30% de personal extranjero en puestos calificados. Esto viene a significar, para el autor, que la demanda de alta calificación era suplida por mano de obra extranjera, y que por lo tanto no era necesaria formar otra, en tanto ya estaba cubierta la demanda (Tedesco, 1980).

Según el autor ningún grupo social en ascenso admite modalidades educativas que por su carácter terminal no habiliten para estudios posteriores. La presión para que esas vías se continúen hasta los niveles más altos suele ser intensa y, en este caso, se concentraron tanto a través de la creación de una instancia específica de tipo terciario (La Universidad Obrera Nacional) destinada a permitir el pasaje de los egresados de los establecimientos de la CNAOP al nivel universitario, como por la progresiva pérdida de las características originales de este proyecto (Tedesco, 1978).

Entonces, para Tedesco, tanto la creación de la UON, como la descentralización de la CNAOP fueron el resultado de la presión de los “grupos sociales en ascenso”, esto es, de las masas trabajadoras/sectores populares sobre el gobierno. Pero, tanto la CNAOP como la UON, por su carácter diferenciado con relación a las opciones educacionales tradicionales, habrían contribuido más a la segmentación del sistema educativo que a su democratización. En tal sentido, el sistema educativo es comprendido como discriminador, y no constituye un acceso real a los saberes socialmente válidos por los sectores populares, ya que se plantea como una vía alternativa a la tradicional.

Por otra parte, para Mariano Plotkin (1993) a pesar de que el discurso oficial enfatizaba el carácter esencialmente democrático del sistema de educación técnica, éste nunca estuvo integrado a las otras partes componentes del sistema educativo. Según este autor, la educación técnica proporcionada por los institutos dependientes de la CNAOP constituía un sistema paralelo destinado a proporcionar educación práctica a jóvenes provenientes de sectores obreros. Los alumnos matriculados en las escuelas técnicas de la CNAOP podían luego asistir a la Universidad Obrera, pero a efectos prácticos tenían cerradas las puertas de las escuelas secundarias regulares y mucho más aún las de las Universidades. Según el autor, la oposición parlamentaria representada por diputados de la Unión Cívica Radical estaba en lo cierto cuando hacía hincapié en el carácter reaccionario del sistema educativo siguiendo líneas claras de clase. Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior, también es cierto que en alguna medida logró lo que los gobiernos conservadores antes que él habían intentado sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular.

Para Balduzzi (1986) la CNAOP se constituyó en un elemento sustancial del peronismo, y

destaca dos cuestiones como esenciales. En primer lugar, el hecho de que la CNAOP no es planteada como un intento de reforma de la educación técnica sino como una modificación en el ámbito de la producción, abriendo espacios para el surgimiento de procesos pedagógicos sistemáticos puesto que dicha institución nace vinculada a la figura del aprendizaje industrial. Y en segundo lugar, la evidencia de que en la base de la creación de la CNAOP se encuentra una demanda obrera: para el autor la CNAOP en un principio representa un sistema de enseñanza donde el Estado cumple fundamentalmente una función de contralor y orientación, pero el grueso de la organización del sistema se da en el ámbito de las empresas, es decir, en la fábrica.

Por otra parte, Inés Dussel (1990) relativiza las posturas tanto de Wiñar como de Tedesco, en especial la de este último autor. Según Dussel los argumentos presentados por estos autores son insuficientes. En primer lugar, las cifras de disponibles sobre evolución de la matrícula y cantidad de egresados muestran que, en 1945, habían 7080 alumnos de ingeniería en las universidades nacionales, de los cuales egresaban el 11.8% -cerca de 800 ingenieros-. El problema de recurrir a la mano de obra extranjera parece haber residido más en el tipo de formación recibida que en la cantidad de graduados preparados para ingresar al mercado de trabajo. No había personal calificado nacional del tipo que exigía el desarrollo propuesto por el gobierno peronista; las demandas de este tipo son las que debían ser suplidas por ingenieros extranjeros, pero en todo caso no las agotaban: de ahí el planteo de “hacer escuela”, de formar ingenieros argentinos con esta concepción, que Perón hiciera por la época. Esto viene a confirmar la existencia de una necesidad por cierto tipo de calificación que hasta entonces el sistema educativo no proporcionaba. En segundo lugar, la ocupación prioritaria de los egresados técnicos en el Estado puede haber obedecido a muy diversas razones, además de la que sugiere Tedesco –que no eran necesarios en la industria-: la desconfianza de los industriales hacia el personal que no hubiera sido formado por ellos, a partir de 1935 el hecho de que el Estado tomara parte activa en actividades económicas, la desvinculación de la escuela técnica con la producción, etc. En cuanto a la complejidad tecnológica, especialistas en el tema señalan que la polarización de las calificaciones –base del argumento de Tedesco- es un proceso bastante más reciente que el que se está analizando. German Rama por su parte, sostiene que para este período en América Latina tanto la creación de las industrias por la sustitución de importaciones como la renovación tecnológica posterior favoreció un crecimiento industrial acelerado. Este carecía de bases previas, por lo que se apeló a una mano de obra rural o urbana, sin calificación. Este fenómeno está en la base de las decisiones que gobiernos y organismos adoptaron para la creación de unidades o sistemas paralelos al de la educación formal, capacitando la mano de obra mediante procesos que inicialmente se caracterizaron por aprendizajes marcadamente empíricos o inmediatistas (Dussel, 1990).

