



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Koc Muñoz, Álvaro Sebastián
Escolanovismo en el primer peronismo: la pedagogía
de Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 96, 2023, Enero-Marzo, pp. 49-71
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14074950003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

ESCOLANOVISMO EN EL PRIMER PERONISMO

La pedagogía de Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional

ÁLVARO SEBASTIÁN KOC MUÑOZ

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar la conformación teórica y el desarrollo práctico de la pedagogía diseñada por Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo (1946-1955), a la luz de las incipientes construcciones teóricas escolanovistas en Argentina. La metodología utilizada para este estudio es cualitativa y consiste en el análisis documental de los manuscritos de Pascual Pezzano (quien también fuera vicerrector de esta universidad), una fuente documental inédita que no ha sido trabajada hasta el momento en los estudios sobre esta particular institución. Se encontró que la construcción teórica de este funcionario combinaba premisas escolanovistas con nociones de corte disciplinantes provenientes del anti-reformismo universitario del peronismo. Asimismo, su aplicación práctica dentro de la Universidad Obrera Nacional encontró serias dificultades.

Abstract:

The objective of this study was to analyze the theoretical conformation and practical development of the pedagogy designed by Pascual Pezzano at Universidad Obrera Nacional during Juan Perón's first presidential term (1946-1955), considering the incipient "New School" theoretical constructions in Argentina. The methodology used for this study was qualitative and consisted of the documentary analysis of Pascual Pezzano's manuscripts (the university's vice rector), an unpublished documentary source that had not been previously examined. Pezzano's theoretical construction was found to combine "New School" premises with notions of a disciplinary nature that arose from the university anti-reformism of Peronism. The theories' practical application at Universidad Obrera Nacional encountered serious difficulties.

Palabras clave: historia de la educación; pedagogía; universidad; educación para el trabajo; Argentina.

Keywords: history of education; pedagogy; university; education for work, Argentina.

Álvaro Sebastián Koc Muñoz: investigador en la Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: sebastiankoc84@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1021-9885>

Introducción

La Universidad Obrera Nacional (UON) fue la única institución universitaria creada por el peronismo durante su primer periodo de gobierno (1946-1955). Fue fundada en 1948 a través de la ley N° 13.229, emitida en el mismo año, que establecía que esta casa de estudios superiores conformaría el tercer ciclo (superior) del circuito educativo dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP).¹ Asimismo, esta normativa establecía que podían ingresar a la nueva universidad aquellos egresados² de las escuelas pertenecientes al segundo ciclo (técnico) de la CNAOP y los egresados de las escuelas industriales de la Nación, teniendo prioridad los primeros por sobre los segundos según la mencionada legislación. Por último, cabe destacar que Pascual Pezzano³ se desempeñó como vicerrector de la institución entre 1953 (año en el cual comenzó a funcionar) y 1955 (año del derrocamiento de Perón) y fue quien tuvo a su cargo la organización académica de la naciente universidad.

La creación de la UON se inscribe dentro un contexto internacional de fomento a la institucionalización de la educación técnica y profesional, impulsada principalmente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a fines de la década de 1930, y tiene como antecedentes más inmediatos la fundación de la Universidad Obrera de México (UOM), creada en 1936 por una iniciativa conjunta de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) y un grupo de intelectuales y profesores agrupados en la universidad “Gabino Barreda” con la tarea de formar dirigentes “en función de los intereses de la clase obrera”,⁴ la creación de la Universidad Obrera Argentina (UOA), por parte de la Confederación General del Trabajo (CGT) en 1939, y la fundación de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) con base en la propuesta de José Arias en 1942 (Pronko, 2003).

Si bien existe un importante acervo bibliográfico en torno a la UON (Dussel, 1990; Mollis, 1991; Pineau, 1997; Bernetti y Puiggrós, 1993; Dussel y Pineau, 1995; Álvarez de Tomassone, 2000; Nápoli, 2003; Pronko, 2003; Malatesta, 2005; Facio, 2014; Koc, 2014), solo el trabajo de Dussel y Pineau (1995) abordó –de manera tangencial– el desarrollo pedagógico a su interior. Según los autores, la propuesta de la UON se centraba en “los trabajadores y el trabajo”, característica que constituía un elemento nuevo en el campo cultural y pedagógico argentino. En este sentido, también afirman que existía un especial énfasis en la práctica como estrategia didáctica, bien distanciado del empirismo y del utilitarismo vocacionalista como forma de vinculación entre

escuela y trabajo, “propugnando en cambio articulaciones más democráticas y abarcadoras” (Dussel y Pineau, 1995:159).

En relación con la orientación didáctica de la UON, sostienen que la misma “parece haber tenido una clara impronta escolanovista” y que la inclusión de “lo político, lo técnico y lo pedagógico” constituía una nueva síntesis que era el legado de ciertas tradiciones escolanovistas argentinas, recogiendo también “experiencias realizadas fuera del campo pedagógico específico y del sistema educativo formal”. La Universidad Obrera debía ser considerada como un “intento fugaz de rearticulación de lo pedagógico con la economía y la política, cuyas características más heréticas no sobrevivieron a la caída del peronismo” (Dussel y Pineau, 1995:160).

Por último, definen al perfil de egresado al que apuntaba la UON como una síntesis entre el conocimiento técnico y el conocimiento sociopolítico. Si bien estos autores sugieren que la didáctica de esta universidad pudo haber tenido una impronta escolanovista, no indagan en esta relación ni sobre cuál habría sido la influencia de dicho movimiento en la didáctica desarrollada en la institución. En este sentido, sostenemos –a modo de hipótesis– que los principios pedagógicos postulados por Pezzano para la UON tienen una fuerte raigambre escolanovista, especialmente de los postulados de la Escuela Nueva o Escuela Activa en Argentina, surgidos en el periodo comprendido entre la denominada “Reforma Rezzano” (impulsada por los pedagogos José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano) en 1920 y la llegada y consolidación del peronismo.

