

Las paradojas de la modernización universitaria de los años 60

Adriana Chiroleu

Adriana Chiroleu es Profesora en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, e Investigadora del CONICET. Río Bamba y Beruti, Rosario, Argentina. e-mail: achiroleu@arnet.com.ar

Resumen

En la Argentina de los años 60 en un contexto de penurias económicas, presiones internacionales crecientes y movilización / radicalización social, se combinan en el ámbito universitario dos esfuerzos modernizadores de signo y características diferentes: uno, de sesgo excluyente proveniente de las políticas pergeñadas y aplicadas desde los gobiernos (privatización, financiamiento externo) y otro, de carácter *endógeno*, que las propias instituciones universitarias desarrollan en procura de su actualización.

Es este último el que limitará la influencia del primero, a través de la articulación de dos procesos singulares que se dan al interior de las universidades: por una parte la resistencia de grupos provenientes de diferentes corrientes ideológicas, a aceptar –por motivos encontrados– ciertos cambios dentro de la institución, y por la otra, la implementación por parte de los grupos renovadores de un proyecto modernizador propio. De esta manera, la puja entre el modelo que procuró imponerse desde el ámbito oficial y el sostenido por las propias instituciones dio por resultado una modernización híbrida, y circunscripta a algunos sectores.

Versiones preliminares de este trabajo fueron presentadas en el VI Congreso Nacional de Ciencia Política, Rosario, 2003; y en el IV Encuentro Nacional y I Internacional, *La Universidad como objeto de Investigación*, San Miguel de Tucumán, 2004.

Summary

In the sixties, in Argentina, in the context of economic dearth, growing international pressures and social radicalization, takes place the combination between two different models of university modernization. One of them, characterized by an excluding turn, is provided by the national authorities through the university policies that are developed (privatization, international financing), and the other has an endogenous character and is carried out by universities that are looking for an updating of their organization and their functions.

It's the second tendency which will limit the influence of the first one, through the articulation of two singular processes that take place within the universities: from one side, the resistance of academic groups coming from different ideological tendencies, to accept certain changes inside the institutions; from the other side, the development of an own modernization project through the action of reformists. In such way, the final modernization model that was shaped had an hybrid character and was limited to some sectors.

El período que transcurre entre la caída del gobierno peronista en 1955 y la denominada «noche de los bastones largos» constituye para muchos, «la edad de oro» de la universidad argentina. Una institución que durante los años del peronismo había permanecido en una actitud resistente, alejada de las transformaciones acaecidas en el ámbito internacional comienza un proceso de actualización institucional mientras, desde el gobierno nacional, se generan políticas orientadas a la conformación formal de un Sistema de Educación Superior (SES) de características «modernas».

En términos teóricos, la *modernización universitaria* constituye un proceso complejo que combina, tanto un componente exógeno inspirado en los modelos exitosos de los países occidentales, como ajustes institucionales que permitan su actualización, en consonancia con el proceso de modernización global experimentado por la sociedad.

Graciarena (1979: 203-204) sostiene que la mayor parte de las reformas internas son el resultado de fuerzas externas relacionadas con aspectos muy diversos, desde la pura imitación de pautas organizativas consideradas más eficientes, hasta la necesidad de ajustarse a los cambios tecnológicos o a los que fija el crecimiento de la demanda social. Existe al respecto una relación compleja entre los factores exógenos y los endógenos, los cuales sólo pueden separarse a los fines analíticos, encontrándose en la práctica, fuertemente imbricados entre sí.

Esta articulación puede asumir diferentes formas. Algunas veces, el contexto social, político y económico actúa como inductor o incentivador de los cambios internos de la institución. Aun en este caso sin embargo, aquel será el que dará contenido y significado a éstos pues la introducción de las reformas no se da en el vacío, sino que es metabolizada por las tradiciones y modalidades imperantes en la institución, y también resulta tributaria del contexto general en el que la misma se desenvuelve. En otros casos puede darse una voluntad reformadora que tenga su origen principal en el interior de la propia institución y que busque legitimarse a nivel social general.

Promediando la década de 1950, estos procesos deben necesariamente enmarcarse en un escenario de creciente internacionalización de las políticas públicas que no son ajenas a la creación, luego de la segunda guerra mundial, de organismos multilaterales (FMI, Banco Mundial) y de la transnacionalización de las economías, especialmente visible en las políticas desarrollistas.

En la Argentina de los años 60 en un contexto de penurias económicas, presiones internacionales crecientes y movilización /radicalización social se combinan

dos esfuerzos modernizadores, uno, de sesgo excluyente proveniente de las políticas pergeñadas y aplicadas desde los gobiernos y otro, de carácter *endógeno*, que las propias instituciones universitarias desarrollan en procura de una actualización de los claustros.

El resultado final de este proceso es una *modernización sui generis* y superficial de las instituciones y el SES, en la cual prima el denominado *efecto fusión*. Este concepto –señala Germani (1977:137)– hace referencia a la particular forma en que se amalgaman en contextos en que aún los rasgos tradicionales tienen plena vigencia, las ideologías y actitudes propias de contextos desarrollados, las cuales pueden tener el efecto contrario al buscado, tendiendo a reforzar esos mismos rasgos tradicionales, que parecen adquirir una nueva vigencia, como productos «muy avanzados». En otros casos, aun cuando en el plano verbal una ideología no parezca diferir mayormente de sus expresiones en los países centrales, su significado psicológico en los países «periféricos», resulta influida por los contenidos tradicionales.

Explorar este tema resulta especialmente interesante en el contexto actual, en razón de que puede constituirse en una forma de iluminar y contrastar las características y los efectos que tuvo en los años 90 el segundo proceso de modernización¹ ejercido sobre el SES argentino². Al respecto, consideramos que el proceso de los 60 no afecta de manera plena a las instituciones argentinas, por la articulación de dos situaciones particulares: por una parte la resistencia de grupos provenientes de diferentes corrientes ideológicas, a aceptar –por motivos encontrados– ciertos cambios dentro de la institución, y por la otra, la implementación por parte de los grupos renovadores de un proyecto modernizador propio. De esta manera, la puja entre el modelo que procuró imponerse y el sostenido por las propias instituciones dio por resultado una modernización híbrida, y circunscripta a algunos sectores.

En los 90, en cambio el proyecto hegemónico sostenido desde los organismos de crédito internacional y aplicado por las autoridades nacionales, no encontró en las instituciones, proyectos alternativos de peso, que pudieran –en la pugna– ponerle límite.

¹ Consideramos conveniente distinguir entre los procesos de Reforma y Modernización Universitaria. Si focalizamos en el primero, los años 60 corresponden al segundo proceso de Reforma Universitaria, siendo el primero el que se deriva de la Reforma de 1918 (Krotsch, 2002). Siguiendo a Sadosky, (Morero, Eidelman y Lichman, 1996: 27) consideramos que esta última fue exclusivamente política, y de la misma no surge una universidad moderna, motivo por el cual la modernización de los 60 puede considerarse –en nuestra opinión– el primer proceso de modernización universitaria que tuvo lugar en Argentina.

² Este trabajo –de carácter exploratorio– procura sistematizar los primeros resultados de una investigación en curso que tiene por objeto comparar ambos procesos de modernización.

En las próximas páginas analizaremos pues, la modernización universitaria desarrollada entre 1956 y 1966 a través del abordaje de diversas dimensiones que se articulan de una manera particular en el contexto nacional de aquellos años. Inserto además, en un contexto internacional particular, en el que ciertas ideas resultan dominantes y condicionan el funcionamiento interno de los países «periféricos», y sobre todo el accionar de los factores de poder a nivel internacional. En el plano interno, consideraremos especialmente las formas de vinculación entre el régimen político y las formas de acumulación vigentes; la orientación, el grado de legitimidad y el mayor o menor dinamismo del primero será crucial para determinar los cursos de acción no sólo en el aspecto económico sino en los diversos planos de la vida social. Resulta asimismo fundamental analizar el componente social, es decir el peso y grado de movilización de las clases sociales y sus respectivos proyectos.

A partir de este marco general abordaremos el estudio de los alcances de la agenda modernizadora del gobierno nacional con relación a la Educación Superior y la aplicada específicamente desde las propias instituciones.

1. EL CONTEXTO

Con el derrocamiento de Perón en 1955 se inicia en Argentina un período de profundas transformaciones sociales, políticas y económicas en un clima tensado por la proscripción del peronismo –principal fuerza política³– que conducía inexorablemente a la debilidad de los sucesivos gobiernos, aun de aquellos surgidos a través de la elección popular.

De tal manera, el gobierno de transición que surge de la «Revolución Libertadora», tenía como objetivo preparar las condiciones para traspasar –en un breve lapso– el mando a los civiles, tarea que implicaba la «desperonización»/ «democratización» de los distintos ámbitos de la vida social. Esta labor, sin embargo, se demostraría más compleja y difícil de lo previsto.

En este contexto, en 1958, accede al gobierno Arturo Frondizi –líder del Movimiento de Integración y Renovación, una fracción escindida de la Unión Cívica Radical– merced a un Pacto con Juan Domingo Perón quien había condicionado ese apoyo al levantamiento de todas las sanciones impuestas al peronismo, a su líder y a los sindicatos.

³ Cavarozzi (1983: 15) sostiene que por entonces, la proscripción del peronismo era presentada por los sectores antiperonistas como una forma de democratización del país, a pesar de que constituía una medida que implicaba segregar políticamente entre un tercio y la mitad de la ciudadanía argentina.