Otro argumento de la escasa relevancia económica de la CNAOP, sostenido en este caso por Wiñar, es el poco interés demostrado por los industriales en la enseñanza técnica. El indicador de este desinterés sería el incumplimiento del pago del “impuesto al aprendizaje” para el sostenimiento de la CNAOP. Si ésta hubiera sido provechosa para la industria –razona Wiñar- los industriales se hubieran preocupado por su sostenimiento y conservación. En este sentido habría que estudiar el caso de la pequeña y mediana industria, que tiene motivos para socializar –

delegando al Estado- los costos de la formación de mano de obra, porque no puede hacerse cargo de ellos (Dussel, 1990).

Por su parte Marcela Mollis (1991) en un artículo referido al tema aborda la problemática de la Universidad Obrera Nacional desde una perspectiva específicamente universitaria. Más concretamente, la autora plantea el problema del origen de la UON como referente histórico del problema de la diversificación del sistema de educación superior en Argentina. Su hipótesis principal es que el problema de la función social de la universidad en un contexto de desarrollo y de expansión de las oportunidades educativas, puso de relieve las carencias del modelo liberal decimonónico que la Universidad tradicional seguía sosteniendo, por eso la función de la Universidad Obrera o Universidad Tecnológica trascendió significativamente las aspiraciones “peronizantes” de la juventud trabajadora. Se trataba, en realidad -desde la perspectiva de la autora- de la implantación de un modelo universitario no tradicional que, ante el perfil profesionalizante de la Universidad liberal, se proponía cumplir una doble finalidad: obtener la movilidad social de los obreros por medio de nuevas oportunidades educacionales y satisfacer los requerimientos de la industria. En este marco, el valor democratizador de la UON estuvo directamente relacionado con la oportunidad brindada a los trabajadores-técnicos para formarse en una institución de nivel superior y obtener un título habilitante para el ejercicio de la profesión de Ingeniero. Esta oportunidad se encontraba limitada en la Universidad tradicional.

Mollis trae como novedad en su trabajo un análisis de la oposición a la UON desarrollada por los estudiantes de Ingeniería de la UBA, que representaría la opción por la Universidad tradicional. Ella distingue tres elementos que concentran las críticas de la oposición: lo que los estudiantes consideran la actitud demagógica del gobierno, el desprestigio de la jerarquía universitaria que la UON traería junto a los problemas de competencia profesional. Elementos estos que estarían señalando la contraposición entre modelos institucionales diferenciados para la atención de públicos también diferenciados (Mollis, 1991).

Por otra parte cabe resaltar que, en el extremo opuesto al esquema interpretativo de Plotkin, podemos situar la concepción que hace aparecer a Perón como el receptor de una serie de fuertes demandas originadas en la sociedad civil a las que él mismo y el Estado no hacen sino responder. En estas respuestas se modificaría (o tergiversaría) el sentido de las demandas originarias y, por lo tanto, lo que habría hecho el peronismo fue meramente dar a la sociedad respuestas – procesadas por el Estado- a las demandas surgidas fuera de él. Ubica a Perón y al peronismo como un actor secundario (procesador de demandas) frente a una sociedad civil (creadora de demandas) que desempeña un rol protagónico. Esta capacidad del Estado de articular y procesar las demandas de la sociedad civil será, para los autores, el elemento diferenciador del fenómeno peronista. Según éstos, la consolidación del Estado Nación y la modernización, eran aspiraciones de la sociedad producidas por cadenas de asociaciones conceptuales distintas que reflejaban distinciones entre los sujetos sociales. Esas distinciones eran el producto de necesidades y demandas diferentes, pero también de ideologías cruzadas por profundos antagonismos. El Estado peronista haría un gran intento de articulación de tales diferencias construyendo un discurso nacional con enorme capacidad de hegemonía. Patriotismo, modernización y justicia

social serían puntos nodales de dicho discurso. Como consecuencia de esos procesos, las políticas educativas del Estado peronista son conceptuadas como el resultado de una compleja interacción entre las interpelaciones diversas de diferentes sectores sociales hacia el Estado con los enunciados educacionales que convierten a este último en representante de un nuevo conjunto de intereses y, desde ese lugar, en la fuerza dirigente de toda la sociedad. De esta manera los autores rechazan y contestan las interpretaciones tradicionales bosquejadas alrededor del surgimiento de la Universidad Obrera, esto es, la reducción de dicha institución a medidas demagógicas o la simple respuesta a necesidades de capacitación de mano de obra de la burguesía industrial o, aun, la conquista de los trabajadores arrancada a las clases dominantes. Para los autores, la Universidad Obrera es, efectivamente, el resultado de una demanda de los trabajadores, pero reformulada y articulada en un nuevo discurso junto a una pluralidad de significantes. Y es este hecho lo que hace del peronismo un fenómeno político con ribetes revolucionarios en el contexto de la historia argentina. Los autores afirman que si bien el campo de la educación justicialista del primer periodo estuvo poblado por significantes cuyo análisis pone al descubierto no solamente concepciones retrogradadas, dominó en el mismo el cruce entre las ideas fuerzas que proclamaban a los niños como los únicos privilegiados, al trabajo como valor organizador de la educación y a la cultura del pueblo como cultura del Estado, por primera vez en la historia argentina (Puiggrós y Bernetti, 1993).