Esta reforma fue paradigmática por haber sido la primera realizada sobre la base de las premisas de la Escuela Activa y se caracterizó por ser un sistema integral de trabajo que, según Juan Vignatti –encargado de la modificación de los programas–, comprendía varios aspectos: la focalización de la escuela en las necesidades de los infantes; la búsqueda de uniformidad evitando la nivelación; la conceptualización de la clase como pequeño grupo social y de labor de carácter colectivo; la transmisión de un cuerpo pequeño de conocimientos, sobre todo de aquellos que favorecieran el desarrollo del lenguaje; el uso del cuaderno único; la supresión de los deberes y el estímulo de la actividad al aire libre; la modificación de los programas y la actividad en talleres. Vignatti calificaba la reforma como contraria al “régimen de simulación y autoritarismo” vigente y consideraba que había tenido como objeto “favorecer la eclosión de la personalidad infantil”. Con ese fin, era necesario modificar la transmisión de conocimientos: se esperaba que el niño los descubriese y, desde allí, accediera a la cultura y a las convenciones, lo cual suponía un cambio de eje respecto

de la enseñanza tradicional. Tal cambio se acompañó con una nueva política curricular que provocó el abandono definitivo de los programas oficiales del Consejo Nacional de Educación (CNE) implantados durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía (Carli, 2002). Este proceso, que comenzó en 1920 con la mencionada reforma y culminó en 1936 con la implantación de los Programas de Asuntos por parte del CNE, fue la expresión alternativa sistemática más extendida en la época (Puiggrós, 1993).

Asimismo, destacamos que el uso del término “Escuela Activa” nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que, en Europa y en distintos países del mundo, emergieron a contracorriente de la educación tradicional, fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindicaba la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centraba en los intereses espontáneos del niño y aspiraba a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Si bien dicho término fue utilizado con distintas acepciones –para caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, así como la labor de asociaciones fundadas para el intercambio y la difusión de ideales comunes de cambio, las reuniones nacionales e internacionales con agendas centradas en la reforma educativa y la denominación de publicaciones diversas sobre este asunto–, llegó a tener un sentido más amplio, al ser visto como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general. La Escuela Nueva no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (Narváez, 2006). Según Carli (2002), distintos términos se han utilizado para nombrar las producciones del movimiento escolanovista: Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Renovada o Escuela Serena son algunos de ellos y se diferencian de acuerdo con sus alcances educativos y sociales, particularidades nacionales y filiaciones filosóficas.

El rasgo común de todas las propuestas fue, en buena medida, el deseo de convertir a la escuela en un lugar grato para el educando. Por su parte, Caruso (2001) señala que la Escuela Nueva se destaca por la preeminencia de las técnicas y de los métodos, respondiendo al mandato rousseauniano del puerocentrismo, y por la reflexión sobre la “autenticidad” del acto pedagógico en vinculación con el alma infantil, el niño como sujeto de derechos o el niño como sujeto oprimido, respondiendo al mandato moral. Por último, Narváez (2006) sostiene que en determinados países –de Iberoamérica, por ejemplo– al movimiento de la Escuela Nueva se le llama “Escuela Activa”, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en sus intereses y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje (Narváez, 2006).

A través del presente estudio buscaremos establecer cuál fue la relación entre los principales tópicos de la pedagogía postulada por Pezzano y el escolanovismo en Argentina, la relación entre estos postulados y los aspectos referidos al orden y la disciplina provenientes del anti-reformismo peronista y las dificultades prácticas con las que se encontró el desarrollo de esta propuesta pedagógica al interior de la UON durante el periodo (1953-1955).

Método

Para cumplir con el objetivo propuesto, se elaboró una estrategia metodológica cualitativa basada en la técnica del “análisis documental” o “documentación”. Tal como sostiene Valles (1999), en la investigación social los documentos son utilizados para apuntalar la reconstrucción histórica de determinados sucesos, que muchas veces es escasa, pero también para justificar y acreditar las interpretaciones o afirmaciones realizadas en el análisis. En el presente estudio serán analizados los manuscritos del vicerrector de la UON, el ingeniero Pascual Pezzano. Este conjunto de documentos constituye una fuente escrita inédita que no ha sido explorada hasta el momento por los autores especializados en esta temática. Asimismo, este reciente hallazgo constituye un importante avance en el campo de estudios sobre el peronismo en general, y sobre la Universidad Obrera en particular.

Tal como destaca Cucuzza (1996), el gobierno militar que destituyó al peronismo decretó la prohibición de “elementos de afirmación ideológica

o de propaganda peronista” quedando, a su vez, prohibida la utilización del nombre propio del presidente depuesto y las expresiones “peronismo”, “peronista”, “justicialismo”, “justicialista” y “tercera posición”, entre otras. Este hecho derivó en la destrucción de innumerables materiales y fuentes documentales del primer gobierno peronista (1946-1955), lo que constituye una enorme dificultad a la hora de estudiar pormenorizadamente aspectos e instituciones del señalado periodo. No obstante, existe un acervo documental que ha sido resguardado de estos sucesos en diferentes archivos privados. Tal es el caso de los documentos que se presentan a continuación, los cuales han sido conservados en el archivo personal de la sobrina de Pascual Pezzano y fueron recientemente donados a la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, en cuyo decanato permanecen aún sin clasificar.

La pedagogía de Pezzano en la UON: experimentación, trabajo y asistencia obligatoria a clases

Uno de los aspectos más innovadores de la UON fue la orientación pedagógica desarrollada. La institución exigía, además de ser egresado de una escuela dependiente de la CNAOP o de una escuela industrial de la nación, ser obrero en la rama correspondiente como una condición para el ingreso ya que, de esta manera, se evitaba la formación de lo que Pezzano denominaba “técnicos librescos” (Pezzano, 1953). En este sentido, sostenía que:

Es un sistema que permite utilizar un factor humano familiarizado con el trabajo, que realiza contemporáneamente tareas técnicas en la industria y que conoce sus problemas, puesto que se ha formado en el ambiente adecuado para ello, como lo es la industria misma. Este sistema elimina la formación de “profesionales técnicos librescos” como los que desgraciadamente se formaban y se forman aun en la actual universidad, cuando, cerrando sus puertas a los egresados de las escuelas industriales, recibía, en cambio, a los bachilleres para formar con ellos los ingenieros especializados en mecánica, electricidad, construcciones navales o aeronáuticas, con una asistencia a clase “no obligatoria”, con una experimentación en muchos casos inexistente por falta de los elementos o por exceso de alumnos, realizando trabajos prácticos de pizarrón, reproducidos luego al mimeógrafo, así como desvinculación y desconocimiento casi absoluto de la industria del ramo (Pezzano, 1951:28).

La práctica laboral por parte de los estudiantes aparece como una condición indispensable para formar ingenieros de carácter no “librescos”: el trabajo manual cumplía un papel fundamental en el proceso educativo. En este sentido, el pensamiento de Pezzano estaba en línea con la concepción escolanovista decroliana de Guillén de Rezzano, quien sostenía que dicha actividad es un “procedimiento educativo que favorece la adquisición del conocimiento” (Guillén de Rezzano, 1934: 66) y es, a su vez, el factor:

[...] más importante para hacer posible la educación de la sensibilidad y de la voluntad [...] Es tal su importancia desde este punto de vista, que no hay sistema nuevo que no lo incluya en su programa o haga de él su plataforma. El método activo encuentra en el trabajo manual uno de sus procedimientos más eficaces (Guillén de Rezzano, 1934:114).