El triunfo electoral de Frondizi inaugura un período caracterizado por la inestabilidad política y social y recurrentes planteamientos militares⁴ que jaqueaban al gobierno, carente de base social de sustentación. Había logrado el favor popular a partir de un discurso «moderno» y «modernizante» con referencias directas a los problemas estructurales que tenía el país al que Rogelio Frigerio había adicionado la noción de «desarrollo» de las fuerzas productivas. Éste era asociado con inversiones extranjeras, mientras paralelamente se criticaba los perjuicios ocasionados al país por el imperialismo británico. El programa sustentado, acentuando la idea de *modernización económica y social*, se articulaba perfectamente con las teorías dominantes en el ámbito internacional y reconocía la importancia de la educación, la ciencia y la tecnología como vehículos privilegiados para alcanzarlo (Romero, 1994: 190).

Luego del derrocamiento de Frondizi las elecciones de 1963 –en las que se produjo una abstención masiva del peronismo– dieron por ganador a Arturo Illia aunque con un muy bajo nivel de adhesión popular (25,15%), lo cual supuso una profundización de la inestabilidad política, económica y social.

El período que se abre con la caída del peronismo ha generado en la ciencia política nacional un rico debate en torno a las aristas que asume la relación de fuerzas sociales post 55. Aunque con matices, autores como O'Donnell (1977), Cavarozzi (1983) y Portantiero (1989) señalan que el equilibrio entre éstas produce un virtual bloqueo de sus respectivos proyectos políticos.

A través del concepto de *empate social*, acuñado por Sordoff Sturnbal para caracterizar la relación que en los años veinte y treinta habían tenido en Europa, los centros de poder y el movimiento sindical y obrero (Di Tella, 1968: 280), se hace referencia a la mutua anulación que se daba entre fuerzas capaces de vetar los proyectos de las demás, pero sin recursos suficientes para imponer, de manera perdurable, los propios (Portantiero, 1989: 301). Cavarozzi (1983) prefiere plantearlo en términos de un *equilibrio dinámico*, no exento de movilidad y cambios, en el que se dan una serie de ciclos de desarticulación y recomposición de alianzas sociales que generan sucesivos equilibrios precarios, alternativamente rotos y restablecidos.

La pugna por la imposición de un modelo de acumulación se resolverá transitoriamente en 1958, a través del establecimiento de la *segunda fase de sustitución de importaciones* que introducirá cambios sustantivos en la estructura productiva del país, inaugurando una etapa cuyo eje –anteriormente centrado en el trabajo–

⁴ Entre 1958 y 1962, los planteamientos militares, de distinto carácter y profundidad, fueron alrededor de treinta y dos.

se desplaza hacia el capital. En este sentido, en consonancia con el predominio de Estados Unidos en la economía mundial, los capitales transnacionales de ese origen accederán al país instalando subsidiarias de las casas matrices, con el fin de abastecer el mercado interno.

El nuevo modelo articulará los intereses de una fracción del sector agropecuario ligado simultáneamente a la satisfacción de las necesidades del mercado interno y al sector externo, con el segmento más concentrado de la burguesía nacional y el capital transnacional cuyos intereses habían crecido gracias a la protección del estado. Al respecto, se desarrolló un esquema proteccionista cuyos pilares eran la restricción cambiaria y los altos niveles arancelarios. El estado transfirió también ingresos al sector industrial a través de subsidios, de créditos promocionales y provisión de servicios, y arbitrando los conflictos sociales por pujas redistributivas (Kosacoff, 1989: 10).

De esta manera, los capitales extranjeros acceden al país, con el objeto de satisfacer las demandas de bienes durables de un potencial mercado cautivo y solvente, conscientes de que Argentina contaba no sólo con los recursos naturales necesarios sino también con mano de obra calificada, con conocimientos adquiridos en las Escuelas de Aprendizaje y Orientación Profesional y experiencia en el trabajo industrial (Neffa, 1998: 250-251; Schvarzer, 1996: 225).

El ingreso de capitales entre 1958 y 1962 fue significativo; accedieron alrededor de 550 millones de dólares destinados a instalar empresas industriales en los sectores más dinámicos de la economía, para la producción de bienes durables (metalmecánicas y electrodomésticos) y de bienes intermedios (petroquímica, química y siderurgia)⁵.

Aunque en términos cuantitativos la inversión extranjera de estos años fue inferior a la efectuada durante la vigencia del modelo agroexportador, cualitativamente, la concentración de la misma en unas pocas actividades industriales estratégicas, la incorporación de tecnología moderna ahorradora de fuerza de trabajo y la condición oligopólica del mercado, generaron cambios sustantivos en la estructura industrial (Azpiazu y Kosacoff, 1989: 158-159).

De hecho, el pequeño y mediano empresariado industrial experimentó una fuerte reestructuración que llevó a la desaparición de muchas empresas y a la subordinación productiva de otras (Azpiazu, 1988: 43).

⁵ De las 254 empresas que fueron autorizadas a radicarse en el país, el 90% se desempeñaba en la industria química, petroquímica, derivados del petróleo, metalúrgica y en la fabricación de material de transporte y maquinaria eléctrica y no eléctrica (Azpiazu y Kosacoff, 1989: 159).

Por entonces, la industria nacional se caracterizaba por la obsolescencia de sus medios de producción, ligados al cierre de la economía durante el peronismo y a las dificultades para importar equipos nuevos o repuestos para los que estaban en funcionamiento. Las nuevas reglas impuestas por el ingreso de capital extranjero al sector, forzaron entonces su importación así como la de los insumos necesarios para la nueva fase industrial. Esta salida de divisas, que se vio complementada por la remesa de utilidades a los países centrales, al no verse compensada por un crecimiento de las exportaciones agropecuarias, de comportamiento errático por las propias características de la producción y el crecimiento de la demanda del mercado interno, llevó en 1962 a una crisis de la balanza de pagos.

Por estos años, el comportamiento de la economía puede caracterizarse como de *stop and go*. Esto es, un ciclo expansivo signado por el aumento del PBI, el empleo, la productividad y los salarios, generaba una ampliación de la demanda interna, y con ella una reducción de los saldos exportables y una escasez relativa de divisas que terminaba en una devaluación de la moneda y el inicio de un ciclo recesivo, en el cual descendían las importaciones, crecía la inflación, la desocupación y consiguientemente caía la demanda interna. Esto inauguraba un nuevo ciclo favorable que inexorablemente avanzaría hacia su descomposición (Neffa, 1996: 252; Kosacoff; 1989 y Azpiazu y Kosacoff, 1989).

En lo que respecta al mercado de trabajo, los momentos de crisis eran acompañados por un crecimiento de la desocupación⁶, que favorecía una expansión del cuentapropismo en el sector servicios. Aunque el empleo industrial iba perdiendo dinamismo por el carácter capital intensivo de las empresas instaladas, aún prevalecía el trabajo asalariado estable, de jornada completa y con salarios uniformes según la función, de acuerdo a lo estipulado por los convenios colectivos de trabajo.

Por otra parte, al no existir un mecanismo automático de reajuste salarial según costo de vida, se acentuaba el atraso relativo de los mismos, a la par que se profundizaba el rasgo concentrador del modelo vigente.

Luego de la caída de Frondizi, el gobierno de Arturo Illia procura retomar la senda de la industrialización sustitutiva con carácter redistributivo. Sin embargo, la magnitud de las transformaciones introducidas en el período anterior había generado cambios irreversibles. Por otra parte, a partir de 1964 se inicia un período de expansión económica ligado al crecimiento de los países centrales y

⁶ No obstante ésta no habría superado el 6% (Torrado, 1992: 177).

del comercio mundial, que durará hasta alrededor de 1973, y que ocultará los signos de agotamiento del modelo de acumulación vigente.

Los datos demográficos muestran por su parte, un lento crecimiento poblacional entre los Censos de 1947, 1960 y 1970, ligado a la desaceleración que aquel experimentara a partir de los años 30. Un rasgo dominante en estos años será la redistribución geográfica de la población por efecto de las migraciones internas, que tenderán a acentuar las desigualdades regionales por la concentración de la mayor parte de esos flujos en la zona metropolitana y litoral.

Cerrado el período de la gran inmigración de ultramar, el país comienza a recibir flujos provenientes de los países limítrofes, conformados mayoritariamente por trabajadores sin calificación, mientras por primera vez adquiere relevancia la emigración de argentinos, muchos de los cuales poseían una sólida formación técnica y profesional.

En la década de 1960 se produce además una nueva expansión de las clases medias asalariadas y autónomas; las primeras lo hacen a través de las categorías ocupacionales que tienen mayores requerimientos educacionales como «profesionales» y «técnicos». La movilidad social por su parte quiebra su histórico comportamiento ascendente, para combinar flujos de movilidad estructural de sentidos opuestos, mientras en términos salariales se experimenta una movilidad descendente relativa (Torrado, 1992: 326).

2. EL CLIMA IDEOLÓGICO INTERNACIONAL

La segunda posguerra constituye —desde distintas perspectivas— un período de profundas revisiones sobre las potencialidades de la educación, sus alcances y orientaciones a los efectos de lograr avances científicos significativos, las cuales se intensificaron luego del lanzamiento de la Sputnik (1957), en la medida en que éste cuestiona fuertemente las propias bases de sustentación de la educación norteamericana, generando fuertes corrientes de inversión en el sector a los efectos de procurar la «recuperación» del tiempo perdido.

