

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

“Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Peronismo, modernización y dictadura

La ciencia en la universidad argentina (1946-1976)

Lic. Jorgelina Lázzaro Jam

Lic. Pablo Antonio Pacheco

(PIDAAL/UNCuyo)

lazzarojam@hotmail.com

pablopach@hotmail.com

Resumen

La ponencia se propone caracterizar los modos de planificación y organización de la actividad científica en el campo universitario entre 1946 y 1976. Se pone especial énfasis en las dimensiones comparativas presentes en las iniciativas de planificación científico-técnica tanto del primer peronismo como del peronismo de comienzos de los setenta, que marcan la apertura y el cierre del período.

Como metodología se realiza una reconstrucción histórico-estructural del espacio universitario durante el lapso seleccionado, a partir de un corpus documental integrado por textos legales, publicaciones, debates, testimonios y discursos de la época en torno a lo pedagógico y lo científico. Si bien el abordaje de esa delimitación temporal resulta complejo y heterogéneo a la luz de las fuentes, no obstante se evidencia en estas la presencia de ciertos ejes que articulan el marco analítico asumido.

En tal sentido, el recorrido a lo largo de esos veinte años de historia universitaria en el país permite comprender, desde un esquema más amplio, las reformas impulsadas, los modos de institucionalización, los procesos de profesionalización, las diversas concepciones sobre lo pedagógico y la autonomía académico-científica, así como las luchas puestas en juego por diversos grupos de agentes del campo universitario.

Introducción

La literatura disponible respecto al campo académico y sus períodos reformistas ponen en discusión conceptos que interactúan entre sí, autonomía, modernización o politización definiendo a su vez las nociones de reforma, cambio e innovación educativa. La movilidad presente en la Educación Superior determina acciones denominadas *procesos reformistas* que suponen modificaciones estructurales en los sistemas educativos rediseñando sus fines, objetivos, administración y forma de organización. Al hablar de reforma en general se identifica el concepto de *cambio* producido desde factores intrínsecos o por acciones externas vinculadas a políticas gubernamentales. En este sentido, P. Krotsch (2009) propone determinar las particularidades de los procesos reformistas y su diferencia con los procesos de *cambios* que apuntan a modificar el orden social vigente. Por el contrario, las reformas tienden a mantener las relaciones existentes entre sus actores y vínculos de poder generados en luchas precedentes. Como parte de los debates surgidos entre cambio o reforma, Krotsch incorpora el término de *innovación* relacionado por un lado a un proyecto gubernamental aceptado en un espacio social específico y por otro como innovaciones locales con reconocimiento del mismo lugar pero sin tener la amplitud del primero. La universalidad en los ámbitos educativos está constituida por procesos reformistas que integran innovaciones locales, es decir, características propias que consolidan especificidades en cada sistema educativo. La autonomía y libertad de adopción por una u otra organización o decisión, son instrumentos que complementan los diseños en las distintas universidades. Ante la manifestación de *cambios en las universidades* Clark (1983) observó la posibilidad de su identificación de acuerdo a la morfología de instituciones en surgimiento o instituciones relativamente establecidas. En el inicio de un establecimiento y espacio social en general, las iniciativas tienen sustento gubernamental, pero a medida que se institucionalizan adquieren sus propias estructuras y regulaciones, siendo dificultosa la apertura al cambio. Es necesario reconocer el contexto de factibilidad entre los esquemas planteados, los actores y los vínculos consolidados, que posibilitan el *cambio* en relación a factores internos, sistema de creencias y jerarquías consagradas. América Latina ha igualado los procesos reformistas al concepto de