Pezzano compartía el diagnóstico realizado por los pedagogos José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano en torno a la educación argentina hacia fines de la década de los veinte, quienes la caracterizaban como “verbalista”, “enciclopédica”, “eruditica”, “memorística” y “libresca” (Gvirtz, 1999), así como la crítica realizada por Oscar Ivanissevich —ex interventor de la Universidad de Buenos Aires y Secretario de Educación de la Nación del gobierno de Perón— quien destacaba que los estudiantes universitarios de la época traían “groseras fallas de una educación primaria” y provenían de una secundaria “anti-pedagógica, anti-biológica y anti-social”, esencialmente “deshumanizada, verbalista y enciclopédica” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Asimismo, el vicerrector de la UON manifestaba que:

La universidad obrera no debe ser una universidad más, sino una universidad mejor, corrigiendo los errores que sufre la clásica universidad actual, por exceso de alumnado, por base inadecuada de las ingenierías especializadas y por la falta de contacto directo con la industria misma, así como también por falta de laboratorios y gabinetes de experimentación. Estos últimos son tan necesarios en la ingeniería como los hospitales para la medicina o los consultorios o instalaciones adecuadas para los de odontología. No bastan los conocimientos técnicos teóricos, ni el cálculo matemático, para formar los ingenieros especializados que la industria requiere en cada rama, ni es apto para desempeñarse en la industria textil un ingeniero electricista o viceversa, ni es posible seguir formando ingenieros enciclopédicos que abarcan

todos los conocimientos y que prácticamente no conocen ninguno de ellos en particular (Pezzano, 1951:28).

La experimentación cumplía un papel central en la pedagogía de Pezzano, al igual que en el pensamiento de los pedagogos señalados. Es por esta razón que:

Los bachilleres no están preparados para las profesiones técnicas especializadas que requiere el adelanto de la industria moderna, y con mayor razón si la universidad no puede darle una enseñanza objetiva y experimental que los ponga en contacto con los infinitos y complicados mecanismos que forman la técnica actual en su fantástico desarrollo. Solamente el trabajo en los talleres industriales, como base, o el contacto manual de los elementos disponibles, en las escuelas técnicas de cualquier tipo, complementado por una enseñanza técnica superior, eminentemente experimental y objetiva, son capaces de formar los verdaderos ingenieros industriales o de fábrica. No puede existir enseñanza técnica superior sin la experimentación [...] La enseñanza libresco no deja una impresión tan clara e indeleble como aquella que surge de la comprobación o de la experimentación (Pezzano, 1951:28-29).

La experiencia sensorial directa con la actividad laboral industrial se impone como una condición necesaria para la formación de ingenieros especializados, sin la cual la enseñanza adquiriría un carácter “libresco”. En este sentido, también afirmaba que la mayor parte de los ingenieros que “egresan de las viejas universidades, rehúyen tener contacto con los hombres que trabajan y hasta con el trabajo mismo, porque no lo entienden o no lo comprenden y mal pueden dirigir lo que no se entiende o no se comprende” (UON, 1953:52). En efecto, para poder dirigir las industrias de manera más eficiente, era necesario que los futuros ingenieros de fábrica establecieran un contacto permanente, tanto con el ambiente laboral y los trabajadores como con el trabajo mismo.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza en las universidades tradicionales, el vicerrector señalaba que:

El estudiantado apenas ingresaba en las aulas de la universidad, inmediatamente se consideraba no solamente libre, sino libertario, porque la libertad encuadrándose dentro de la licencia deja de ser un factor ponderable y de orden. El

ser estudiante universitario significa no atarse a ninguna de las obligaciones ni disciplinas [...] significa ir o no irregularmente a las aulas, conocer o no conocer a los profesores, adquirir en el centro de estudiantes unos programas, preguntar qué libros corresponden a esos programas, e irse a sus respectivas casas para iniciar por sí mismo una nueva etapa de estudios basada exclusivamente en la propia comprensión, es decir que el estudiante universitario se convertía casi en un autodidacta [...]. En los tiempos actuales, las cosas han cambiado muchísimo, y en vez de ser un autodidacta consciente se ha convertido en un alumno desvinculado de toda obligación o disciplina. Y es así como nuestras facultades, dependientes de las viejas universidades, han abandonado el orden que es sinónimo de toda cosa útil y de todo trabajo constructivo. La asistencia libre del alumnado ha sido y es el principal motivo del desorden (UON, 1953:50).

La propuesta de Pezzano combinaba diversas concepciones pedagógicas. Por un lado, contenía principios cuyo énfasis estaba puesto en la práctica laboral de los educandos con la finalidad de hacer posible “la educación de la voluntad” y en favorecer la adquisición del conocimiento y, por otro lado, nociones de carácter disciplinante tales como “orden” y “disciplina”, las que eran los únicos elementos capaces de garantizar toda “cosa útil” y “trabajo constructivo”. Estas ideas estaban en línea con un escolanovismo disciplinador y promotor del orden –muy presente dentro del campo de las ideas pedagógicas de la década de 1930, en sintonía con el auge del fascismo y los nacionalismos europeos– y cuyo antecedente internacional podemos encontrarlo en figuras como Giovanni Gentile (primer ministro de educación de Mussolini) y, a nivel nacional, en autores como el ferviente germanófilo Juan B. Terán (Carli, 1992), el espiritualista nacionalista Juan E. Cassani y el espiritualista católico Hugo Calzetti, entre otros (Bernetti y Puiggrós, 1993). Estas concepciones disciplinantes también estaban presentes en la obra de Guillén de Rezzano, quien compartía las argumentaciones filosóficas que postulaban la inclusión de la religión en la educación de la infancia (Carli, 2002) e, incluso, en los trabajos del pedagogo anarquista Julio Barcos –devenido en militante de la Unión Cívica Radical– quien sostuvo hacia finales de esta década un discurso cargado de categorías propias del vocabulario heroico, nacionalista e integrista (Barrancos, 1990; Suriano, 2001; Puiggrós, 2003).

En efecto, dentro del constructo pedagógico de Pezzano el régimen de asistencia obligatoria a clases tenía por finalidad, entre otras cuestiones, dis-

ciplinar al estudiantado, diferenciándose así del régimen de asistencia de las demás universidades del país.