En este contexto, surge la *Teoría del capital humano*, para explicar —a partir de la noción de «factor residual»— ese *quantum* del crecimiento de la producción que no respondía estrictamente a los factores tradicionales (equipos, materias primas, etc.); es así como hacia 1960, Theodor Schultz, aborda los efectos que sobre la economía puede ejercer la educación. Sus conclusiones permiten elaborar una corriente de pensamiento que enfatiza el carácter de *inver-*

sión⁷ que ésta tiene, desechando la visión que la consideraba un mero gasto. Comienzan de esta manera a desarrollarse estudios sobre los costos de la educación, las tasas de retorno, etc. y conceptos como los de *eficacia y rendimiento* son entronizados como ejes del nuevo modelo explicativo.

Desde esta perspectiva, los planes globales de desarrollo y crecimiento económico comienzan a incorporar capítulos dedicados a señalar la forma a través de la cual, el sistema educativo podía contribuir al cumplimiento de sus objetivos.

Se coloca el acento en la elección individual que desarrolla cada persona en torno a invertir o no en educación lo cual se relaciona con el nivel de ingresos que posteriormente obtiene. Señala al respecto Pescador (1994: 167) que el desempleo de trabajadores menos calificados se explica directamente por la insuficiente inversión que efectuaron en su propio *capital humano*.

En el marco de las políticas, se recomienda impulsar programas educativos que permitan la elevación de la educación y la calificación de los trabajadores. Asimismo la *planificación educativa*, como la general, encuentran amparo y justificación, especialmente cuando los gobiernos de Estados Unidos y de los países latinoamericanos la aceptan formalmente a través de la firma de la Carta de Punta del Este que da origen a la *Alianza para el Progreso*.

Esta concepción de planificación educativa, es coherente con la teoría del capital humano y su idea de que la educación aumenta la tasa de crecimiento y acelera el proceso de desarrollo; la planificación se constituye así en una herramienta para orientarlo en función de su productividad y eficiencia⁸.

Si la educación es una inversión, si los recursos son escasos y si hay que racionalizar su uso para lograr el desarrollo, la educación debe ser planificada y el plan educativo constituir una parte del plan global (Solari, 1977: 65)⁹. La intención subyacente era producir en cantidad y calidad adecuadas los *recursos humanos*

⁷ En los primeros estudios desarrollados sin embargo, se enfatizaba que el gasto en educación de una persona tenía dos componentes, uno de consumo y otro de inversión. Este último se fundamentaba en los beneficios pecuniarios a largo plazo que la educación generaba, mientras que el consumo suponía que la asistencia a la escuela no se da sólo para aumentar los ingresos. En desarrollos posteriores, se ignoró el aspecto de consumo por distintos motivos entre los cuales las dificultades de medición y la conveniencia de complementar /contrarrestar la ya existente teoría del capital físico, ocupan un lugar privilegiado (Pescador, 1994: 183).

⁸ Destaca Krotzsch (2002: 133) sin embargo, que el estado en América Latina al planificar cumple una función integral que excede la función político-técnica que cumple en los países centrales.

⁹ Es de destacar además, que el enfoque de *recursos humanos* es el primer método de planificación educativa que comienza a plantear la necesidad de adecuar la estructura educacional a las necesidades del aparato productivo (Carcioli, 1983: 184).

necesarios para el desarrollo, como si lo primero fuera por sí mismo condición suficiente para alcanzar lo segundo. En este sentido, señala Wolfe (1985: 156), la planificación educacional permitiría al estado intervenir en forma inteligente, y armonizar el producto educacional con la etapa de desarrollo y con otras prioridades para la asignación de los recursos públicos.

Estas ideas «desarrollistas» tuvieron un breve auge entre 1955 y 1970, lapso en el que van adquiriendo influencia, se imponen y son objeto de fuertes críticas¹⁰. En esos años, los actores políticos y tecnoburocráticos exageraron su capacidad para comprender y controlar los acontecimientos. En el caso de la educación, los planificadores reformistas propusieron visiones de grandes cambios sociales logrados a través de la educación, y lo hicieron en un medio hostil y con actores (profesores y burócratas) no siempre interesados en las metas fijadas (Wolfe, 1985: 158).

2.1. La posición de los Organismos Internacionales

A partir de 1956, los documentos elaborados por UNESCO y aprobados en las Conferencias Generales y las Regionales de América Latina reflejan la hegemonía de la teoría del capital humano. En este sentido, la Conferencia Regional de Lima de ese año, enfatiza la importancia de lograr un compromiso por parte de los estados para la expansión de la escolaridad primaria (con una duración de seis años y carácter gratuito y obligatorio) y la promoción de la planificación educativa, en relación con el desarrollo económico y social. Estas propuestas puntualizaban la incidencia que el atraso en materia de educación tenía en el desarrollo de los países del continente¹¹.

A partir de la X Reunión de la Conferencia General en París (1958) aparece explícitamente la necesidad de expandir la educación Secundaria y la Superior, y se destaca la intención de la organización de colaborar con los estados para la elaboración de medidas concretas de mejoramiento de la organización institucional de las universidades.

¹⁰ Al respecto, señala Solari (1977: 71) que el triunfo de estas doctrinas fue tan efímero que en ningún país alcanzaron a ser aplicadas de manera sistemática, ni para probar de manera satisfactoria aciertos y errores. «Triunfan antes de que se sepa con certeza cuál es su grado de racionalidad y de validez respecto a la realidad latinoamericana, y se batan en retirada antes de que se sepa lo anterior, como así tampoco el grado de racionalidad o de validez de las críticas que se les hacen».

¹¹ Estas propuestas serán retomadas en la IX Reunión de la Conferencia General realizada en Nueva Delhi, en la cual se autoriza al Director General a firmar acuerdos con los estados interesados tendientes entre otros aspectos a «planearlo mediante estudios y envíos de expertos».

Por su parte, en la XI Reunión de la Conferencia General (1960) también efectuada en París, aparece ya entre los «considerandos» del Acta la prioridad de reconocer «la existencia de sistemas *adecuados* de educación en todos los grados» como «condición esencial para el desarrollo económico, social y político de todos los países». Se hace hincapié además en los aportes del planeamiento de la Educación Superior y la formación de especialistas en el área, que se lograría a través de misiones de expertos y consultores que llegarían a los países interesados para elaborar propuestas de transformación de sus sistemas, según el modelo exitoso de los países centrales¹².

Por su parte, en la Conferencia Regional de 1962 (Santiago de Chile) se recomienda especialmente en materia de Educación Superior desarrollar la cooperación interuniversitaria, la profesionalización de los docentes, la implementación de nuevas modalidades dentro del nivel que apoyen el desarrollo económico y la formación, por parte de las universidades, de «los técnicos y científicos requeridos para acelerar el proceso de transformación social y económica».

A partir de ese año, la Conferencia General ofrece «prestar ayuda a los estados miembros para que establezcan, mantengan y desarrollen sus servicios de planeamiento integral de la educación» y a «prestar ayuda... en la formación de personal para dichos servicios». Destaca además entre los fundamentos para la creación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Superior, que «las entidades financieras internacionales o de otro carácter que otorgan créditos para el desarrollo de la enseñanza, piden que se proceda a un detallado planeamiento de la educación».

En estos años se sucede –bajo el paraguas de UNESCO y de Agencias Internacionales y Fundaciones como Ford y Rockefeller– el arribo a América Latina de diversas misiones de expertos¹³, con el objeto de asesorar sobre planeamiento y

¹² Entre 1961 y 1962, señala Puiggrós (1983: 141), bajo el signo de la ayuda externa para la modernización de la educación, la UNESCO envió a diversos países 25 misiones compuestas por educadores y economistas con el objeto de asesorar en el planeamiento integral de la educación, en relación con metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales (BIRF, UNESCO) y por fundaciones privadas. El grupo UNESCO-BIRF-FORD colaboró activamente en la formación de expertos y en la promoción de misiones educativo-económicas a los países subdesarrollados.

¹³ Resulta oportuno distinguir entre los rasgos del modelo universitario norteamericano que fueron ingresando de manera lenta y capilar en el país como consecuencia de los intercambios de docentes y las estancias de profesores argentinos en Estados Unidos y el desembarco de los consultores y las presiones por lograr una reforma de la Educación Superior que siguiera el modelo norteamericano. El primer proceso se dio históricamente, no sólo con Estados Unidos sino con Europa. El segundo en cambio, es privativo de los últimos años 50 y los 60 y responde al clima de época.

formas de transformación de la Educación Superior. Probablemente el caso más emblemático haya sido el de Rudolf Atcon, experto que desarrolló actividades de cooperación y asesoramiento en varios países de América Latina (Chile, Colombia, Venezuela, Brasil, Honduras) y el Caribe.

El denominado *Plan Atcon* se presentó por primera vez en la Universidad de Princeton en 1958¹⁴ y partía de la premisa de que «el desarrollo socioeconómico de una comunidad es función directa de su desarrollo educativo» y en este sentido, la educación superior constituía un punto de partida ineludible para América Latina.

La modernización universitaria era presentada desde la perspectiva de la *racionalidad institucional* defendiendo el principio de neutralidad política de las propuestas reformadoras y de la propia universidad. La educación era un elemento clave para la integración nacional y el desarrollo económico pero necesariamente debía ir acompañada de férreas metas de «eficiencia» y «productividad» proponiéndose el modelo empresarial como el más apropiado para el funcionamiento de la administración universitaria.

2.2. La Alianza para el Progreso

Surge como un programa —semejante al Plan Marshall— de estímulo al desarrollo interno fundado en importantes inversiones extranjeras. Sostenía la necesidad de contar —sobre todo— con el esfuerzo interno de los latinoamericanos, para poner en marcha un proyecto global, lo cual implicaba reorganizar las instituciones de los países, y obtener el consenso de la población para los objetivos del desarrollo (Puiggrós, 1983: 124).