Asimismo, en el trabajo de Dussel y Pineau (1995) el énfasis está puesto en los fines de promoción social de los actores involucrados. Para los autores la vinculación educación-trabajo y las propuestas de diversificación del sistema responden a las demandas de los sectores no incluidos hasta el momento. Las necesidades de educación técnica, además de servir al desarrollo “general”, responden a las demandas y fines de promoción social de los actores involucrados. En estos proyectos es de vital importancia la participación de los sectores a quienes está dirigido el sistema. En este sentido, la creación del sistema de educación técnica durante el peronismo puede ser analizada como una de las propuestas más originales del mismo, que se nutrió tanto de procesos políticos culturales más amplios –lo que Sarlo denomina “saberes del pobre”– como experiencias educativas realizadas por distintos sujetos sociales. Contra lo que ha planteado la oposición de su época, y la historiografía posterior, esta creación no fue una estrategia improvisada y confusa, sino que articulaba muchas tradiciones y proyectos de peso; laborales, sindicales, políticos y pedagógicos; y tenía una organicidad importante, tanto interna –entre sus distintos ciclos– como en relación a los sujetos que pretendía incorporar. Según los autores en la conformación del circuito educativo CNAOP-UON habrían convergido demandas provenientes de distintos sectores de la sociedad civil, entre los que caben destacarse: el sector de los pequeños y medianos empresarios, la CGT (liderada por el sindicalismo); grupos católicos vinculados a los Círculos Católicos e intelectuales de cuño espiritualista y, por último, el sector de ingenieros que abogaba por el modelo de especialización de la ingeniería, entre los que cabe destacarse la figura de Pascual Pezzano, primer vicerrector de la Universidad Obrera Nacional y pieza clave en la conformación curricular de la misma. En suma, estos autores sugieren que la creación de este circuito paralelo de formación técnica habría sido uno de los aspectos en que el peronismo cuestionó con mayor fuerza al orden simbólico que estructuró al sistema educativo

moderno. Entre 1944 y 1955, la “barbarie”, los “cabecita negra”, los jóvenes obreros aprendices, pasaron a ocupar los primeros lugares en la jerarquía de los saberes relevantes; “el patito feo” del sistema fue convertido en la “niña bonita”, beneficiario del presupuesto y la predica oficial (Dussel y Pineau, 1995).

Por otra parte, para Somoza Rodríguez (1997) la idea de “agencia de adoctrinamiento” de Plotkin resulta limitada para tratar de dar cuenta del proyecto político-educativo del peronismo. Éste procuró ir más allá de la implementación de un conjunto de técnicas de “manipulación de la conciencia”: modificó en sentido favorable las condiciones de vida de vastos sectores sociales argentinos y, desde esas nuevas condiciones, se propuso refundar la identidad social de esos sectores de la población, es decir, procuró una verdadera resocialización con el objeto de transformar los modos de percibir, de actuar y de sentir de los agentes sociales. Para el autor la implementación de la educación técnica, lejos de constituir un trazo reaccionario, favoreció una “segmentación positiva” que tendía a acelerar la ascensión social de los sectores obreros. Por ende, la creación de las diferentes instituciones, incluyendo la Universidad Obrera Nacional, habrían cumplido una triple función: política, económica y cultural. En este sentido, podría afirmarse que, bajo el primer peronismo, en tanto el nivel político asumía rasgos de indudable autoritarismo, lo social y económico fueron terrenos en los que se dibujaron líneas de democratización. Esta imbricación profunda de autoritarismo y democracia en lo social creemos que constituyen el punto más problemático pero también, probablemente, el más específico del peronismo, y el que más lo distingue de otros fenómenos similares. Sin duda, es uno de los factores que generó y aún genera la acusada disparidad de interpretaciones sobre su significado y clasificación. Al mismo tiempo, le aseguró la larga permanencia y vigencia que aún mantiene en la sociedad argentina. Somoza Rodríguez propone el concepto de “Sistema Global de Resocialización”, en contraposición a la idea de “Agencia de Adoctrinamiento”, de Mariano Plotkin. Para este autor el Estado funcionó como un agente activo de socialización a través de la acción educativa imprimiéndole un sentido propio. Según él, la similitud de programas y contenidos en todos los ámbitos de la vida social, la reducción de otros contenidos en los niveles primario y secundario –el aprender poco pero bueno de Ivanissevich- tanto como la vastedad e intensidad de las acciones de difusión e inculcación de la Doctrina Nacional a través de diversidad de canales y medios, serían indicadores que darían cuenta de ello.