Estas manifestaciones estaban en línea con las del funcionario peronista Oscar Ivanissevich,⁵ quien sostenía que en la universidad existía un “grave factor de anarquía”, cuyas causas estaban dadas por la libertad de los alumnos para concurrir o no a clase, en contraste con el régimen de asistencia regular de los establecimientos de enseñanza secundaria; la falta de obligaciones imperativas; las clases sin alumnos reducidas a los exámenes de fin de año y, sobre todo, las consecuencias del “veneno sutil de la reforma” (Bernetti y Puiggrós, 1993).

Por otra parte, Pezzano consideraba que la condición de estar trabajando en una industria del ramo en el momento de solicitar ingreso a la universidad no era un problema, puesto que:

Para los egresados del ciclo técnico este problema no existe, por cuanto los adultos que ingresaron al ciclo básico debían ser obreros y habían desempeñado tareas laborales no solamente durante ese ciclo, sino también cuando cursaron y egresaron del ciclo técnico. Los aprendices de las Escuelas de Aprendizaje, de Medio Turno, de Fábrica o Privadas de Aprendizaje y Fábrica, al egresar del ciclo básico también se incorporaron al trabajo en talleres y fábricas y por lo tanto al egresar del ciclo técnico también están desempeñándose en la industria del ramo (Pezzano, 1953).

El sistema estaba orientado de tal forma a los egresados del ciclo técnico de la CNAOP, que consideraba que no era necesario abrir especialidades determinadas en zonas geográficas donde no hubiera egresados de las escuelas de la Comisión en esa misma especialidad (Pezzano, 1953). Pero según los datos oficiales suministrados por ese organismo, sobre un total de 1,956 estudiantes en el año 1955, solamente 20% de los alumnos que integraban las aulas de la UON eran egresados de alguna de las escuelas que ofrecía la CNAOP, mientras que el 80% restante eran egresados de las escuelas industriales de la nación (CNAOP II, 1956). A su vez, incluso aquellos egresados de las escuelas del ciclo técnico estaban desempleados. Esta situación generó un problema dentro de la universidad, puesto que la mayoría de los aspirantes cumplía solo parcialmente con las condiciones de ingreso: si bien eran egresados de alguna escuela técnica, muchos de ellos no siempre se encontraban trabajando en una industria de la rama. Frente a este problema, la institución examinó distintas alternativas para solucionar el asunto del trabajo en los estudiantes

de la universidad. La primera, presentada por el rector de la UON, consistió en la creación de una “oficina gestora de trabajo” dentro de la universidad con representantes en todas las facultades. De esta manera, cuando algún educando ingresara a la Facultad sin trabajo, la institución, a través de esta oficina, colaboraría en la inserción laboral del estudiante (UON, 1953). Otra de las propuestas presentadas por el rector de la UON consistía en la creación en cada una de las facultades regionales⁶ de una “bolsa de trabajo”, para “ir buscando a los hombres más necesitados por razones económicas, el medio necesario para la subsistencia” (UON, 1953:109). Por último, también propuso que las distintas reparticiones públicas contrataran a los estudiantes de la universidad. Según el rector:

[...] les hemos escrito a Obras Públicas, a la Municipalidad de Buenos Aires, a Gas del Estado; les hemos dicho que tenemos gente en cada una de las provincias donde funcionan nuestras facultades, a los cuales necesitamos ubicar en ocupaciones adecuadas a las ramas de injerencia que estudian. Yo creo que cada facultad que tiene ese problema puede enviar notas a las reparticiones provinciales y municipales de sus respectivas provincias, diciéndoles que nuestros alumnos no sólo tienen títulos de técnicos, sino que están algunos en primer y segundo año de ingeniería. Aquí hemos ubicado a algunos y puede ser que ustedes, con menor número de estudiantes, puedan resolver el problema hasta tanto nosotros podamos tener un organismo centralizado (UON, 1953:109).

Por su parte, el secretario técnico de la Facultad Regional Rosario sostenía que desde el rectorado se podía estimular la formación de pequeñas cooperativas, pues de esa forma sería posible lograr créditos y darles la oportunidad a los alumnos de tener ocupación fija y, en el caso particular de Santa Fe, crear industrias que no existían, “pero que están establecidas en el Segundo Plan Quinquenal” (UON, 1953:111). Finalmente, la última solución propuesta para tratar de remediar el problema del trabajo de los alumnos, fue realizada por Pezzano y consistió en invitar a los industriales de cada zona a visitar cada facultad, con la finalidad de que convivieran con el ambiente de la universidad y “que conozcan al alumnado que concurre a nuestras casas de altos estudios, porque no hay que olvidar que todos esos hombres que surgirán de nuestras facultades serán los que en el futuro les dirigirán sus industrias” (UON, 1953:115). Esta propuesta, que contó con el apoyo del rector, reveló un problema aún mayor en torno a los indus-

triales. En una reunión, un empresario le comentó que la industria estaba requiriendo mucha “gente técnica”, como también “asesoramiento técnico”;

Este señor me planteaba un problema. Él estuvo en Estados Unidos buscando un técnico. Eso me demostró su desconocimiento absoluto de que existen técnicos argentinos, y posiblemente tan capaces como aquellos [...] ahora bien, ¿Por qué la industria va a buscar a los técnicos al extranjero? Posiblemente existe un desconocimiento absoluto de nuestro material humano en ese sentido. Es indudable, entonces, que hay que buscar la aproximación, el contacto frecuente con los señores de la industria para que conozcan y comprendan bien que tienen aquí el material humano que necesitan (UON, 1953:118).

El problema no solamente se limitaba al desconocimiento por parte de los industriales de los recursos humanos formados en el país, sino también al hecho de que –según el secretario técnico de la Facultad Regional Santa Fe– “muchas industrias no quieren reconocer aun los títulos de nuestros técnicos, no obstante existir decretos del poder ejecutivo sobre el particular”. Asimismo, destacaba que existían instituciones nacionales que tampoco los reconocían e, incluso, existían casos en los que “hasta los sindicatos se oponen a que un técnico ocupe el lugar que le corresponde en determinado gremio” (UON, 1953:115). Esta situación traía “consecuencias desastrosas para las facultades, porque un hombre que ha estudiado y escucha esas noticias se desalienta y no quiere seguir estudiando” (UON, 1953:116).