Sus fundamentos quedan plasmados en la Carta de Punta del Este (1961)¹⁵ —que Argentina firma el 17 de Agosto de 1961 junto a otros dieciocho países latinoamericanos— y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) obtuvo —por ley del

¹⁴ En 1958, en una versión mimeografiada, se titulaba *Outline of a proposal for U. S. Policy concentration in Latin America on University reorganization*. Es publicado en 1961 con el título de *The Latin America University* (Fávero, 1990: 20, Cunha, 1988).

¹⁵ Señala Puiggrós (1983: 124) que los organismos que se asociaron a la Alianza, transformándose en vehículos para la implementación de las políticas correspondientes, fueron los siguientes: Organización de Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), Fondo Monetario Internacional, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Asociación Internacional de Fomento, Comisión Económica para la América Latina (CEPAL). Se contó, además, con el apoyo de organizaciones europeas como el Mercado Común Europeo y con el especial aporte de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID).

Congreso de Estados Unidos— la representación y administración de la participación norteamericana en el Programa¹⁶.

La intención era contrarrestar el avance del comunismo en la región a través de un «programa político de pueblos ilustrados»; de esta manera, la unión de las elites educadas en el liberalismo y ahora sujetas a la modernización según el estilo americano, contendría el avance de las ideologías contestatarias (Puiggrós, 1983: 127).

Entre otras metas la Alianza para el Progreso incluía —en forma coincidente con las estipulaciones de la UNESCO— la eliminación del analfabetismo y la ampliación de las posibilidades de educación vocacional, secundaria y superior. Consideraba que la cristalización de la estructura social y la ausencia de movilidad social y ocupacional ascendentes —constantes en América Latina— se relacionaban con la ausencia de posibilidades educacionales, todo lo cual reducía las posibilidades de desarrollo.

Sin embargo, en opinión de Puiggrós (1983: 142), la búsqueda de una articulación consistente entre educación y desarrollo, escondía el objetivo de lograr una desvinculación de las políticas educativas nacionales respecto de las clases dirigentes tradicionales y del aparato de estado, para transformarlas en apéndices del programa educativo de los organismos internacionales para la región.

3. LA MODERNIZACIÓN UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA OFICIAL

El capítulo correspondiente a la *modernización universitaria* merece ser encuadrado en las políticas globales desarrolladas por los gobiernos de la época. Resulta claro que en un contexto ideológico global en el que primaba la teoría del capital humano, y la educación era considerada una herramienta privilegiada para lograr el desarrollo y contrarrestar así el avance del comunismo, la educación y sobre todo la ciencia y la tecnología se constituían en instrumentos fundamentales para una política pública transformadora.

Así lo entiende la gestión oficial la cual, a través de la generación e implementación de diversas políticas, tendrá una fuerte incidencia en la forma que adopta la transformación del sector universitario.

Como punto de partida resulta oportuno resaltar que entre 1955 y 1958, los gobiernos de facto restablecieron la autonomía en las universidades, iniciándose un proceso de democratización interna que sentaría las bases para el desarrollo

¹⁶ Para una crítica sobre el rol cumplido por la AID puede consultarse Petras y La Porte, 1970.

científico encarado hasta 1966. En este sentido, el acceso de Frondizi al gobierno pareció inaugurar una etapa promisoriosa para las instituciones. En su Mensaje a la Asamblea Legislativa el presidente sostuvo:

«El gobierno constitucional que hoy se inicia asegurará la autonomía universitaria y prestará a las Universidades la ayuda que corresponde, a fin de que estos institutos de cultura superior puedan cumplir con sus funciones específicas y promover el progreso científico y tecnológico que el país reclama con urgencia. Las Universidades podrán convertirse así en instrumentos de renovación y progreso espiritual y material del pueblo argentino» (A. Frondizi, 1958).

Sin embargo, tempranamente las políticas desarrolladas, se alejan de las propuestas y las promesas preelectorales, generando la reacción de los universitarios. Es así como a partir del *Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación*, desarrollado en 1958 en Washington y organizado por OEA y UNESCO, el país suscribe la aplicación del *planeamiento integral* como forma de superación de los recurrentes problemas del sistema de educación nacional¹⁷.

Suponía la conveniencia de desarrollar una reforma nacional, implementada en etapas y con posibilidades de control; ésta sería encomendada a especialistas quienes asumirían la responsabilidad técnica bajo la supervisión del estado y consultarían a la opinión pública en los temas nodales (Martínez Paz, 2000: 202). En consonancia con este proyecto, se formaron grupos dentro de los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales, cuyos miembros asistieron a Cursos Internacionales, nacionales y provinciales.

En este mismo registro se creó en 1961 el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)¹⁸ como organismo de Presidencia de la Nación destinado a elaborar planes nacionales de desarrollo. Con relación a la Educación Superior, el CONADE evaluaba que sus principales problemas eran: «el inadecuado desarrollo constitutivo», haciendo referencia a la concentración de la mitad de los graduados en carreras como Derecho y Medicina, «el bajo rendimiento cuantitativo» (repeti-

¹⁷ Esta idea había sido aprobada en la Tercera Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina de 1959, la cual recomendaba establecer en cada país un organismo planificador ya que «dada la realidad política latinoamericana, debe ser una institución pública organizada técnicamente por la ley o integrada a los demás factores interesados en el problema educativo» (*Revista Universidad*, N° 41, Universidad Nacional del Litoral, 1959).

¹⁸ En 1959 se crea también el Consejo Federal de Inversión (CFI) para atender tareas de planificación y desarrollo regional.

ción y deserción), aspecto común a los tres niveles educativos y las desigualdades de carácter regional y social (CONADE, 1968: 8)¹⁹.

Data de estos años el proyecto de conformación del SES fundado en la diversificación institucional a través de la expansión de la oferta en el segmento público²⁰, la expansión del subsistema universitario privado²¹ dentro del cual, en poco menos de una década, se fundan —como veremos a continuación— alrededor de veinte instituciones, la mayoría de ellas ligadas a la Iglesia Católica²², y la diversificación de la oferta de carreras. Estos procesos fueron acompañados sin embargo, por una incipiente *diferenciación* del sistema, resultado de la creación de circuitos académicos diversos, orientados hacia clientelas de disímil formación académica y poder adquisitivo²³.

En este sentido, la ley 14557/58²⁴ estableció las condiciones para el funcionamiento de las *universidades privadas*, rompiendo así el monopolio estatal en la educación superior. Se produjeron entonces arduos debates, movilizaciones y enfrentamientos entre los partidarios de la denominada «enseñanza libre» (sectores ligados a la Iglesia católica) y los que apoyaban la enseñanza laica. En opinión de Sigal (1991: 56), la importancia que asume esta confrontación debe buscarse por una parte, en la asociación que se establecía entre creación de universidades privadas y formación

¹⁹ Señala el informe que aproximadamente uno de cada dos estudiantes que ingresan a cada nivel de enseñanza lo abandonan prematuramente. «Este bajo rendimiento cuantitativo es, asimismo, un importante indicador de la deficiente articulación entre los distintos niveles, ya que el sistema educativo se nos presenta como una serie de barreras ubicadas, principalmente al comienzo de cada uno de los niveles... A éste se suman los problemas que se originan en la deficiente comunicación entre distintas modalidades o especialidades en un mismo nivel (articulación horizontal)» (CONADE, 1968: 9).

²⁰ En 1956 se crean dos nuevas universidades nacionales: la del Nordeste y la del Sur, y la Universidad Obrera se convierte en la Universidad Tecnológica Nacional.

²¹ La participación del sector universitario privado en la matrícula total representaba el 7% en 1965 y el 15% en 1970, momento por el cual su ritmo de expansión encuentra un techo.

²² Por otra parte el sistema no universitario también se diversifica y se expande lentamente.

²³ En estos años la matrícula total crece de manera sostenida pasando de 138 mil alumnos en 1955, a 162 mil en 1960 y una década más tarde alcanza el orden de los 220 mil. En lo que respecta a la *distribución por área de conocimiento* ésta no se equilibra en función de la nueva etapa del proceso de industrialización por la cual transita el país. En este sentido, carreras como Derecho y Medicina pierden cierta centralidad, pero lo hacen en favor de Ciencias Económicas. Por otra parte, los escasos requerimientos de asistencia técnico-profesional por parte de las industrias nacionales y transnacionales y los bajos salarios pagados por la universidad, profundizan el éxodo de ingenieros y técnicos.

²⁴ El decreto-ley 6403/55 incluía el polémico artículo 28 que sostenía que «la iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las reglamentaciones que se dictarán oportunamente». El lapso que media entre 1955 y 1958 fue un período de gestiones a favor y en contra de esa reglamentación que se dio finalmente en el transcurso de un gobierno democrático.

por parte de la Iglesia de las mentalidades y por la otra, en la posibilidad de que por esta vía se reforzaran las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior.

Se trató –según señala Romero (1994: 220)– de la entrega por parte del gobierno, del «botín» a uno de los factores de poder que reconocía como centrales. En opinión del presidente, los debates sobre el petróleo y las universidades privadas tendrían la capacidad de neutralizarse en la práctica²⁵.

Sin embargo, la realidad se mostró más compleja e inaprensible de lo que suponía el Presidente y la universidad se constituyó a partir de entonces en un polo crítico de gran intensidad, mientras su peso social actuaba como correa de transmisión de los cuestionamientos y réplicas esbozados ante los proyectos que emanaban del poder político.

En otro orden de cosas, el reclamo de la universidad por obtener un mayor presupuesto se dio desde el momento de la normalización institucional, pero se acentuó luego de los enfrentamientos en torno al tema de las universidades privadas.