Asimismo, cabe destacar el trabajo realizado por Marcela Pronko (2003), el cual analiza cuál fue la participación del sector empresarial representado por la UIA en la conformación de la CNAOP. La autora concluye que la tentativa empresarial de mantener bajo su control las prácticas de formación consideradas estratégicas –el aprendizaje industrial- chocó con una tradición obrera de defensa de la enseñanza profesional como parte de proceso del trabajador. Esta disputa se canalizó a través de los órganos del Estado que ecualizó elementos de ambas propuestas, aunque manteniendo el formato de la última. Sin embargo, esta forma no escapaba a los moldes predominantes de institucionalización de la enseñanza profesional de la época, consagrando la separación entre este tipo de enseñanza y el sistema educativo formal.

Por otra parte, cabe destacar una línea de trabajos institucionales de la UTN en torno al periodo de reconversión de la UON en UTN y la consiguiente reestructuración académica, entre los que

cabe destacarse los de Nápoli Fernando (2003) y Tomassone Teresita (2007). El primero de ellos realiza una breve reseña de como el movimiento estudiantil organizado se coloca al frente de las negociaciones para minimizar el impacto de la crisis con su consiguiente incertidumbre, acerca de la permanencia temporal de la Universidad Obrera Nacional, producto de la “Revolución Libertadora”. Según este autor, la Universidad Obrera fue cercada por múltiples factores de poder y presión: El autoritarismo político gubernamental del General Aramburu las corporaciones de los profesionales de la ingeniería (colegios de graduados, asociaciones de ingenieros, el centro argentino de ingenieros), los adeptos a las reformas del 18 en las universidades formadoras de ingenieros y el periodismo. Según Nápoli, las demandas fundamentales del movimiento estudiantil se centraban en la modificación de la titulación final, suprimiendo el concepto de Ingeniero de Fabrica, cambiar el nombre por el de Tecnológica (que se venía utilizando desde la caída del peronismo), unificar y profundizar los planes de estudio (Nápoli, 2003). La cuestión se tornó problemática y tomó debate público el debate en lo interinstitucional, situación que el movimiento estudiantil traslada con acciones de difusión hacia la sociedad mediante pegatinas, pintadas y notas periodísticas, situación que decanta en la convocatoria a una huelga general) la primera que se le efectuaba a la Revolución Libertadora) el 31 de julio de 1956. El 5 de septiembre el Presidente provisional de la Nación Pedro Eugenio Aramburu, recibe en audiencia privada a una comisión de 10 estudiantes y se llega a una situación de compromiso: Si los estudiantes levantan la huelga en todas las facultades regionales, en un plazo de dos meses a partir de la fecha, la comisión encargada de estudiar el futuro de la Universidad se expediría (Nápoli, 2003). Para este autor, el movimiento estudiantil de la UTN habría sido un factor determinante en la lucha llevada adelante para impedir el cierre de esta casa de estudios.

El segundo trabajo, realizado por Tomassone (2003) hace mención al diagnóstico de la Revolución Libertadora sobre la situación de la enseñanza técnica, el cual se resume en el siguiente informe: “La situación de anarquía que imperaba en la enseñanza industrial impuso la necesidad de reorganizar las plantas funcionales de las escuelas que al advenimiento de la Revolución Libertadora acusaban la mayoría la existencia de profesores, personal administrativo y en gran parte personal directivo de ostensible acción partidista, restablecer la disciplina y dar jerarquía a la enseñanza” (Tomassone, 2007). Estos juicios, sucintos pero esclarecedores, seguramente incluyen a la enseñanza técnica dependiente de la CNAOP y particularmente a la Universidad Obrera. Los principales problemas detectados refieren a la politización del personal de esas casas de estudio cuya adhesión al peronismo era reconocida; la alusión a la jerarquía de la enseñanza expresaba la convicción de que la que se impartía en esos centros era incompleta, fragmentaria y de menor calidad. Concebida por el antiperonismo como creación demagógica y plenamente identificada con el “régimen depuesto”, la UON debió enfrentar los embates de diversos sectores. Por un lado, el ahogo presupuestario y la clausura de numerosas escuelas-fabrica, provocaron la sospecha de que el gobierno quería liquidar la institución. Desde otro frente, el Centro Argentino de Ingenieros arremetió contra la Universidad Obrera; ya en la época de su creación algunos ingenieros de la Universidad de Buenos Aires y, particularmente el Centro de Estudiantes de Ingeniería, habían manifestado su postura antagónica. La postura del

Centro de Ingenieros era muy clara: aunque no apuntaba a la disolución de la Universidad Obrera, la transformaba radicalmente. La institución era percibida como un centro de enseñanza de jerarquía inferior a la universitaria; aunque se reconocía su valor para la capacitación de técnicos, se negaba su aptitud para formar profesionales de la ingeniería. Vastos sectores de la sociedad transfirieron los apasionamientos, prejuicios y rencores que el peronismo había generado en ellos a todas las creaciones de esa época, entre ellas la UON. Sus argumentos no carecen de interés y aun de fundamentos. Sin embargo, la existencia de la Universidad Obrera era interpretada como una alternativa para el estudiantado trabajador. En ese sentido fue tenazmente defendida por los alumnos, padres y profesores que identificaron las propuestas de rejerarquización, como Instituto Tecnológico, con un intento de suprimir la institución (Tomassone, 2003).

La autora, a diferencia de Nápoli, agrega y pone de relieve la reivindicación por parte de la comunidad educativa de jerarquización de la Universidad Obrera, no como un instituto de capacitación de técnicos, sino como una Universidad más del sistema educativo.