En suma, los industriales no solamente no contrataban técnicos argentinos, sino que tampoco reconocían los títulos emitidos por la CNAOP. Al respecto, el rector de la UON sostenía que este problema no era nuevo y que “tuvieron que soportarlo desde un principio” (UON, 1953:116), resaltando que en ocasión de una entrevista mantenida con el Ministro de Transporte se sancionó una resolución específica para que se reconocieran los títulos de los técnicos, pero no se cumplía. Incluso, esta situación también había sido planteada ante el Ministerio de Trabajo y Previsión en ocasión de discutirse los convenios de trabajo, solicitándose que en todos los convenios a firmarse en la industria privada se incluyera la obligación de reconocer los títulos emitidos por la Comisión Nacional a fin de que se pagase la bonificación correspondiente a los hombres que habían cursado el ciclo técnico. Este problema se hacía extensivo a la Facultad Regional Córdoba. Su decano, resaltaba que la Unión Ferroviaria no aceptaba los

títulos de las escuelas técnicas como condición suficiente para ocupar los cargos que por escalafón correspondía a los técnicos, destacando que “es la propia organización obrera la que no permite que se dé validez de los títulos que han conquistado los obreros que han estudiado” (UON, 1953:117). Al respecto, el secretario técnico de la Facultad Regional Tucumán destacaba que “habrá razones para que algunas reparticiones nacionales no reconozcan esos títulos, pero también es necesario destacar que la industria privada tampoco los ha apoyado, ni prestado su colaboración a los egresados de las escuelas técnicas” (UON, 1953:117).

En síntesis, el reconocimiento de los títulos emitidos por la Comisión Nacional era un serio problema que operaba tanto en la dimensión gremial e industrial, como en algunas reparticiones nacionales que impedía que los alumnos egresados del circuito educativo de la CNAOP pudieran estar ocupados tanto por la industria privada como por el Estado.

El hecho de estar trabajando en un ramo de la industria afín al que el estudiante cursaba dentro de la UON, tal como puede observarse, presentó serias dificultades a lo largo del funcionamiento de esta institución durante el periodo analizado. Asimismo, era un elemento central dentro de la triada que conformaba la pedagogía de Pezzano: experimentación, trabajo en la industria del ramo y asistencia obligatoria a clases.

Las “clases activas” y su desarrollo en la UON

Sobre este último punto, el desarrollo de las clases obligatorias, la orientación didáctica que Pezzano buscó imprimir a las mismas estaba basada en las denominadas “clases activas”. Esta metodología encuentra uno de sus antecedentes más próximos en la concepción didáctica esbozada por Clotilde Guillén de Rezzano, quien consideraba a “la actividad” como “la médula del método que, por esa razón, ha dado en ser llamado activo” (Guillén de Rezzano, 1934:94).

Pezzano sostenía que era indispensable insistir en las “clases activas” y que había que “obligar al profesor a que trabaje con los alumnos, evitando las clases demasiado expositivas”, destacando que “al alumno debemos formarlo en el ambiente de la clase activa” y que “no debe olvidarse que los alumnos deben estudiar dentro de la clase: conviene exponer en forma concisa la materia, con excepción de sindicalismo” (UON, 1953:39). En este sentido, la asignatura *Sindicalismo justicialista y legislación obrera* adquiriría características didácticas particulares: al ser la única asignatura

de carácter no técnico, en su dictado no podía aplicarse la denominada “clase activa”. Frente a esta situación, a modo de alternativa, el rector de la universidad proponía que esta materia fuera dictada con bibliografía cedida por el Ministerio de Trabajo y Previsión, consistente en folletos editados por esta repartición pública e invitar a los alumnos a las asambleas de la CGT o a presenciar las discusiones de los anteproyectos o de las comisiones paritarias (UON, 1953). En efecto, a pesar de que dentro del pensamiento pedagógico de Pezzano las “clases activas” se limitaban solamente a las asignaturas “técnicas”, la institución buscó alternativas para que el dictado de *Sindicalismo justicialista y legislación obrera* no quedara circunscrito dentro de la lógica de una clase conferencial.

Para el vicerrector era importante insistir a los profesores sobre la clase activa, ya que la misma estaba diseñada para que los alumnos pudieran estudiar dentro del horario de clase, manifestando que:

Siempre he sido partidario de la clase activa, porque ella no solamente enseña al alumno sino que también lo hace trabajar sincronizadamente con lo que el profesor está explicando. En cambio, la clase no activa, es tan sólo un profesor que explica frente a un auditorio, que puede estar a lo mejor con el entendimiento en otra parte. La clase activa —que significa intercalar el transcurso de la exposición y de las demostraciones todas las ejercitaciones indispensables—, hace que todos los alumnos intervengan en la clase que se está dictando. Por consiguiente, hay que tender a quitar de las clases todo lo que sea “verborrea”, que da la sensación de que el profesor o quien estuviera dando clase quisiera demostrar todo lo que se sabe en este aspecto. Es necesario que el profesor olvide de que él sabe y que lo deseamos nosotros y el alumnado es que lo demuestre activamente (UON, 1953:148).

Las clases activas delineadas por Pezzano ponían en el centro de la escena al estudiante, ya que se buscaba que tomara un rol activo en el dictado a través de la intervención y la participación. Por otra parte, cabe señalar que uno de los aspectos que define a la clase activa es su contraposición a lo que Pezzano denomina “clase no activa”, caracterizada por la “verborrea”. Asimismo,

La clase activa para muchos que no la entienden, puede significar una clase de menor altura intelectual [...] es una clase en que el contenido dentro del programa está dentro de las posibilidades de nuestros horarios. Es casi seguro

que si nos atenemos a los puntos fundamentales el profesor logrará la atención total del alumno. Si eso es posible la enseñanza, entonces, indudablemente tiene que ser muy superior a las otras clases conferenciales. Por eso, creo que nuestro sistema de clases activas si bien podrá tener algunos defectos, tiene una gran virtud: hacer que estos hombres que no tienen tiempo para estudiar en sus casas pueden aprovechar lo que se dicte en el transcurso de las clases. Además, hacer que el alumno le pierda el miedo al profesor, considerándolo como un compañero que sabe más, aunque a veces sea más joven la más de las veces, pero a quien se le puede preguntar sin resistencias, lo que es altamente beneficioso [...] El profesor está expuesto en cualquier momento a una pregunta de carácter fundamental y tiene que sacarle al alumno la duda, porque de lo contrario la clase está perdida (UON, 1953:149).