Risieri Frondizi –Rector de la UBA y hermano del presidente– remarcaba frecuentemente en sus discursos la insuficiencia de los recursos existentes para desarrollar de manera adecuada las funciones universitarias y profundizar la modernización, metas que debían alcanzarse sin «confiar nuestros destinos a la lluvia providencial o al empréstito extranjero»²⁶.

El *financiamiento extranjero* constituye precisamente uno de los capítulos más conflictivos de la vida universitaria de la década del 60. El punto de partida es la firma del Acuerdo General para un Programa de Cooperación Técnica entre Argentina y Estados Unidos, suscripto el 3 de junio de 1957²⁷, que a través del denominado Punto IV del Acuerdo firmado por Frondizi en 1958, con el objeto de coordinar los programas de asistencia técnica, permitió la creación de la Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADÉ), con dependencia directa de Presidencia de la Nación. El organismo estaba constituido por técnicos argentinos que «cuando las circunstancias lo requieren, reciben una estrecha colaboración de expertos extranjeros» (MEJ, 1961:103).

²⁵ Risieri Frondizi señala en su discurso en la Facultad de Ingeniería del 09/09/1958 que el movimiento de resistencia de los universitarios se fundamenta «en la defensa de la libertad de la cultura, hoy amenazada por circunstanciados compromisos políticos».

²⁶ Citado en Sigal, 1991: 97.

²⁷ Este Acuerdo General establecía las bases para «la cooperación recíproca en el intercambio de conocimientos técnicos, especialidades y actividades relacionadas, a fin de contribuir al desarrollo coordinado y equilibrado de los recursos económicos y de la capacidad de producción de la Argentina» (MEJ, 1961: 103).

En un Informe oficial de 1961 del Ministerio de Educación se señala que:

«La creación de CAFADE se funda... en el papel decisivo que cumple en el mundo de hoy la tecnología moderna y la cooperación internacional, para alcanzar el desarrollo económico nacional. A la persecución de esta meta colabora CAFADE orientando su acción hacia dos finalidades esenciales y complementarias: la difusión de los más modernos métodos de desarrollo y su aplicación de manera inmediata a distintas actividades de la economía nacional, seleccionadas estratégicamente, y la formación de los técnicos argentinos capaces de ponerse, desde ahora, al frente de un vasto plan de desarrollo de largo alcance. Este segundo aspecto es el que interesa especialmente con referencia a la educación y la cultura» (MEJ, 1961: 103).

El Programa de actividades incluía cinco objetivos fijados por Argentina; operación carnes, ayuda a las Universidades, contribución a la Comisión Nacional de Energía Atómica, contribución al Programa Bilateral y Multilateral de Becas e investigaciones sobre Desarrollo Industrial.

El Programa contó al crearse con un fondo de trescientos diecinueve millones de pesos, provenientes de un préstamo acordado por los Estados Unidos, como consecuencia de compras de excedentes agrícolas efectuadas por la Argentina a aquel país en 1955 (MEJ, 1961: 103). Al respecto, señala Kleiner (1964: 141) que:

«los fondos se acordaron en virtud de la Ley de Desarrollo y Fomento del Comercio Agrícola de Estados Unidos (Ley 480 del Dumping) sobre la base previa de haber dejado los argentinos de luchar contra la competencia norteamericana en esa materia y de haber pasado de país exportador de semilla y aceite a país importador. Ese dinero puesto a disposición de los becarios –designados con condiciones y seleccionados por los organismos norteamericanos directa o indirectamente (hasta pretendieron nombrar los profesores argentinos)– que nos sustrafía Estados Unidos comercialmente se otorgaba en «generosos» créditos».

El Programa de «Ayuda a las Universidades», recibió 60 millones de pesos y su objetivo fundamental –según los convenios firmados– era «estimular y financiar la colaboración entre facultades o universidades de nuestro país y de los Estados Unidos, en materias referidas especialmente al desarrollo económico y, de una manera particular, en cinco campos estratégicos de los estudios universitarios:

Ingeniería Industrial, Tecnología Agrícola, Administración de empresas, Administración Pública y Economía».

El programa tendría una duración de tres años, y comprendía: a) la financiación en universidades argentinas de cátedras y becas de estudios, sobre la base –todas ellas– de la dedicación exclusiva de profesores y estudiantes; b) los fondos necesarios para laboratorios y bibliotecas; c) el pago de los gastos de viaje a los Estados Unidos de profesores universitarios o profesionales para cumplir tareas de investigación y perfeccionamiento (MEJ, 1961: 105).

El mecanismo a través del cual se desarrolla esta ayuda a las universidades consistía en el contacto que CAFADE favorecía entre instituciones de los dos países, los cuales una vez formalizados generaban el acuerdo para un programa de intercambio docente y de becarios. Concluido el convenio, CAFADE financia en moneda argentina, los gastos correspondientes a la Universidad o Facultad argentina, mientras el Punto IV financia en dólares los gastos que corresponden a la Universidad norteamericana. Es de destacar por otra parte, que CAFADE y el Punto IV sólo financiaban aquellos programas realizados sobre la base de la dedicación exclusiva de alumnos y profesores.

Este Programa genera dentro de las universidades profundas críticas²⁸, sustentadas especialmente por los grupos políticamente más radicalizados los cuales temían que éste se constituyera en una vía de profundización de la dependencia nacional y la sumisión de las universidades y de la ciencia argentina a los intereses norteamericanos. Sin embargo, se da –en torno al tema– una división de las fuerzas progresistas, en la medida en que –de manera general– los subsidios extranjeros constitufan para muchos, la única forma posible de desarrollo y modernización de las instituciones, y éste la única vía de alcanzar el desarrollo nacional.

Desde la perspectiva oficial pues, planificación integral de la educación siguiendo esquemas internacionales, diversificación de la oferta académica a través, fundamentalmente, de la habilitación de la vía privada y financiamiento externo como forma de cubrir las estrecheces del presupuesto nacional, se constituyeron en las formas básicas de desarrollo del proceso modernizador.

4. LA MODERNIZACIÓN COMO PROYECTO AUTÓNOMO DE LAS UNIVERSIDADES

Con la caída del peronismo se abre para la universidad una etapa de transforma-

²⁸ Un abordaje descriptivo y crítico de lo acontecido en la Universidad de Buenos Aires puede consultarse en: Kleiner, 1964.

ciones profundas que adquirió en las diferentes instituciones y aun en las respectivas unidades académicas, magnitudes y matices particulares; sin embargo, la profundidad y la visibilidad del proceso que se dio en la Universidad de Buenos Aires, especialmente en las Facultades de Ciencias Económicas y Naturales y de Filosofía y Letras, fue de tal envergadura que, a menudo, la modernización universitaria de los 60 se confunde con la de aquella institución, ocultando los matices que reconoce en el orden global.

No obstante, este proceso no estuvo exento de conflictos, desencuentros y enfrentamientos entre los defensores de diferentes posiciones ideológicas que se traducían en el plano académico. Por una parte, la Universidad no sólo no escapa a la profunda escisión de la sociedad que se abre en torno a la figura de Perón, sino que se convierte en un campo de batalla privilegiado en el cual los «vencedores» de cada momento imponen sus reglas a expensas de normas básicas de convivencia e institucionalidad²⁹. De tal manera, a las exoneraciones masivas que habían tenido lugar durante el peronismo, le suceden a partir de 1955 procedimientos de similar intensidad y capilaridad, que esta vez dejan al margen a los sostenedores de aquella posición³⁰. Más adelante, el concurso de todos los cargos docentes, y la imposición de rigurosos controles de «conducta» y «moralidad» profundizaron el proceso de *desperonización* dentro de la universidad.

Al respecto y aun a riesgo de resultar esquemáticos, una primera división de los académicos puede establecerse entre restauradores y renovadores (Neiburg, 1998), esto es, entre aquellos que se proponían volver a la universidad preperonista y los que aspiraban a iniciar una verdadera transformación de la institución en términos académicos, científicos y de organización³¹. Estos últimos por su parte van a ir experimentando a lo largo de una década diversas fragmentaciones ligadas a menudo con puntos de vista alternativos sobre las formas más eficaces y neutras de alcanzar los objetivos compartidos

²⁹ En este sentido, resulta muy útil el uso del concepto de vulnerabilidad institucional sostenido por Sigal, 1991.

³⁰ Una revisión de los diarios de la época, da cuenta del intenso debate que se genera con relación a los docentes que no renunciaron a sus cátedras durante el peronismo y los que sí lo hicieron. En el caso de la Universidad Nacional del Litoral (en sus sedes de la ciudad de Rosario) puede seguirse el intercambio de ideas entre Rafael Bielsa quien había permanecido en su cargo aun sosteniendo una posición crítica y David Stafieri, ex Decano de la Facultad de Medicina quien como muchos otros académicos no sólo había debido renunciar, sino que como renunciante había sufrido fuertes persecuciones (*La Capital*, Rosario, diversos artículos durante los meses de octubre y noviembre de 1955).

³¹ Oscar Varsavsky (1975) diferencia la actitud de los «fósiles» peronistas y antiperonistas de aquella sustentada por los renovadores.

En este sentido, el proceso de modernización universitaria experimentó, tempranamente, severos límites en la medida en que se desarrolló en un contexto de crisis económica, que resintió severamente sus posibilidades de profundizarlo. De esta situación dan cuenta las permanentes demandas de las autoridades universitarias, académicos y agrupaciones estudiantiles, a los efectos de obtener presupuestos acordes a las urgencias institucionales que permitieran un funcionamiento autónomo, evitando recurrir al financiamiento externo.