cambio, pero la complejidad que asumen las nociones respecto a dependencia académica, circuitos académicos periféricos y autonomía nos conducen a reflexionar y no dar por sentadas dichas terminologías. En este sentido, nuestra propuesta es comprender, en rasgos generales, de qué manera se plantearon tanto la organización y planificación de la actividad científica, como también el modo en que se definió el sistema departamental en las etapas de modernización educativa y radicalización/politización del campo universitario. Ambas dimensiones tomaron como premisa la defensa de la autonomía universitaria, pero se distanciaron en las concepciones en torno al fin de la educación, la producción de conocimiento científico, el vínculo educación-ciencia-contexto sociopolítico, así como en la adopción de determinados modelos educativos. Beigel (2010) plantea la existencia de una *elasticidad de la autonomía* en los circuitos académicos periféricos, donde la autonomía es una realidad concreta. Pero esa *elasticidad* supone distintas nociones sobre la *autonomía*. Aquella consolidada por los movimientos reformistas latinoamericanos en la década del '20 que mostraron las tensiones entre Academia y Estado, la referida a una *illusio* construida en esta región conjuntamente a la institucionalización del campo académico, el prestigio institucional y la formación de un *capital simbólico* que ha diferenciado internamente al campo académico-intelectual. Por último, la noción vinculada a procesos de *internacionalización* del campo científico y la *circulación de ideas* mostró imágenes universales del mundo académico sin olvidar las especificidades locales que posibilitaron construir la propia autonomía y campos académicos periféricos. Tales aproximaciones conceptuales nos invitan a reflexionar comparativamente en torno a la modernización universitaria y la politización, tomando la organización de la ciencia y el sistema departamental como manifestaciones de aquellos matices existentes en la *autonomía universitaria*, de acuerdo al prolijamiento de modelos educativos (extranjeros o no), los cuáles finalmente se adecuaron a las estructuras educativas argentinas.

Reformas de segunda generación

La modernización tuvo como eje discutir la vinculación entre Universidad y Ciencia, es decir, la forma en que la Enseñanza Superior integró, curricular y metodológicamente, la práctica científica y la práctica docente.

Con el ascenso del gobierno de Juan Domingo Perón las dimensiones planificadoras del Estado se fueron consolidando mediante diversos organismos técnicos (Berrotarán, 2003 y 2004). En este sentido la planificación y organización de la actividad científica se constituyó en un factor estratégico en el proceso de reformas universitarias. Dicho proceso se plasmó en

la ley universitaria 13.031 sancionada en 1947, que preveía un tipo de organización departamental para las universidades nacionales. Se reconocía la autonomía “técnica, docente y científica” de las universidades (artículo 1º) aunque esa autonomía tenía poco margen debido a que en la práctica se regulaba con detalle su organización y funcionamiento, al tiempo que se restringía la representación estudiantil (artículos 84 a 86) (Sánchez Martínez 2002: 20; Borches 2009). Sobre la actividad científico-académica los incisos 2, 6 y 12 del artículo 2º incorporaban la función de organizar la investigación, conformar un cuerpo docente “dedicado exclusivamente a la vida científica y a la enseñanza universitaria”, así como “Crear y sostener institutos de investigación”. El artículo 7º se refería al instituto como “la unidad universitaria para la investigación científica”, mientras que en su artículo 8º se definía al departamento como “la unidad de coordinación de las investigaciones científicas sobre una misma materia”. Asimismo, la ley señalaba que un departamento se constituye a partir de “La agrupación funcional de institutos, cátedras y centros de investigación afines”. La norma diseñaba una trayectoria desde la cátedra como “unidad docente básica” (artículo 6º), pasando por la forma instituto como “unidad universitaria para la investigación científica” (artículo 7º), hasta el agrupamiento de institutos como “unidad de coordinación” de la investigación científica, característica que definía la conformación de un departamento (artículo 8º). Este esquema se incorporó al espacio universitario como un modo de promover y fortalecer la actividad científica mediante la extensión de la actividad docente propia de la cátedra.

A pocos días de la publicación de la normativa, el presidente sostenía que “al organizar la nueva Universidad argentina se haya de defender el principio de la ciencia pura. El conocimiento de la aplicación práctica de la ciencia ha de venir después como consecuencia de aquella” (Perón 1947: 10). Por otra parte, reafirmaba la secuencia de organización departamental, al expresar que “se ha de iniciar un proceso evolutivo que vaya desde la cátedra al instituto y del instituto a la agrupación de institutos” (Perón 1947: 13).