Por último cabe resaltar que trabajos recientes (Koc Muñoz, 2014 y 2015) vuelven a retomar esta discusión, buscando realizar nuevos aportes en torno a la misma. Estos trabajos sugieren que habría cierta línea de continuidad entre el proyecto político-pedagógico de la Iglesia Católica de principios de Siglo XX y la CNAOP-UON. Dicha línea de continuidad puede rastrearse en las preocupaciones que compartían tanto la Liga Patriótica Argentina, como la CNAOP y la Universidad Obrera Nacional, expresadas en los discursos de sus principales figuras: Juan José Gómez Araujo (fundador de la CNAOP) y Cecilio Condit (Rector de la UON).

Según Marcela Pronko (2003) luego de los sucesos conocidos como “La semana trágica” en 1919, la Liga Patriótica Argentina decidió intervenir decididamente en el campo educativo a través de la fundación a lo largo del país de escuelas profesionales gratuitas para señoritas y escuelas de artes y oficios con la finalidad política de doblegar cualquier resistencia por parte de los trabajadores, distanciar a los beneficiarios de la “sedición socialista” impulsora de la “destrucción social” y llevar adelante una campaña de “argentinización” y “moralización de las clases populares” (Pronko, 2003). Estas mismas preocupaciones morales y sociales serían compartidas años más tarde tanto por el fundador de la CNAOP (Gómez Araujo, 1945) como por el Rector de la Universidad Obrera Nacional (Condit, 1954). En suma, para Koc Muñoz, los discursos de estas figuras clave en el proceso de expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo darían cuenta de una línea de continuidad con el proyecto político-educativo de la Iglesia Católica de principios del Siglo XX, cuyo peso en el proceso de ampliación e implementación del nuevo sistema de Educación Técnica Oficial habría sido determinante. Para este autor tanto la CNAOP como la UON serían la cristalización del proyecto educativo cuyo origen se encontraba en la Liga Patriótica Argentina a principios del siglo XX, y cuya finalidad política era la de “contener” el potencial político de la clase trabajadora y el potencial enfrentamiento de clases mediante la docilización y disciplinamiento social de la fuerza de trabajo (Koc Muñoz, 2014).

### **3. Objetivos**

**Objetivo General:**

El siguiente proyecto de investigación propone describir y analizar el impacto de las políticas desarrollistas de modernización cultural y científica en la Universidad Tecnológica Nacional en el periodo comprendido entre la “Revolución Libertadora” de 1955 y el retorno al régimen democrático en 1973. Concretamente analizaremos el alcance que tuvieron en dicha institución las políticas estatales de promoción de la producción científica, de regionalización de la educación superior y los cambios en la organización académica durante este período.

**Objetivos Específicos:**

- a. Analizar el impacto de las políticas de promoción de la investigación científica, concretamente, la relación entre la Universidad Tecnológica Nacional y los organismos estatales de investigación científica, y la creación de equipos de investigación.
- b. Caracterizar el proceso de regionalización de la UTN, centrándonos en la articulación entre la especialización disciplinaria en el campo de la ingeniería y las necesidades derivadas del desarrollo regional.
- c. Describir y caracterizar los cambios en la organización académica de la UTN (estructura de cátedras, departamentos y regionales) producidos en este período, y en qué medida dichos cambios suponen una modificación del proyecto institucional original.

**4. Actividades y metodología**

El presente trabajo de investigación –enmarcado en la tradición disciplinar de la investigación histórica y la sociología de la educación superior- se desarrollará sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa. La generación de información se desprenderá de la utilización de la triangulación y complementariedad de dos técnicas de recolección de datos: el análisis documental de fuentes primarias y la realización de entrevistas en profundidad (Wainerman y Sautu, 2001). El análisis documental se centrará en el estudio de textos que materializaron y plasmaron las posiciones de los diversos grupos y actores influyentes en el proceso de modernización cultural y científica de la UTN y de sus posteriores reformulaciones, con sus respectivas posturas políticas, ideológicas y teórico educativas, a partir de su contextualización en una matriz de carácter histórico-política (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woisson, 1999). Se analizarán: documentos oficiales y no oficiales; revistas académicas y de divulgación educativa, artículos periodísticos y publicaciones institucionales de la UTN, entre los que podemos mencionar: el Estatuto Universitario, anuarios y boletines informativos, recopilaciones y ediciones de leyes y decretos editados por la UTN, ordenanzas y resoluciones del Rectorado y del Consejo Superior Universitario de la UTN, documentos editados por el Rectorado sobre el origen y evolución de la UTN, los diarios: “La Nación”, “Clarín”, “La Prensa”, “El Mundo”, “El Pueblo” y “La Razón” (entre otros), los diarios de sesiones de las Cámaras de Diputados y Senadores de los años 1958, 1959, 1960, 1961, 1963, 1964 y 1965. En este sentido cabe destacar que existe acuerdo en la literatura consultada en señalar que se asiste, en el transcurso de los últimos años, a una renovación en los estudios sobre historia cultural y política que ha propiciado la reconstrucción de los hechos históricos a partir de diversas formas de la experiencia, revisándose la propia naturaleza del discurso histórico y sus modelos explicativos (Saytta, 1998).