Los primeros debates en torno a los subsidios —por lo general de origen norteamericano—, se centraron en las ciencias exactas y en los posgrados de Ingeniería, aunque posteriormente fueron las ciencias sociales las más cuestionadas. Este tema contribuye por una parte a profundizar y por otra a otorgar visibilidad a las divisiones internas de la conducción universitaria reformista, ahondando la crisis institucional a partir de la articulación de intereses entre los sectores políticamente más retardatarios y núcleos progresistas que veían en el financiamiento externo una peligrosa forma de penetración imperialista³².

Aunque paradójica, la articulación de intereses entre estos dos grupos —ideológicamente tan alejados— no deja de constituir una vía más de aprehensión del clima de época en un país profundamente dividido y enfrentado, con fracciones que imposibilitadas de imponer su propio proyecto, pugnan por condicionar el desarrollo de cualquier otro.

En este sentido, los grupos de izquierda y derecha articularon su ataque a partir de un argumento que los aproximaba más allá de sus diferencias: el *cientificismo*. Este, si bien era percibido de manera diferente por ambos grupos, se convirtió en una bandera común de ataque, que jaqueó a la conducción reformista. Desde la derecha se ponía el acento en la preponderancia que estaban ganando las ciencias duras por sobre las sociales y humanidades; desde la izquierda, se enfatizaba la pretendida neutralidad que los patrones científicos de evaluación recientemente impuestos (formación de posgrado, cantidad de *papers*, etc.) suponían, la cual no estaba exenta —en muchos casos— de indiferencia en términos sociales, políticos y económicos, o posturas netamente reaccionarias³³.

En un contexto en que la Universidad era la caja de resonancia y el escenario

³² Esto llevó, varias décadas más tarde, a Rolando García —Decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA y líder del movimiento renovador— a señalar con cierta ironía que «aquellos que nos disparaban desde la izquierda eran los que no entendían por qué hacíamos lo que hacíamos, mientras que quienes dirigían el fuego concentrado desde la derecha, sí se daban cuenta hacia dónde íbamos» (García, 2003: 60).

³³ Al respecto, resulta altamente sugerente la autocrítica que esboza Varsavsky (1975: 67).

de conflictos ideológicos de mayor envergadura, la discusión en torno a los subsidios para financiar investigaciones y becas de posgrado adquirió una importancia desmedida, constituyéndose en pivote de la efervescencia universitaria de la primera mitad de los '60. Medido en términos económicos y con la distancia que otorgan las cuatro décadas transcurridas, resulta oportuno resaltar que los mismos constituyeron un aporte reducido, en la medida en que nunca superaron el 2% del presupuesto universitario total³⁴. Esto implica que este encarnizado debate que insumió tantas energías personales e institucionales, hizo perder de vista el hecho de que el desarrollo científico de esos años fue financiado por el Tesoro Nacional. Por otra parte, señala Rolando García, que –a diferencia de lo que ocurre en la actualidad– los márgenes de maniobra que tenían por entonces las instituciones públicas a la hora de gestionar los aportes de las fundaciones extranjeras, eran muy elevados, resguardando de esa manera la autonomía universitaria³⁵.

4.1 Los rasgos de la modernización

A través del decreto-ley 6.403/55 se reconoció a las universidades la facultad para nombrar a los profesores. A partir de entonces, tuvo lugar el proceso de «normalización» de las instituciones y establecimiento de los órganos del co-gobierno. Se inició un incipiente proceso de modernización liderado desde las propias instituciones que abarcó los más diversos aspectos de la vida universitaria.

En este contexto, la articulación entre docencia, investigación y extensión se convirtió en piedra angular de la institución y la *dedicación exclusiva* al trabajo universitario fue postulada como una herramienta fundamental para la consolidación de los cambios³⁶.

Por otra parte, la periodicidad de la cátedra y la sustanciación de concursos docentes, generaron una amplia reestructuración del profesorado³⁷ y de la enseñanza³⁸. Por entonces se señalaba que el objetivo era terminar con «las clases magistrales, de esquemas rígidos y oratoria pomposa» (R. Frondizi, 1956) y esta-

³⁴ Algunos años más tarde Julio Olivera, Rector de la UBA entre 1962 y 1964, reflexionaba sobre los costos políticos que debieron pagarse por un aporte tan exiguo (Sigal, 1991: 94).

³⁵ Para una ampliación de este tema puede consultarse García (2003: 64).

³⁶ En 1962 en la UBA ya existían 200 profesores y 524 ayudantes con dedicación exclusiva (Sigal, 1991: 88).

³⁷ Este proceso se da luego de una cesantía masiva de profesores ligados al régimen peronista.

³⁸ Sin embargo, una revisión de Varsavsky (1975) para el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de Neiburg (1998) para el de la Facultad de Filosofía y Letras, ambas unidades académicas de la UBA, permite matizar los efectos de dichos concursos.

blecer un tipo de enseñanza que respetara la individualidad del alumno, sus intereses y necesidades.

Esta relación docente-alumno haría factible el establecimiento del *régimen de promoción sin examen*³⁹ tendiente a restarle centralidad a este último, a partir de privilegiar las actividades desarrolladas durante todo el año a los efectos de lograr una formación integral del estudiante como ciudadano, como persona y como profesional.

Asimismo, se procuró generar en el estudiante la capacidad reflexiva indispensable para una práctica profesional consciente, a través de la interpretación directa de la realidad en todas las disciplinas, que condujera a la eliminación de las posiciones «oficiales».

La defensa de la libertad de cátedra y el establecimiento de la docencia libre y la cátedra paralela procuraron ampliar el debate dentro de la universidad, considerada como el ámbito propicio para el libre juego de las ideas.

En lo que respecta a la investigación, su desarrollo se consideraba fundamental para el avance del país y para garantizar una docencia de calidad. En opinión de Brunner (1987: 35) aunque la docencia continuará siendo la función central, la universidad como institución social procurará justificarse por medio de su función de investigación y por los conocimientos que genera y aporta al desarrollo del país.

En consonancia con esto se crearon en la universidad, becas externas e internas de investigación, En estos años se propició su expansión a través de subsidios especiales y en 1957 se creó el CONICET; todo este proceso debe enmarcarse –sin embargo– en la ya mencionada circulación de subvenciones de fundaciones y organismos internacionales.

Tradicionalmente la docencia universitaria había constituido un complemento de las carreras profesionales, que insumía una dedicación horaria mínima y proveía un elevado status social⁴⁰. En estos años en cambio, se avanzó –no sin

³⁹ Al respecto, José Silberstein eminente docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral sostenía que «si el examen en general es un mal que debemos considerar como necesario, su multiplicación resulta perjudicial ya que en las materias fundamentales perturban la enseñanza y convierten al docente en un profesional adocenado, colector de exámenes y sacrificando su función específica de enseñar» (*Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, Universidad Nacional del Litoral, 1959, Año 1, N° 1: 17).

⁴⁰ En la UBA ya en 1947 se había creado la figura del profesor de dedicación exclusiva, pero en 1955 sólo existían dos cargos de este tenor (Halperin Donghi, 2002: 167). Por su parte en la Universidad Nacional del Litoral se crea, en 1958, «para posibilitar de manera más eficaz la carrera docente y de investigación de acuerdo con las cátedras o con las tareas asignadas por los Departamentos o Institutos a que pertenezcan» (*Revista Universidad*, N° 38, Universidad Nacional del Litoral, 1958).

resistencias— hacia la profesionalización de los académicos, es decir hacia la creación de un estrato que tenía en la universidad su principal lugar de trabajo y su mayor ingreso económico⁴¹.

Se postuló asimismo la conveniencia de que la extensión universitaria se constituyera en un componente inseparable de la gestión, enfatizando la función social que correspondía cumplir a la institución. En abril de 1956 se realizó en Buenos Aires la primera Reunión Nacional de Extensión Universitaria, la cual contó con la asistencia de representantes de todas las universidades del país y delegados de centros estudiantiles⁴².

El Departamento de Extensión Universitaria de la UBA supuso un intento pionero por articular la extensión universitaria con la docencia y la investigación, a través del trabajo interdisciplinario con participación de cátedras, docentes y estudiantes de diversas unidades académicas, en el desarrollo de actividades centradas sobre los problemas de los sectores sociales que no tenían acceso a la institución. Entre sus programas, el Centro de Desarrollo Integral en la Isla Maciel⁴³, ocupó un lugar por demás de destacado.

En lo que respecta a los *Departamentos de graduados*, éstos tenían como fin intensificar la especialización profesional, alentar la vocación científica, iniciar la carrera docente y mantener la información al día en aquellas disciplinas de constante evolución (R. Frondizi, 1956).

Los problemas de *deserción*, excesiva *duración* media de las carreras y bajo nivel de graduación procuraron ser enfrentados a partir de una batería de proyectos que presentaron un desigual nivel de desarrollo y de éxito.

Con relación al *ingreso* a la universidad, existió cierto nivel de consenso entre las autoridades y los académicos sobre la conveniencia de fijar restricciones. La discusión, sin embargo, no pasaba tanto por la idea de selección como por el debate en torno a la idea de «limitación». Se consideraba que la primera permitiría escoger a los más «capaces» para el desarrollo de estudios superiores y debería basarse en criterios exclusivamente académicos. En cambio, la limitación —iden-

⁴¹ En 1966, sobre un total de 4.836 profesores, 678 tenían dedicación exclusiva y 162, dedicación part time. Más de la mitad de los profesores de tiempo completo pertenecían a las carreras científico-técnicas (Tedesco, 1979: 284). En este sentido, señala Ribeiro (1982) que la lucha de los profesores de ciencias contra el magisterio de tipo tradicional por lograr una profesionalización de la función, constituyó una fuente de innovación en las universidades latinoamericanas.