Al ser dictada de manera más clara, sencilla y ajustada a las posibilidades horarias en las que transcurren las mismas, el profesor debía atenerse a los puntos fundamentales del programa para lograr la atención total de los estudiantes. Esta virtud permitiría que los alumnos pudieran aprovechar mejor el tiempo de la cursada y aquello que se dictara durante las mismas permitiendo, asimismo, a quienes concurrían a las distintas facultades regionales luego de extensas jornadas laborales, poder estudiar durante el transcurso del tiempo áulico: la clase activa debía ajustarse a las posibilidades y necesidades de los estudiantes-trabajadores.

En relación con el dictado efectivo de las clases, el decano de la Facultad Regional Buenos Aires precisaba que:

Efectivamente, tiene que llevarse a una última trabazón entre el pensamiento y la enseñanza, entre alumnos y profesores. Con nosotros ocurrió todo lo contrario en lo referente a los demás sistemas de enseñanza; el profesor se constituye en un verdadero instructor, quien va introduciendo paulatinamente al alumnado en los secretos de la materia asignada. Ha ocurrido, a veces, en que durante las clases activas se produjeron choques entre el profesor –que no sabe estar a la altura de las circunstancias– y sus alumnos. Eso lo hemos apreciado debidamente en Buenos Aires. Fue así que hemos tenido que decirles: “ustedes no pueden desarrollar la materia que tienen sino en la forma como la Facultad Regional lo exige”, “usted, no se adapta a nuestro sistema de enseñanza, por consiguiente, o modifica su manera de enseñar transformándola en realmente activa o, de lo contrario, lamentaremos mucho, pero...” Ese es un pensamiento,

es decir que nosotros deseamos que el profesor se convierta en un verdadero conductor del alumnado (UON, 1953:149).

Este funcionario de la universidad insinuaba que quienes no se adaptasen a este sistema de enseñanza, o no estuviesen dispuestos a desarrollar la materia en la forma en la que la Facultad lo exigía, debían abandonar su cargo. Asimismo, sostenía que no creía posible que al profesor le pudiera faltar tiempo para calificar conceptualmente a sus alumnos y que el docente que estaba trabajando en una clase activa debería, al poco tiempo, “forzosamente conocer bien a cada uno de sus estudiantes, ya que la nota conceptual, se forma a través del contacto permanente con el estudiante: no se necesita ni prueba escrita ni hacerlo pasar al frente” (UON, 1953:150). Para el decano era imprescindible que el docente mantuviera un contacto cercano, casi personal, con el estudiante.

Por su parte, Pezzano llevaba adelante un férreo control en torno a la labor docente. Así llevó adelante una serie de visitas a las distintas facultades regionales con la finalidad de evaluar la forma en la que los profesores desarrollaban esta específica orientación didáctica. En ocasión de una visita realizada a la Facultad Regional Mendoza, en octubre de 1953, luego de observar una clase del profesor Agrimensor Luis Américo Premat, señalaba que:

La clase de este último profesor en su primera parte, reveló improvisación y falta de seguridad. Al pedirme qué opinión me había formado, le dije que tenía buena impresión, pero que le aconsejaba, mayor serenidad y sobre todo no usar el método expositivo. Al reanudar la clase, tuvo una dificultad que no pudo salvar, lo que reveló falta de dominio sobre el tema. Varios alumnos quisieron hacer indicaciones muy respetuosamente con lo que aumentó su confusión, a tal punto que no pudo seguir el desarrollo. En esta circunstancia, me retiré de la clase, evitando así otras consecuencias. Varios días después llegó a esta rectoría el anuncio telefónico que había renunciado a la cátedra (Pezzano, 1953).

El estricto control llevado adelante por el vicerrector de la UON era tal, que incluso, algunos docentes se vieron en la obligación de tener que renunciar por no estar a la altura de esta circunstancia, es decir, del correcto desarrollo de las clases activas. Este tipo de didáctica adquirió una importancia tal en la pedagogía de Pezzano que lo llevó a insistir constantemente a los profesores

en su cumplimiento. Además de estas visitas, también organizó una serie de reuniones con el profesorado, especialmente en la Facultad Regional Buenos Aires. En la segunda de estas reuniones, uno de los puntos en los que hizo hincapié fue en el de insistir al cuerpo de docentes sobre el régimen de dictar clases activas tipo seminario (Pezzano, 1953). En este sentido, en el informe elevado al presidente de la Comisión Nacional se destaca que:

Se puso de manifiesto, el éxito general de la enseñanza impartida y el buen resultado de la didáctica impuesta. También se puso de manifiesto la desigualdad de preparación que presenta el alumnado, debido a las tres variantes siguientes: a) Egresados de las Escuelas Industriales con varios años de anticipación en el egreso. Deben indudablemente realizar un gran esfuerzo para reanudar conocimientos semi olvidados; b) Egresados de Escuelas Industriales en fecha reciente; c) Egresados del Ciclo Técnico de las Escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje. Esta heterogeneidad desaparecerá paulatinamente (Pezzano, 1953:s/p).

Asimismo, Pezzano consideraba que, debido a que la UON se encontraba en una fase organizativa, “trabajando con alumnos cuya cultura y mentalidad nos era totalmente desconocida, con hombres maduros de hasta cincuenta años y mezclados con jóvenes recientemente egresados de las escuelas industriales y del ciclo técnico; los resultados eran problemáticos” (UON, 1953:53-54). Tal como se desprende de esta cita, las ideas educativas del vicerrector estaban fuertemente atravesadas por una impronta político-discursiva asociada a la escuela graduada. Esta construcción ideológica podría cuestionarse desde otras experiencias de formación y autoformación obrera que sacaban partido de la interacción entre distintas generaciones como, por ejemplo, las experiencias educativas en la primera mitad del siglo XIX en Francia, constituidas por “obreros autodidactas” y “casas de educación” (Rancière, 2017) o aquellas experiencias relacionadas a la educación de adultos desarrolladas en Gran Bretaña a lo largo del siglo XX (Freeman, 2020).

Por otra parte, cabe resaltar que entre el estudiantado de la UON existía un significativo porcentaje de educandos que retomaron sus estudios gracias a la apertura de esta institución. Frente a esta situación, el rector propuso, como una manera de apoyar la permanencia de estos alumnos dentro de la universidad, que los abanderados en todas las facultades fueran “los hombres de mayor edad” y, de esta manera, “demostrar que se les da [...] un

lugar de preferencia, puesto que están demostrando tener un entusiasmo para seguir estudiando que merece ser estimulado” (UON, 1953:35-36).