En este marco y desde el punto de vista de la politización, con el Estado de Bienestar las clases trabajadoras se introdujeron al ámbito educativo universitario a través del ingreso irrestricto transformando las estructuras sociales. La Revolución Libertadora en 1955 repudió la politización en los sectores estudiantiles y el avance del Estado en el campo académico. La práctica docente-científica debía alejarse de toda posible penetración ideológica, por lo que superar la militancia en los establecimientos educativos pasó a ser prioritario en la renovación de las estructuras universitarias. Bajo el gobierno de Aramburu la economía será puesta en

consideración por una elite técnica caracterizada por su relación con organismos internacionales, respondiendo a las teorías desarrollistas del momento. CEPAL representó a estos intelectuales, marginados por el peronismo, que vieron en las teorías desarrollistas el sustento teórico para la renovación y crecimiento socioeconómico del país. Así, *el desarrollismo se convirtió en el modelo hegemónico de pensamiento del período, un pensamiento que parecía rebelarse contra las prácticas que no habían logrado resolver los enigmas económicos crónicos del país, abriendo un amplio frente de discusión que se ordenó en torno a conceptos dicotómicos y binarios, como moderno-tradicional, desarrollo-subdesarrollo, centro-periferia o colonialismo-neocolonialismo* (Ponza, 2010: 22).

Este punto nos conduce a pensar el lugar que ocupó la educación en el proyecto desarrollista, su pretendida modernización y las nociones debatidas como autonomía universitaria-científica, institucionalización de la ciencia y politización. Consideramos necesario aclarar a qué denominamos movimiento reformista, si es posible o no referirnos a un grupo homogéneo que comparte al unísono la manera en que se vincula Universidad-Estado, Universidad-Filantropía, Universidad-Comunidad. A principios del siglo XX, la lucha reformista en las universidades fue concordante con la democratización de los sectores políticos. Romper las estructuras educativas, envejecidas, jerárquicas, desactualizadas se convirtió en una crítica a las elites oligárquicas y elitistas que a finales del siglo XIX habían afianzado su poder en ámbitos políticos y educativos, especialmente en las universidades. Sobrevivientes de las contracciones democráticas –Golpe de Estado 1930, 1943– los reformistas durante los gobiernos de Perón criticaron el avance del Estado, que había impulsado una organización científica departamental. Propugnar la militancia peronista en los sectores estudiantiles afectaba la autonomía y consolidaba instituciones de adoctrinamiento. En general, el movimiento reformista estaba ligado a las ideas socialistas y comunistas de la U.R.S.S., alejándose del Estado de Bienestar y su demagogia. A pesar de cierta homogeneidad al iniciar la Revolución Libertadora se integraron al reformismo hombres ideológicamente opuestos. Esta diversidad se visualizó finalmente con la aplicación del decreto 6403/55. Al discutir la autonomía universitaria, la contracción del campo científico y la militancia estudiantil, la Segunda Reforma,¹ puso en evidencia las divergencias respecto al proyecto educativo que se deseaba consolidar. En este contexto, las academias periféricas muestran cierta permeabilidad respecto a las ideas sobre educación en relación a la actuación

¹ - Reformas de Segunda Generación, corresponde al proceso reformista 1955-1990, integrado por la modernización, radicalización/politización y contracción del campo académico, ver Rama, C. “La tercera reforma de la educación superior en América Latina”, Fondo de Cultura Económica, México, 2006

de organismos y agentes externos, que difundían modelos educativos y apuntaban específicamente a la desvinculación del Estado con las universidades. Sin embargo, el campo académico-científico se reestructuró bajo el proceso de modernización, en el cual el Estado desarrollista incorporó estas elites intelectuales, creando universidades fundadas en el desarrollo técnico y la participación en el desarrollo social. Ponza (2010) observa la urgencia del campo científico por fortalecer políticas estatales que impulsaran la práctica científica a través de la creación de organismos como CONICET, Fondo de las Artes, el Consejo Nacional de Desarrollo y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial. *La expansión de la ciencia respondió no sólo a los deseos de la élite intelectual sino también a sus intereses por crear una burocracia tecnificada interviniente en las funciones públicas. El ámbito de formación debía ser la universidad, la cual otorgaba los contenidos necesarios en la constitución de estos expertos y funcionarios, además de continuar con el proceso de desperonización* (Ponza, 2010:26-27)

Uno de los rasgos de este período fue la convivencia de procesos asimétricos, que a pesar de coincidir en la renovación del sistema educativo, integraron la necesidad de conformar una carrera académica fortaleciendo el recurso humano, es decir, un *entorno cultural académico-científico* por medio de redes de intercambio representadas por la reorganización de las estructuras universitarias, becas, subsidios, misiones de científicos locales al exterior, misiones de expertos internacionales y nuevas formas de comunicación (Prego, 2010). Asimismo, según Buschini y Romero (2007) existió una creciente radicalización y politización universitaria ubicada en principio en los sectores estudiantiles. A medida que se propugnaba por la consolidación de un campo científico, se evidenciaba una crítica político-ideológica en torno al desenvolvimiento de la praxis científica, marcando las discusiones posteriores respecto a la *colonización cultural*.