⁴² Para una descripción de los alcances de la misma puede consultarse la *Revista de la UBA*, 1956, Quinta Época Año 1, N° 2, p. 262.

⁴³ El mismo procuraba «promover el desarrollo social y la educación popular de la referida localidad, con la participación activa de sus habitantes, comisiones cooperadoras vecinales, clubes, médicos de la zona, etc.» (Ibidem, pp. 260 y 261).

tificada con el sistema de cupo— no alcanzó consenso y en líneas generales fue rechazada⁴⁴.

La propuesta era «orientar» a los aspirantes a ingresar a la universidad con relación a las carreras que la misma brindaba y las necesidades más imperiosas que el país tenía, para luego iniciar un curso de capacitación que procurara actuar sobre las falencias que en términos de conocimientos y formación tenía la escuela media.

Con relación a la *deserción*, en 1962, a siete años de iniciado el proceso modernizador, continuaba siendo una cuestión de peso. Para algunos, se trataba de un problema residual originado en los años en que el ingreso no era selectivo, habiendo entonces accedido a la universidad estudiantes sin las calidades indispensables quienes, ante la elevación de las exigencias que el nuevo proyecto universitario supuso, se vieron expuestos a fracasos reiterados. Desde esta perspectiva, la reducción de la deserción estaría ligada al establecimiento de una selección rigurosa de los estudiantes.

Sin embargo, el problema parece ser mucho más estructural y permea la historia universitaria argentina. Las propuestas de solución entonces planteadas fueron diversas y en muchos casos encontradas. Es así como se recomendó desde «mejorar los procedimientos de selección», hasta aumentar el número de becas—para limitar la incidencia del factor económico. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, existieron fuertes críticas al funcionamiento del Departamento de Orientación Vocacional, el cual operaba sin contemplar las características y necesidades de las Facultades. Además, el crecimiento constante del número de estudiantes había producido una transformación operativa del mismo, en la medida en que éste ya no podía brindar orientación psicológica individualizada sino sólo «información» sobre las carreras, constituyéndose de esta manera en un órgano burocrático más.

La situación también procuró ser paliada a través de la dedicación exclusiva de los estudiantes; se generó así un importante sistema de becas⁴⁵ destinadas a jóvenes de probada capacidad académica, que experimentaran necesidades económicas⁴⁶; otro tanto ocurrió con los graduados quienes podían obtener becas internas o externas.

⁴⁴ En 1960, Manuel Sadosky propone la creación de un *Departamento de Orientación Pre-Universitaria*, destacando que «cualquier limitación que no estuviera esencialmente basada en una selección de los estudiantes exclusivamente según sus capacidades intelectuales, sería un atentado contra los más elementales derechos del hombre» (*Revista Universidad*, N° 43, Universidad Nacional del Litoral, 1960).

⁴⁵ Señala Halperin Donghi que en el caso de la UBA, en 1955, las becas llegaban apenas a 20, mientras que hacia 1960 se otorgaban alrededor de mil (2002: 168).

⁴⁶ La retribución equivalía al sueldo de un empleo común (R. Frondizi, 1971: 35).

La organización institucional bajo la forma de *Departamentos*, en reemplazo de la tradicional división de Facultades y Cátedras, mereció un amplio debate que trascendió las cuestiones meramente organizacionales, para focalizar en los límites de los procesos de innovación cuando los mismos cuestionan la democratización y la relación entre docencia e investigación (Sigal, 1991)⁴⁷.

Nacida originariamente en Estados Unidos en el siglo XVIII, la *departamentalización* se extendió a partir de los años cuarenta a Europa y un poco más tarde a América Latina, constituyendo para algunos, por su flexibilidad, la forma más adecuada de canalizar las transformaciones de la ciencia y la tecnología. Se sostenía que facilitaba el desdibujamiento de los límites entre las disciplinas, permitiendo a los investigadores desarrollar trabajo en equipo y articular conocimientos provenientes de diversas áreas. Asimismo se buscaba evitar superposiciones de asignaturas y alentar la formación de núcleos de trabajo de carácter transversal, más acordes con los avances del conocimiento científico. Su adopción implicaba, en opinión de Darcy Ribeiro (1982: 130), un proyecto de integración de la universidad para superar la compartimentación y la duplicación del patrón tradicional.

Una vez más en este punto, coincidieron en su oposición los grupos de izquierda y derecha. El núcleo de las resistencias se organizaba en torno al rechazo del modelo por su carácter foráneo y su divorcio con relación a las prácticas nacionales; se enfatizaba también el cumplimiento por esta vía de la reducción de costos que aconsejaba su adopción desde la perspectiva de los organismos internacionales a partir de la imposición de criterios de productividad y eficiencia.

Sin embargo, fue el propio conservadorismo de las viejas facultades el que a menudo rechazó la integración, en la medida en que suponía una transformación de las relaciones de poder al interior de las instituciones. Como modelo integral sólo se adoptó en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA; en muchas universidades nacionales se dieron cambios en términos nominales, que no supusieron una transformación organizacional de fondo.

Especialmente en el seno de las universidades nacionales surgieron nuevas carreras que aunque recorrieron todo el espectro de las ciencias, tuvieron especial desarrollo en el ámbito de las Ciencias Sociales. Esto se dio, a pesar de que el debate central de la época se centraba en la manera más apropiada de atender los problemas nacionales, esto es, favorecer a las ciencias básicas o a la tecnología aplicada.

⁴⁷ La *departamentalización* constituye una reforma fuertemente alentada desde el ámbito nacional, al punto que la Universidad Nacional del Nordeste que se crea en 1956, sigue este modelo siendo los departamentos los ámbitos de concreción de las funciones universitarias fundamentales.

Dentro de las Sociales, se crearon Psicología, Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, Estadística, Administración de empresas. Por su parte, dentro de las Ciencias Exactas, se incorporaron nuevas orientaciones y especialidades de la Ingeniería⁴⁸ y carreras vinculadas con la computación científica. Medicina crea además, una serie de carreras cortas.

Comenzó asimismo, un proceso de actualización de los planes de estudio que adquiere desarrollo desigual según las universidades. Surgieron de manera incipiente los cursos de posgrado, que propendieron a una actualización permanente de los graduados aunque no se constituyeron más que en esfuerzos aislados que no lograron institucionalizarse.

En términos de infraestructura, se procuró la actualización de laboratorios y bibliotecas y surgieron proyectos de construcción de *Campus Universitarios* que alojaran e integraran las diversas facultades. En opinión de Brunner (1989: 4), esto se explica por el espíritu programador y de racionalización burocrática vigente en la época, que llevaba implícito un cierto afán arquitectónico en la construcción del mundo social.

En su discurso al asumir el Rectorado, R. Frondizi (1958b: 8) sostuvo que la «Ciudad Universitaria» de la UBA era mucho más que «la reunión física de los edificios que constituyen la Universidad», implicaba «la creación de un ambiente cultural, donde la educación se realiza en la convivencia de profesores y estudiantes que cultivan las diversas disciplinas científicas y humanísticas».

Un capítulo aparte mereció la creación de las Editoriales Universitarias, entre las cuales la experiencia de EUDEBA constituye un modelo de fundamental importancia y de irradiación internacional.

Este ambicioso programa de modernización que se encara desde las universidades, supuso ritmos diferentes según las instituciones y también transformaciones de distinta profundidad. Al respecto, en muchos casos, los cambios fueron o bien meramente nominales, o bien superficiales, insertándose las nuevas estructuras sobre las ya existentes sin operarse cambios significativos. Esto se hizo especialmente evidente en las instituciones de mayor tradición, dentro de las cuales tendieron a primar los intereses y puntos de vista contrarios a la renovación, sostenidos por los sectores académicos hegemónicos.

⁴⁸ Por ejemplo, en 1958 en la UBA se crean las carreras de Ingeniero geodesta-geofísico, Ingeniero geodesta e Ingeniero hidrógrafo (*Revista de la UBA*, Quinta Época, Año 3, Nº 3, julio-septiembre, 1958). En 1960, en la Universidad Nacional del Litoral, se crean dentro de Ingeniería Química las carreras de Licenciatura en Ciencias Químicas y Licenciatura en Química Biológica (*Revista Universidad*, Nº 48, Universidad Nacional del Litoral, 1960).

5. A MODO DE CIERRE: UNA MODERNIZACIÓN INCONCLUSA Y PARADÓJICA

En los años sesenta, en un clima general de confianza sobre las potencialidades de la educación como herramienta fundamental para lograr el desarrollo económico de los países, ésta era visualizada además —desde los centros de poder y los organismos internacionales— como una forma de defensa del modelo occidental, convirtiéndose así en una manifestación más de la guerra fría.

En Argentina por su parte, un análisis global de las políticas encaradas por el Ejecutivo en el período, parecería abonar la hipótesis de un comportamiento contradictorio de aquellas aplicadas en el ámbito de la Educación Superior con relación a las esbozadas en los restantes; esto es, la modernización universitaria, la configuración de un Sistema de Educación Superior, la ampliación de las oportunidades en el tercer nivel parecería no guardar correlación con las políticas de corte excluyente, desarrolladas en los campos político, económico y social.

Sin embargo, la modernización universitaria, propuesta desde la esfera oficial, puede ser leída como una faceta más del proceso de exclusión que se inicia con la caída del peronismo, el cual sólo consigue ser parcialmente mitigado a través de la intensa tarea de actualización y renovación iniciado desde las propias instituciones.