El problema que –según Pezzano– se desprendía de la heterogeneidad del alumnado estaba ligado a la diferente capacidad de asimilación de los conocimientos y, a su vez, al desarrollo de las clases activas. Es por esta razón que los planes de estudio desarrollados a lo largo de los primeros tres años de la universidad eran de carácter provisorio. Según el vicerrector de la institución:

Queríamos hacer nosotros clases activas y seguimos con ese método porque debemos obligar a los alumnos a estudiar en clase. Es lógico entender que, si el alumno trabaja durante el día, no tiene tiempo para estudiar y para ello hay que hacerlo estudiar en clase. Nosotros deseamos que aprendan. No hay que olvidar que estos hombres llegan a las aulas a ciertas horas en que su físico está casi agotado, luego salen de clase a las 22:30 –en algunas facultades 23:30– entonces, ¿cómo podían estudiar más tarde si lo que desean estos hombres es acostarse para recuperar sus fuerzas? Todos estos factores había que tomarlos en consideración. ¿Cómo, entonces podíamos pretender que alguien elaborara los programas totales de todas las carreras, si teníamos que enfrentarnos primero con incógnitas como esta? (UON, 1953:142).

En síntesis, los planes de estudio de la UON fueron pensados de manera provisorio para, de esta manera, poder ser ajustados paulatinamente sobre la base de las necesidades de los estudiantes-trabajadores característicos de esta institución.

A modo de cierre

Uno de los aspectos más innovadores de la UON fue la pedagogía desarrollada en esta institución, la cual giraba en torno a la idea de “enseñar produciendo”. Se exigía ser obrero en la rama correspondiente como una condición para el ingreso ya que, de esta manera, se evitaba la formación de lo que Pezzano denominaba “técnicos librescos”. La experimentación cumplía un papel central en la pedagogía diagramada por este funcionario, quien consideraba que los conocimientos técnicos teóricos no eran suficientes para formar ingenieros especializados y que debían tener características distintas al ingeniero generalista y enciclopédico. Otro elemento central era el trabajo en la industria, el cual permitía un contacto permanente

con sus trabajadores y con el trabajo mismo para comprenderlo mejor. El último elemento que caracteriza a esta pedagogía es la asistencia obligatoria a clases, diferencia muy marcada respecto de la formación de profesionales en las universidades clásicas donde el estudiante, al tener libertad de asistencia, terminaba constituyéndose en un educando “libertario”, sin ninguna obligación ni disciplina. En suma, la triada que conformaba la pedagogía de Pezzano estaba constituida por la experimentación, el trabajo en la industria del ramo y la asistencia obligatoria a clases.

Precisamente sobre las clases, el vicerrector había prescrito que fueran dictadas mediante una nueva orientación didáctica denominada “clases activas”, que se caracterizaban por ser no conferenciales ni expositivas, debiendo ser impartidas en forma clara y sencilla. A cada explicación debía seguirle la ejercitación correspondiente (si la hubiera), haciendo que todos los alumnos intervinieran en la clase que se estaba dictando. En ellas no solamente se enseñaría al educando, sino que también se lo haría trabajar sincronizadamente con lo que el profesor está explicando. A su vez, estaban diseñadas para que los alumnos pudieran estudiar dentro de la clase, debido a que durante el día no podían hacerlo porque se encontraban desarrollando sus actividades laborales. Este hecho puede señalarse como uno de los aspectos democratizadores más importantes de la institución: incluir en la universidad —a través de este sistema de clases— a quienes, luego de extensas jornadas laborales no podrían haber desarrollado sus estudios superiores en las universidades tradicionales. Por último, cabe señalar que esta orientación didáctica buscaba brindarle al estudiante una participación activa en el dictado de clases.

La concepción de la experimentación y del trabajo como recursos educativos, que favorecen la adquisición del conocimiento y la búsqueda de una participación activa de los estudiantes en clase, son elementos que contienen una raigambre escolanovista que puede ser rastreada en las obras de los primeros promotores de estas ideas pedagógicas en la Argentina, como Rezzano y Guillén de Rezzano. Estas premisas se combinaban con otras nociones de carácter disciplinante, tales como “orden” y “disciplina”, también presentes dentro de este movimiento pedagógico.

En línea con el anti-reformismo de Ivanissevich, quien consideraba que el “veneno sutil de la reforma” se expresaba en las prácticas pedagógicas de la universidad tradicional, consideramos que la pedagogía de Pezzano constituyó la crítica escolanovista a la universidad reformista durante el

primer peronismo. En este sentido, el vicerrector de la UON implementó una práctica educativa que se ubicaba en las antípodas, poniendo especial énfasis en la actividad laboral del estudiante, la experimentación en clase y la asistencia obligatoria. Asimismo, estableció que debían desarrollarse bajo la modalidad “activa”, colocando en el centro de la escena al educando: sus saberes del ámbito laboral y sus necesidades, teniendo en cuenta su condición de estudiante-trabajador y el tiempo acotado del que disponía para estudiar. De esta manera, se buscaba la formación del “verdadero” ingeniero de fábrica, en contraposición a aquel que era calificado como “libresco”.

En suma, la propuesta pedagógica de Pezzano combinó diversas nociones, entre las que también se incluían concepciones de carácter reaccionarias y disciplinantes, inscritas en el anti-reformismo peronista, como aquellas expresadas por Ivanissevich. Este constructo teórico buscaba la conformación de un nuevo tipo de universidad en Argentina, cuyas características contrastaban con las prácticas educativas de la universidad tradicional: ambos funcionarios del peronismo compartían el diagnóstico sobre estas al calificarlas de “verbalistas”, “librescas”, “anárquicas”, “desordenadas” y “libertarias”, entre otros adjetivos. En este sentido, el régimen de asistencia obligatoria a clases en la UON buscaba disciplinar y constituir un estudiantado diferente al de las demás universidades del país.

Por último, junto a Dussel y Pineau (1995), sostenemos que el trabajo constituyó un factor eminentemente central en lo que atañe al entramado pedagógico de la UON, y añadimos que este hecho tenía como principal objetivo la formación de un ingeniero especializado caracterizado principalmente por haber tenido una formación experimental –en el marco de la asistencia obligatoria a clases– y por estar familiarizado con el ámbito de la producción, en contraposición al ingeniero enciclopedista que egresaba de las universidades tradicionales.

Notas

¹ La CNAOP organizó un circuito diferenciado de enseñanza técnica industrial, que funcionaba de forma paralela al tradicional y que estaba organizado en tres ciclos: básico, técnico y superior (Weinberg, 1967).