En los primeros años, la modernización mostró dicotomías al tratar de institucionalizar la investigación y lograr una profesionalización académica. El sistema departamental fue el instrumento para unir enseñanza e investigación, fortaleciendo nuevos espacios de sociabilidad, reconfigurando posicionamientos, jerarquías y la reconversión de contenidos.

Por último, adquiere relevancia en nuestro trabajo, el interrogante acerca de cómo se formó un *círculo académico regional/centros periféricos*² en América Latina, los cuales

² - Beigel observa “los procesos de mediación que han tenido importancia en el desarrollo del campo académico en nuestra región, la diplomacia ha resultado un objeto altamente productivo para nuestra labor investigativa, por cuanto nos ha permitido hallar relaciones causales que explican el proceso de conformación de centros periféricos”, en “*Autonomía y dependencia académica, Universidad e investigación científica en un círculo periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Bilbos, Bs. As., 2010.

involucraron relaciones e intercambios de agentes y conocimiento en las mismas dinámicas disciplinarias del campo académico, permitiendo consolidar en mayor o menor medida la autonomía institucional, de acuerdo a los elementos estructurantes de cada país. Por lo tanto, aquel vínculo correspondiente a la expansión y el financiamiento universitario constituyó una dimensión contradictoria en Argentina, generando contraposiciones entre mundo académico y capitales externos . Mientras algunos reformistas promovieron el subsidio externo, otros, generalmente situados en las universidades, se opusieron a la creación de centros privados de investigación, en especial norteamericanos, limitando las relaciones formales, a pesar de que muchos de ellos eran miembros de cátedras en universidades tanto estatales como privadas. Lo cierto es que durante los procesos de masificación y modernización, el sistema de Educación Superior, intentó renovarse generando debates internos (Beigel, 2010:33-34). Pues bien, en el contexto descripto, la departamentalización representó parte de los ejes puestos en discusión en torno a los principios fundantes de las actuales universidades.

Acercamiento a una historicidad en el sistema departamental argentino

Podemos intentar una aproximación a la historicidad del sistema departamental argentino, considerando aquellos debates pro y anti departamentalistas en torno a la organización científico-académica en las universidades, así como las posibilidades de innovación o resistencia vinculadas a los procesos de radicalización/politización presentes en la intervención de los agentes.

Debates pro y anti departamentalista

Al intentar consolidar la autonomía universitaria y reorganizar las instituciones, la reforma de 1955 en el marco del desarrollismo, así como la de 1973 con el gobierno de Cámpora, debatieron la capacidad del movimiento reformista por conformar sistemas autónomos, exigiendo revisar la historicidad de ciertos organismos estructurantes de nuestras academias. El golpe de Estado en 1976 afectó el proceso llevado a cabo, enmarcándose nuevamente a las universidades bajo la ley orgánica 17.245/67, que permitía adoptar el sistema departamental o de facultades, *prohibiendo a todo docente o autoridad de asumir o dar declaraciones políticas públicas que pudieran comprometer el prestigio académico* (art.9).