En este marco, se ha favorecido la emergencia de una nueva aproximación a los acontecimientos del pasado donde el relato y la microhistoria se han convertido en los protagonistas principales del estado actual de la discusión. La historia política ha comenzado a estudiarse a través de empresas culturales llegando, algunos historiadores, a bregar por una “historia cultural de lo político”. En este contexto han adquirido relevancia las investigaciones que miran los sucesos políticos a través de diarios y revistas. Así, los análisis y estudios sobre publicaciones periódicas de cierta relevancia cultural, política e histórica, están adquiriendo cada vez mayor importancia en la historiografía en razón de la representación que el periodismo contiene del clima vivo y real de cada momento histórico (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woisson, 1999). En el contexto específico de nuestro país, como advierte Saytta, si bien a partir de los años sesenta se ha ido consolidando un campo de estudios altamente fructífero que gira en torno al análisis de distintos aspectos de la cultura popular rural o urbana, y de las diversas formas de producción simbólica vinculadas con la industria cultural -cuyos mayores exponentes son Adolfo Prieta, Jorge Rivera, Beatriz Sarlo, Aníbal Ford y Eduardo Romano- el examen pormenorizado de la prensa escrita del siglo XX es todavía incipiente. En esta dirección, los trabajos de Jorge B. Rivera y Carlos Magnone sobre los suplementos culturales de la prensa masiva, y Ricardo Sidicaro sobre las ideas políticas del diario La Nación, constituyen un notable avance en un terreno que, por momentos resbaladizo, dificulta su encuadre dentro del marco de una disciplina o metodología definida (Saytta, 1998).

Asimismo, podemos afirmar en torno a las revistas, que éstas ocupan un lugar “a mitad de camino entre el carácter de actualidad de los diarios y la discusión grave de los libros” (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woisson, 1999), rasgo que precisamente hace de este tipo de publicaciones un material sumamente útil para el estudio de ese heterogéneo conjunto de fenómenos y procesos que aborda la historia de una institución. Si bien las revistas comparten con la prensa esa voluntad de construir opinión, las formas en que esta intencionalidad se expresa asumen diferentes modalidades en cada una. Así, mientras los diarios intentan formar opinión a través de la transmisión de información, el objetivo de las revistas está puesto centralmente en debatir y confrontar ideas (Wainerman y Sautu, 2001). Para algunos, la legitimidad de las revistas como fuente de análisis histórico reside en su capacidad para registrar continuidades poco perceptibles y en su mayor permanencia respecto de los cambios suscitados en el ámbito político institucional. Así como la prensa busca informar, la revista persigue el debate. La primera se escribe en modo afirmativo y la última de manera reflexiva. Las revistas son “portavoces de los ideales y las ilusiones de una generación”, y desde esta perspectiva puede pensarse a cada nueva creación como el resultado de emprendimientos ligados a grupos y a movimientos de ideas. Por otro lado, como empresa cultural suelen ser la expresión de grupos intelectuales con diferente grado de homogeneidad ideológica, y en general, son vehículo de organizaciones formalmente estructuradas (universidades) o de corrientes de opinión intelectual (movimientos y tendencias). Las revistas político-culturales, por tanto, son publicaciones periódicas deliberadamente producidas para generar opinión tanto hacia adentro como afuera del campo intelectual (Suasnábar, 2004). Por ello, una de sus características es que la revista tiende a organizar a su público, es decir el área de lectores que la reconozca como instancia de opinión intelectual

autorizada. De ahí que como forma de la comunicación cultural, la diferencia entre el libro y la revista no sea puramente técnica. Toda revista incluye cierta clase de escritos (declaraciones, manifiestos, etc.) en torno de cuyas ideas busca crear vínculos y solidaridades estables, definiendo en el interior del campo intelectual un “nosotros” y un “ellos”, como quiera que esto se enuncie. Ético o estético, teórico o político, el círculo que una revista traza para señalar el lugar que una ocupa o aspira a ocupar marca también la toma de distancia, más o menos polémica, respecto de otras posiciones incluidas en el territorio literario. Otro rasgo, que puede tomar a veces la forma de libro pero parece inherente a la forma revista, es que ésta habitualmente traduce una estrategia de grupo (Altamirano, C. y Sarlo, S., 1993).

Por otra parte, cabe destacar que las entrevistas en profundidad se realizarán a diversos actores claves que hayan tenido una participación activa en el mencionado proceso de modernización académica en la UTN o en los debates acaecidos en este periodo. Su selección estará guiada por el análisis de los documentos primarios. Las mismas no serán utilizadas como fuentes históricas por ser una relectura intencionada del pasado, en cambio se utilizarán solo de manera auxiliar, cuando la documentación existente –o la inexistencia de la misma- no permitiera la reconstrucción del proceso de investigación.