² En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

³ En el primer año (1952) y primer número de la revista *Aprendizaje*, se publica este perfil. Pascual Pezzano nació en Monteverde, Italia, en 1897. Realizó sus estudios universitarios en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba y se graduó de Agrimensor en 1924 e Ingeniero Civil en 1928. Fue director encargado de la

organización de la Escuela Técnica de Oficios número 1; profesor de Elementos de Máquinas y Tecnología de máquinas, titular de Ensayos de Materiales y Ensayos de Máquinas y Motores en la Escuela Industrial de la Nación “Otto Krause” y jefe de talleres de esa misma institución; profesor interino de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires; profesor adjunto y profesor titular por concurso de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de La Plata. Por último, cabe destacar que organizó los cursos de perfeccionamiento para obreros en 1944, fue jefe del Departamento de Aprendizaje en la Secretaría de Trabajo y Previsión y director general de Aprendizaje y Orientación Profesional en 1947.

⁴ La fundación de la Universidad Obrera fue un primer paso para consolidar la unidad y defensa del proletariado mexicano. Fue concebida por Vicente Lombardo Toledano como un referente intelectual para la clase obrera de México. Desde sus aulas se proyectó la formación de una vanguardia de los trabajadores, portadores de las “ideas que han de presidir el mundo futuro”. Este centro de estudios fue considerado un “hogar proletario”, un espacio de convivencia de obreros manuales e intelectuales, que reflexionarían sobre la realidad nacional e internacional. Incluso el líder sindical creyó que la Universidad Obrera de México realizaría una gran labor, muy potente, favoreciendo la conciencia nacionalista, pero no “patriotera, no snobista, no formal: de fondo, revolucionaria de verdad”. Asimismo, la universidad fue un centro de reuniones de

los principales dirigentes sindicales de México. Desde sus instalaciones salieron muchas de las cartas, telegramas y comunicados de prensa que tuvieron como objetivo estrechar los nexos entre los líderes obreros del continente, para concretar la unidad obrera de América Latina y el Caribe. También, fue en ese espacio que se denunció a través de la prensa, mexicana o continental, a los gobiernos de la región que reprimían a las organizaciones de trabajadores o restringían los derechos políticos de los pueblos. Lombardo Toledano consiguió que la Universidad Obrera de México fuese un referente en materia laboral y sindical (Herrera González, 2016).

⁵ Oscar Ivanissevich fue uno de los mayores enemigos públicos del reformismo universitario declarado como un militante antiliberal, antirracionalista y “admirador del Ejército” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Asimismo, según Bianchi (2001) fue un prestigioso profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires de antigua militancia en el conservadurismo.

⁶ La UON, a diferencia del resto de sus contemporáneas, era una institución que contaba con una estructura federal organizada en distintas facultades regionales. De esta manera, se buscaba garantizar que las carreras dictadas en cada una de ellas se ajustaran a las necesidades industriales de las diferentes zonas geográficas de la Argentina. A lo largo del periodo analizado fueron inauguradas un total de nueve facultades regionales: Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe, Rosario, Eva Perón, Tucumán, Bahía Blanca y Avellaneda (Koc, 2021).

Referencias

- Álvarez de Tomassone, Delia (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires: Contrapunto.
- Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina V*, Buenos Aires: Galerna.
- Bianchi, Susana (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina (1943-1955)*, Tandil: Instituto de Estudios Históricos-Sociales.

- Carli, Sandra (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela orden y democracia (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 99-160.
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (comps.), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós, pp. 93-134.
- CNAOP II (1956). *Una institución al servicio del progreso industrial de la Nación*, Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación.
- Cucuzza, Héctor (1996). “Peronismo y educación: el problema historiográfico de las fuentes”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 8, pp. 41-49.
- Dussel, Inés (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*, Buenos Aires: Flacso.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*, tomo VI, Buenos Aires: Galerna, pp. 107-173.
- Facio, Mariana (2014). *La Cenicienta de las universidades. De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1943-1963)*, tesis de maestría, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- Freeman, Mark (2020). “Adult education history in Britain: past, present and future” (part I)”, *Paedagogica Historica*, vol. 56, núm. 3, pp. 384-395. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1603245>
- Guillén de Rezzano, Clotilde (1934). *Hacia la escuela activa*, Buenos Aires: Librería de Jesús Menéndez.
- Gvirtz, Silvia (1999). “El concepto de ‘actividad’ en la propuesta didáctica del movimiento de la escuela nueva en Argentina”, *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 87-107.
- Herrera González, Patricio (2016). “Vicente Lombardo Toledano y su cruzada obrera continental: entre colaboraciones y conflictos, 1927-1938”, *Izquierdas*, núm. 26, pp. 39-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000100003>
- Koc Muñoz, Álvaro (2014). “*Más que hombres sabios necesitamos hombres buenos*”. *La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955): la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional*, tesis de licenciatura, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Koc Muñoz, Álvaro (2021). *De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1959): Organización, funcionamiento y “reformización” del modelo institucional*, tesis doctoral, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Malatesta, Angélica (2005). “El surgimiento de la Universidad Obrera Nacional en la Argentina de fines de la década de 1940”, *Diálogos Pedagógicos*, año 3, núm. 6,

- pp. 22-33. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/46>
- Mollis, Marcela (1991). “La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan”, *Realidad Económica*, núm. 99, pp. 91-108.
- Nápoli, Pablo (2003). *Política educativa y organización académica en el periodo fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Narváez, Eleazar (2006). “Una mirada a la escuela nueva”, *Educere*, año 11, núm. 35, pp. 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Pezzano, Pascual (1951). “Universidad Obrera. Formación de los ingenieros de fábrica e industriales”, *Revista de la Agronomía del Docente Argentino*, vol. 1, núm. 6, pp. 27-29.
- Pezzano, Pascual (1953). [Manuscritos inéditos], Buenos Aires. Disponible en: Decanato de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Pineau, Pablo (1997). “De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional”, en H. Cucuzza (dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires: Los libros del Riel, pp. 205-228.
- Pronko, Marcela (2003). *Las universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*, Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-Organización Internacional del Trabajo.
- Puiggrós, Adriana (1993). “La educación en Argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela orden y democracia (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 15-97.
- Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, Jacques (2017). *La noche de los proletarios*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Suriano, Juan (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Buenos Aires: Manantial.
- UON (1953). *Libro de actas de las reuniones de decanos y secretarios técnicos*, Buenos Aires: Universidad Obrera Nacional. Disponible en Consejo Superior del Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Weinberg, Daniel (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella. Centro de Investigaciones Económicas.

Artículo recibido: 19 de octubre de 2021

Dictaminado: 6 de abril de 2022

Segunda versión: 3 de mayo de 2022

Aceptado: 9 de mayo de 2022