Al respecto, cuando la modernización universitaria ingresa en la agenda de gobierno nacional, ocupando en ella un lugar de privilegio, se está implícitamente enfatizando una cara del concepto, esto es el componente de «adopción de modelos considerados como más exitosos dentro de los países centrales», mientras que desde las universidades, se pone el acento en la otra, y en este caso, el concepto de modernización está fundado en la búsqueda de actualización y renovación dentro de las instituciones.

Es decir, la universidad de los sesenta es el producto de la amalgama entre dos procesos de modernización de signo contrario, uno de carácter excluyente, generado desde el poder político y otro surgido de manera endógena en las propias instituciones y no exento de tensiones entre grupos renovadores, tradicionales y radicalizados, en un escenario internacional de avance de la ciencia y penetración ideológica de las potencias centrales. En esta puja este último actúa como factor limitante del primero, y el resultado final es una modernización híbrida y circunscripta a algunos sectores; es decir se inscribe en lo que Germani denomina «efecto fusión».

Esta circunstancia queda además plasmada en cierto comportamiento de las variables que —de lo contrario— puede resultar paradójico, esto es, en un contexto de primacía de la planificación integral y educativa, se genera un fuerte desajuste entre los requerimientos de la economía y la formación de recursos humanos

altamente calificados que culmina, con la primera etapa del proceso de *brain drain*, es decir, la emigración selectiva de profesionales y técnicos de formación superior en procura de mejores oportunidades de trabajo en el exterior, especialmente en Estados Unidos.

Este proceso halla explicación en una variedad de factores como la posibilidad cierta de obtención de un alto nivel de ingresos, de mejor equipamiento y condiciones de trabajo en general, y de un mayor reconocimiento social. Sin embargo, no resulta desdeñable el peso de factores internos, como la inestabilidad política y social y las fluctuaciones permanentes de la economía (Oteiza, 1971: 434).

Por otra parte, el tipo de desarrollo escogido, basado en la importación de tecnología desde los países centrales, produjo una subutilización de los recursos humanos más calificados, generando así las condiciones para su emigración. Situación similar se da con relación a las demandas específicas del sector industrial más tradicional, las cuales permanecieron al margen incluso de las transformaciones organizativas que podían incidir en un aumento de las ganancias.

En lo que respecta a las nuevas carreras, la rápida expansión de su demanda pronto derivó en una saturación del mercado ocupacional y el consiguiente desempleo de sus graduados.

Puede decirse pues, que la modernización sustentada desde el gobierno nacional asumió una dimensión retórica carente de vías concretas de operacionalización. De esta manera, el conocimiento, como herramienta clave del desarrollo productivo y la consiguiente formación de recursos humanos altamente calificados, no consiguió traducirse en un correlativo aprovechamiento de esa potencialidad para ampliar los márgenes de autonomía nacional.

Por su parte, la modernización encarada desde las universidades tuvo alcances limitados, no sólo por el breve lapso en que estas reformas se implementaron, sino por las penurias económicas y el clima de intolerancia en que las mismas se dieron, que tendió a exacerbar y radicalizar las posiciones alejando sistemáticamente la posibilidad de construir consensos y cambios institucionales perdurables.

Bibliografía

- AZPIAZU, DANIEL, KHAVISSE, MIGUEL y BASUALDO, EDUARDO (1988): *El nuevo poder económico*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- AZPIAZU, DANIEL y KOSACOFF, BERNARDO (1989): «Las empresas transnacionales en la industria argentina», en: Kosacoff, B. y Azpiazu, D., *La industria argentina: desarrollo y cambios estructurales*, Buenos Aires, CEAL-CEPAL.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (1987): *Universidad y Sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (1990): *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- CARCIOFI, RICARDO (1983): «Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes», en: Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R., *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso.
- CAVAROZZI, MARCELO (1983): *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, CEAL.
- CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL (1968): *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social. Situación presente y necesidades futuras*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación, Tomo I, Serie C, N° 73.
- CUNHA, Luiz Antonio (1988): *A Universidade Reformada*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editor.
- DI TELLA, TORCUATO (1969): «Los contendientes y sus batallas», en Di Tella, T. y Halperin Donghi, T., *Los fragmentos del poder*, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez.
- FÁVERO, MARÍA DE LOURDES DE ALBUNQUERQUE (1990): *Da Universidade «modernizada» a Universidade disciplinada. Atcon e Meira Mattos*, São Paulo, ed. Cortez.
- FRONDIZI, ARTURO (1958): *Mensaje de Pacificación y Desarrollo Nacional*, pronunciado ante la Asamblea Legislativa al asumir la Presidencia, Buenos Aires.
- FRONDIZI, RISIERI (1941): «Función social de la Universidad», en: *Revista Universidad*, N° 8, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- FRONDIZI, RISIERI (1956): «Raíz Filosófica de los males universitarios», en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, v Época, Año I, N° 3., Buenos Aires, UBA.
- FRONDIZI, RISIERI (1958a): *La universidad y sus misiones*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- FRONDIZI, RISIERI (1958b): «Discurso pronunciado al asumir el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires», en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, v Época, Año III, N° 1, Buenos Aires, UBA.
- FRONDIZI, RISIERI (1971): *La Universidad en un mundo de Tensiones*, Buenos Aires, Paidós.
- GARACÍA, ROLANDO (2003): «La construcción de lo posible», en: Rotundo, C. y Díaz de Guijarro, E. (comps.), *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Buenos Aires, Ediciones del Zorzal.
- GERMANI, GINO (1964): *La sociología en la América Latina: Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- GERMANI, GINO (1977): *Política y Sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.
- HALPERÍN DONGHI, TULIO (2002): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- KLEINER, BERNARDO (1964): *20 años de Movimiento Estudiantil Reformista 1943-1963*, Buenos Aires, Platina.
- KOSACOFF, BERNARDO (1989): «Desarrollo industrial e inestabilidad macroeconómica. La experiencia argentina reciente», en: Kosacoff, B. y Azpiazu, D., *La industria argentina...*, op. cit.
- KROTSCHE, PEDRO (org.) (2002): *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones al margen y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- MARTÍNEZ PAZ, FERNANDO (2000): *El Sistema Educativo Nacional*, Córdoba, Editorial Universitaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1961): *Balance de 1960 y perspectivas para 1961*, Buenos Aires, Departamento de Documentación e Información Educativa.
- MORERO, SERGIO, EIDELMAN, ARIEL y LICHTMAN, GUIDO (1996): *La noche de los bastones largos, 30 años después*, Buenos Aires, Biblioteca Página 12.
- NEFFA, JULIO CÉSAR (1998): *Modos de regulación, regímenes de acumulación y sus crisis en Argentina (1880-1996): una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*, Buenos Aires, Asociación Trabajo y Sociedad, Eudeba, Piette-Conicet.
- NEIBURG, FEDERICO (1998): *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Buenos Aires, Alianza Editorial.
- O'DONNELL, GUILLERMO (1972): *Modernización y autoritarismo*, Buenos Aires, Paidós.

- O'DONNELL, GUILLERMO (1977): «Estado y Alianzas en la Argentina, 1956-1976», en: *Desarrollo Económico*, N° 64, Buenos Aires, IDES. Disponible en Internet: www.educ.ar.
- OTEIZA, ENRIQUE (1971): «Emigración de profesionales, técnicos y obreros calificados argentinos a los Estados Unidos», en: *Desarrollo Económico*, N° 39-40, Buenos Aires, IDES.
- PÉREZ LINDO, AUGUSTO (1985): *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- PESCADOR, JOSÉ ANGEL (1994): «Teoría del capital humano. Exposición y Crítica», en: Torres, C. y González Rivera, G. (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- PETRAS, JAMES y LA PORTE, ROBERT (1970): «Temas y problemas del desarrollo latinoamericano vistos por funcionarios estadounidenses. La década del setenta», en: *Desarrollo Económico*, N° 38, Buenos Aires, IDES. Disponible en Internet: www.educ.ar
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS (1989): «Economía y política en la crisis argentina (1958-1973)», en: Ansaldo, W. y Moreno, J. L. (comps.), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado*, Buenos Aires, Cántaro.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (1983): *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Nueva Imagen.
- RIBEIRO, DARCY (1982): *A Universidade necessária*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- ROMERO, LUIS ALBERTO (1994): *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SCHWARZER, JORGE (1996): *La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina*, Buenos Aires, Planeta.
- SIGAL, SILVIA (1991): *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, Puntosur.
- SOLARI, ALDO (1977): «Desarrollo y política educacional en América Latina», en: *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, N° 3.
- SUASNABAR, CLAUDIO (2002): «Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1956-73): continuidad institucional y radicalización política», en: Krottsch, P. (org.), *La universidad cautiva*, op. cit.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (1979): «Modernización y democratización en la universidad argentina. Un panorama histórico», en: Dooner, P. y Lavados, I., *La universidad latinoamericana. Visión de una década*, Santiago de Chile, CPU.
- TORRADO, SUSANA (1992): *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- TORRES, CARLOS ALBERTO (1999): «La universidad latinoamericana: de la Reforma de 1918 al ajuste estructural de los 90», en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, N° 8, pp. 345 a 377, México, julio-diciembre.
- VARSAVSKY, OSCAR (1975): *Ciencia Política y cientificismo*, Buenos Aires, CEAL.
- WOLFE, MARSHALL (1985): «En pos de alternativas democráticas», en: Cepeda Ulloa, F. y otros, *Democracia y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Registro bibliográfico

CHIROLEU, ADRIANA

«Las paradojas de la modernización universitaria de los años 60», ESTUDIOS SOCIALES. *Revista Universitaria Semestral*, año XVI, N° 30, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, primer semestre de 2006 (pp.97-126).

Descriptorios · Describers

universidad / modernización / Argentina / años 60 / política universitaria

university / modernization / Argentina / the sixties / university policy