## 5. Bibliografía

- Akrich M. (1992)** The De-Description of Technical Objects. En *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. W.E. Bijker & J. Law, Eds. Cambridge: MIT Press.
- Akrich M. y Latour B. (1992)** A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. En *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. W.E. Bijker & J. Law, Eds. Cambridge: MIT Press.
- Albornoz M., Fernández Polcuch E. y Alfaráz C. (2002)** *Hacia una estimación de la “fuga de cerebros”*. Centro Redes. Documento de Trabajo Nro. I. disponible en [www.centroredes.org](http://www.centroredes.org).
- Alvarez de Tomassone D. (2007)** *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la U.T.N. Argentina.
- Aronson P. (2005)** “El Retorno de la Teoría del Capital Humano”, en *Revista Fundamentos en Humanidades* Nro. 16. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1993)** *Literatura/Sociedad*. Edicial, Bs. As
- Balduzzi J. (1986)** *Peronismo, saber y poder*. En: *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Editorial Contrapunto. Bs. As.
- Bandieri S. (1998)** (coord.) *Universidad Nacional del Comahue 1972 -1997. Una historia de 25 años*. Editorial Educo.
- Baruch Bertochi N. (1987)** *20 años de universidades privadas en la República Argentina*. CRUP- Editorial de Belgrano. Bs. As.
- Ben-David J. (1972)** *American Higher Education*. McGraw-Hill. Nueva York.
- (1974) *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. Editorial Trillas. México.

- Blanco A. (2004)** *La Sociología: una profesión en disputa*. En Neiburg Federico y Plotkin Mariano (Comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós. Bs. As.
- Bloor, D. (1995) [1976]** *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner J. J. (1988)** “*Las Funciones de la Universidad: de la Retórica a la Práctica*”; Revista *Opciones*, número 13, enero-abril, Santiago de Chile.
- (1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica. Chile.
- (2009) *Apuntes sobre sociología de la Educación Superior en contexto internacional, regional y local*. Revista *Estudios Pedagógicos XXXV* Nro. 2.
- Buchbinder P. (2005)** *Historia de las Universidades Argentinas*. Editorial Sudamericana. Bs. As.
- Caldelari M. y Funes P. (1997)** *La Universidad de Buenos Aires, 1955-1966: lecturas de un recuerdo*. En Oteiza Enrique *Cultura y política en los años sesenta*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Bs. As.
- Callon M. (1995) [1986]**. *Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc*. En *Sociología de la ciencia y la tecnología*. J. Manuel Iranzo, J. Rubén Blanco, Teresa González de la Fe, Cristóbal Torres y Alberto Cotillo, Comps. Madrid: CSIC.-
- Callon M. y Latour B. (1991) [1990]** *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris: La Découverte.
- Cano D. (1985)** *La educación superior en la Argentina*. FLACSO-CRESAL/UNESCO-GEL. Bs. As.
- Chiroleu A. (2003)** *Patrones de Desarrollo y políticas públicas de educación superior. Las paradojas de la modernización universitaria de los años 60*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Nacional de Ciencia Política de la SAAP.
- Clark B. (1991)** *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa sobre la organización académica*. Universidad Metropolitana-Nueva Imagen, México.
- Cucuzza H. (1998)** *Estrategias político educativas populistas en América Latina durante la primera mitad del siglo XX: Perón/Vargas/Cárdenas*. Informe final de investigación. Universidad nacional de Luján.
- Dussel I. (1990)** *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*. Informe final de investigación. FLACSO. Bs. As.
- Dussel I. y Pineau P. (1995)** “*De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo*” en Adriana Puiggrós *Historia de la educación en Argentina; Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*, Galerna. Bs. As.
- Eidelman A., Lichtman G. y Morero S. (1998)** *La Noche de los Bastones Largos*. La Página. Buenos Aires.
- Esser K. (1987)** *La inserción de América Latina en la economía mundial ¿Integración pasiva o*

activa? Integración Latinoamericana.

**-Fajnzylber F. (1983)** *La industrialización trunca de América Latina*. Centro de Economía Transnacional. Nueva Imagen. México.

**-Germani A. (2004)** *Gino Germani. Del antifascismo a la sociología*. Taurus. Bs. As.

**-Girbal-Blacha N. y Quatrocchi-Woisson, D. (1999)** *Cuando opinar es actuar*. *Revistas Argentinas del Siglo XX*. Academia Nacional de la Historia. Bs. As.

**-Gordon G. (2008)** *Tensiones entre Ilustración y modernización en la Universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966*. En Naishtat, F. y Aronson, P. (comp.) *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Editorial Biblos. Bs. As.

**-Halperín Donghi T. (1962)** *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. EUDEBA. Bs. As.

**-Hurtado de Mendoza, D. (2010)** *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso (1930-2000)*. Edhasa.

**-Haraway, D. (1991)** *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.

**-Katz, J. (1986)** *Desarrollo y crisis de la capacidad tecnológica latinoamericana: el caso de la industria metal-mecánica*. Buenos Aires. CEPAL

**-Koc Muñoz, Alvaro Sebastián (2014)** *De las primeras Escuelas de Artes y Oficios a La Universidad Obrera Nacional: Un aporte a la discusión historiográfica en torno a la expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955)*. Ponencia presentada en las XVIII Jornadas de Historia de la Educación. UNGS. Los Polvorines.

**-Koc Muñoz, Alvaro Sebastián (2015)** “Más que hombres sabios necesitamos hombres buenos”. *La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo. Un análisis de fuentes documentales (1944-1955)*. Editorial Académica Española.