Durante la modernización y avanzada la década de 1960, el sistema departamental norteamericano se difundió por toda América del Sur. Este unió profesores, asistentes e instructores en un *todo orgánico*, los departamentos. Cada miembro tenía una función y responsabilidad determinada, combinando docencia y elaboración/desarrollo de proyectos de investigación coordinados, imitando una *empresa colectiva*. Uno de los hombres que impulsó este modelo fue Rudolph Atcon³ (Atcon, 1961; véase también Steger 1974: 49-55), experto en reformas universitarias, quien actuó como consultor externo en universidades del Brasil, Chile y Honduras, desempeñando en algunos casos funciones públicas.⁴ Desde la Unesco, llevó a cabo un exhaustivo diagnóstico de las estructuras universitarias latinoamericanas expuestas en su libro *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina* (1961). El mismo se encuentra enmarcado claramente en la etapa de guerra fría, considerando que América Latina no había logrado formar universidades realmente autónomas y de calidad, sino que al contrario estuvieron organizadas bajo los modelos medievales europeos y el “*sistema de cátedra jerárquico, retrogrado y “feudal”*”. Para Atcon, las instituciones educativas perdían su autonomía al quedar subordinadas a los proyectos políticos y financieros impuestos por los Estados. En este sentido, la autonomía universitaria debía configurarse a partir de la “*no intervención del Estado en la administración financiera, académica y científica de la universidad. Significa la libertad de seleccionar, contratar o remover personal, estructurar la administración e investigar la organización de la institución, crear y eliminar cursos, enseñar e investigar sin interferencias indebidas, pagar sueldos que la universidad y no el funcionalismo público determine, significa todo lo que se considera útil hacer dentro de sus objetivos y de las limitaciones que imponen sus recursos financieros*” (Atcon, 1961:35).

Atcon planteó como prioridad la organización de establecimientos neutrales, apolíticos, siendo la participación o militancia estudiantil un elemento que desvirtuaba los objetivos y funciones académicas necesarias para la formación intelectual. Por otra parte, las universidades no habían logrado integrar una práctica docente y científica que respondiera a

³ - Bitecourt, A (2011) lo define de la siguiente manera: “*típico agente internacional desterritorializado que actuaba en distintos países como Alemania, Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia, que presentaba ideas, proyectos y conocimientos como sus propiedad individual. Es un consultor técnico, autónomo e independiente de partidos, naciones, grupos e ideologías, con amplia formación académica. Como hombre de Unesco circulaba por América Latina con “pasaporte” de organización internacional*”

⁴ - En Brasil junto a Rubens Maciel Filho perteneció al grupo de académicos brasileños interesados en la ciencia vinculada a la Fundación Rockefeller / Ford y a los intereses internacionales de Estados Unidos. Cuando Maciel ocupó la dirección de CAPES (Coordinación de perfeccionamiento de personal de Nivel Superior), tendrá como asesor a Rudolph Atcon. Maciel logró acuerdos con universidades nacionales como la Universidad Federal de Río Grande do Sul y la Universidad de Buenos Aires, con la participación de B. Houssay, en la formación de investigaciones en el área médica.

las exigencias del sistema económico-productivo. Específicamente en su análisis respecto al sistema departamentalista, observó que sólo replicaban las cátedras autónomas, con materias no integradas, currículos rígidos y carreras preestablecidas. Compuestas por facultades y departamentos, las academias se vinculaban más a las exigencias profesionales que al conocimiento humano, en definitiva, el departamento unía materias/cátedras similares y profesores consagrados.

Frente a esta coyuntura, la aparente unidad del movimiento reformista mostró contradicciones al discutir la reestructuración en los espacios académicos, específicamente en torno a la departamentalización. Por un lado, los reformistas del '18 consideraron a los departamentos como imposición de modelos extranjerizantes y pérdida de autonomía en el campo académico argentino. Por otro lado, los sectores conservadores-católicos, unidos al movimiento reformista en 1955, creyeron que esta nueva organización afianzaba los vínculos con organismos internacionales (por medio de becas, subsidios u otras formas), permitiendo elevar la calidad en la enseñanza y la investigación. En ambos grupos, se apuntó a mantener, consolidar y fortalecer la soberanía universitaria, aunque se distanciaron en los posicionamientos asumidos de acuerdo a objetivos y fines en la Educación Superior. La diferencia radicó en el origen del sistema departamental, la concepción y finalidades de la actividad científica y la actuación de los agentes externos en los diseños de políticas educativas latinoamericanas. De esta manera, el movimiento reformista hacia los años '60 se dividió entre pro departamentalistas y anti departamentalistas, representados por Bernardo Houssay y Ernesto Giudici,⁵ entre otros. El primero consideraba que la modernización y reestructuración departamentalista evidenciaba la posibilidad de unir docencia e investigación en establecimientos universitarios, y así superar las contracciones del campo científico vividas con los gobiernos peronistas. Houssay propiciaba bajo éste régimen, romper los *feudos creados en las cátedras* que impedían un desenvolvimiento adecuado de la praxis científica. Debemos aclarar que su intención ante todo fue priorizar de igual manera la solidez de equipos de investigación como la tarea docente. Sin embargo, los pro departamentalistas

⁵ - Figura relevante durante el proceso de modernización. Premio Noble de Medicina y Fisiología en 1947 - su postura antiperonista lo condujo a la marginación en las universidades, regresando a la carrera docente recién en 1955. Houssay en 1958, durante el gobierno de A. Frondizi, deja su cargo a sus discípulos Braun Menéndez y Foglia. Uno de sus principales logros respondió a la institucionalización de la ciencia. En la presidencia de CONICET inició un sistema de becas internas de investigación.