**-Krotsch P. (2002)** (organizador) *La universidad cautiva*. Ediciones al Margen. La Plata.

**-Krotsch P. y Suasnábar C. (2002)** “Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo” en: *Revista Pensamiento Universitario*. Año 10, Nro. 10.

**-Law, J. y Mol, A. (1995)** Notes on Materiality and Sociality. *The Sociological Review*, 43

**-Latour, B. (1991)** *Technology is Society Made Durable*. En *A Sociology of Monsters*. John Law, Ed. London: Routledge.

**-Latour, B. (1993)** Where are the missing masses? A sociology of a few mundane artifacts. In W.E. Bijker, T.P. Hughes and T. Pinch (Eds.) *The Social Construction of Technological Systems*. Cambridge: MIT.

**-Latour, B. (1998) [1994]** De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. En *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. M, Domènech y F.J. Tirado, Comps. Barcelona: Gedisa.

**-Latour, B. (2001) [1999]** *La Esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

**-Mollis M. (1991)** *La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una Universidad para hombres y mujeres que trabajan*. En revista *Realidad Económica* n° 99, 2° bimestre.

**-Nápoli P. (2003)** “Política Educativa y Organización Académica en el período fundacional de

*la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de La Plata.

**-Pels, D., Hetherington, K. y Vandenberghe, F. (2002)** The status of the object. Performances, mediations and techniques. *Theory, Culture & Society*, 19(5-6).

**-Pérez Lindo A. (1985)** *Universidad, Política y Sociedad*. EUDEBA. Bs. As.

**-Pineau P. (1991)** *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)* CEAL. Bs. As.

**(1997)** *De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional en Cucuzza Héctor Rubén. Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Universidad Nacional de Lujan. Editorial Los libros del Riel. Bs. As.

**(1998)** *El peronismo y la Universidad Obrera Nacional*. En Cucuzza, Héctor Rubén: *Estrategias político educativas populistas en América Latina durante la primera mitad del siglo XX: Perón/Cárdenas/Vargas*. Universidad Nacional de Lujan.

**-Plotkin M. (1993)** *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)* EDUNTREF. Argentina.

**-Pronko M. (2003)** “*Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*”. *Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*”. Montevideo.

**-Puiggrós, A. (1990)** *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del Sistema Educativo argentino*. Editorial Galerna.

**-Puiggrós, A.; Bernetti J. L. (1993)** *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna. Buenos Aires.

**-Rama G. (1987)** (coord.) *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (Tomo 2)*; CEPAL-UNESCO-PNUD. Kapelusz. Bs. As.

**(1970)** *El Sistema Universitario en Colombia*; Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

**-Roig A. (1998)** *La Universidad hacia la democracia*. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

**-Rovelli L. (2008)** *La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70*. Tesis de Maestría. FLACSO. Argentina.

**-Saytta, Sylvia (1998)** *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

**-Sánchez Román, J. A. (2007)** *De las “Escuelas de Artes y Oficios” a la Universidad Obrera Nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1912-1955*. Universidad Complutense de Madrid.

**-Scherz L. (1968)** *El Camino de la Revolución Universitaria*. Editorial del Pacífico, Santiago de Chile.

**-Somoza Rodríguez J. (1997)** *Interpretaciones sobre el proyecto educativo del Primer Peronismo. De “agencia de adoctrinamiento” a “instancia procesadora de demandas” en Anuario de Historia de la Educación, N°1*, Sociedad argentina de Historia de la Educación/Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

**-Schwarzstein D. y Yanquelevich P. (1989)** *Historia oral y fuentes escritas en la historia de una institución: La Universidad de Buenos Aires, 1955-1966*. Documento CEDES/21. CEDES. Bs. As.

- Suasnábar C. (2004)** *Universidad e intelectuales*. FLACSO-Manantial. Bs. As.
- Tedesco J. C. (1980)** *La educación argentina (1930-1955)* CEAL. Bs. As.
- Tirado, F. (2001)** *Los objetos y el acontecimiento. Teoría de la socialidad mínima*. Tesis doctoral. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Tirado, F. y Mora, M. (2004)** *Cyborgs y extituciones. Nuevas formas para lo social*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Tirado F. y Domènech M. (2005)** *Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postdoctoral de la teoría del actor-red*. En *Revista de Antropología Iberoamericana*. Madrid.
- Vezzetti H. (2004)** *Los comienzos de la Psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias y proyecciones*. En Neiburg Federico y Plotkin Mariano (Comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós. Bs. As.
- Vessuri, H. (1984)** *El papel cambiante de la investigación científica en un país periférico*. En *La ciencia periférica*. Monte Ávila. Caracas.
- Vessuri, H. (2007)** *“O inventamos o erramos”. La ciencia como idea-fuerza en América Latina*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal.
- Wainerman C. y Sautu R. (2001)** *La trastienda de la Investigación*. Editorial de Belgrano, Bs. As.
- Weinberg D. (1967)** *“La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965”*. Centro de Investigaciones económicas Virrey del Pino. Bs. As.
- Weinberg, G. (1984)** *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Bs. As. Kapeluz.
- Wiñar D. (1970)** *Poder político y Educación. El peronismo y la CNAOP*. ITDT. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bs. As.