Ernesto Giudici fue Presidente del Centro de estudiantes de Medicina por dos periodos FUBA en 1932 y conductor de la FUA. En un principio, militante del Partido Socialista; luego, Delegado de la Federación Juvenil Comunista Argentina para el Segundo Congreso Mundial del Partido Comunista en Estados Unidos 1938. Médico e intelectual reformista desde 1928, problematiza en sus escritos fundamentalmente sobre Universidad, ciencia y política. Su libro más destacado fue "Educación, revolución científica, técnica y reorganización universitaria. La Segunda Reforma".

mostraron una heterogeneidad en torno a la relación entre lo estatal y lo privado. Algunos querían simplemente mejorar las condiciones científicas, profundizando el concepto acerca de la educación, entendida como *formación compleja, integral y no sólo una preparación profesional*, y otros fueron más allá poniendo en discusión las prerrogativas del Estado con la educación, expresando las pujas entre conservadores-católicos y liberales. El distanciamiento de algunos pro departamentalistas con el modelo norteamericano, se centró en el rol del Estado y la defensa a la educación pública, lo cual no descartaba la posibilidad de integrar capitales externos para financiar determinadas investigaciones. Incorporando estructura/organización departamental la morfología institucional fortalecía ámbitos propicios para articular el conocimiento profesional o profesionalizante con el científico, superando el sistema de cátedra (Giudici, 1959).

Por su parte, los anti-departamentalistas criticaron dos puntos esenciales: autonomía y dependencia cultural. La departamentalización era un elemento imperialista alejado de toda construcción nacional, vinculado a las políticas estadounidenses desarrolladas con el Plan Truman y Punto IV⁶, afectando el principio de autonomía y soberanía académica. Ernesto Giudici se posicionaba respecto a dicho debate en 1959 de la siguiente manera: *yo comparto la preocupación de quienes juzgan que la universidad argentina actual no satisface las necesidades científicas y técnicas del país y de ella misma. Debe reorganizarse la actividad universitaria. Pero disiento con los departamentalistas en el concepto y en el contenido de la reorganización y, por lo tanto, en la forma de encararlo*” (Giudici, 1959:47).

Según Giudici, los debates en torno a la departamentalización tenían un componente subyacente, el silenciamiento de las luchas del movimiento reformista, que consolidaron la Universidad profesional y ahora se pretendía reorganizarlas y convertirlas en Universidades científicas abstractas, es decir, disociar lo específico disciplinar por la unificación de asignaturas en un conjunto homogéneo: *es absurdo sostener que la física que estudia el alumno de ciencias exactas sea la misma que la que debe enseñar en la facultad de medicina: siendo la física una sola, la física del primero integra un sistema y la del segundo otro*” (Giudici, 1959: 50).

La lucha por el sistema departamental confrontó en realidad dos visiones y proyectos de universidad antagónicos. Los departamentalistas que dividían la práctica profesional y

⁶ - En el informe al Congreso, el 20 de enero de 1949, Truman enunciaba los objetivos de Estados Unidos, en el periodo de post guerra y frente al avance de la URSS. El Punto IV correspondió a una serie de medidas que buscaban alejar los intereses ingleses, y por lo tanto, las supresiones o limitaciones al capital norteamericano y su inversión en Latinoamérica, por medio del Banco Mundial y del Eximbank. Uno de estos objetivos decía: *“poner los beneficios de nuestros avances científicos y técnicos y de nuestro progreso industrial al servicio del mejoramiento y crecimiento de las zonas subdesarrolladas”*.

científica de la actuación social del hombre, apuntando a alcanzar una ciencia “pura”, ajena a todo debate social y político. En cambio, los anti departamentalistas rechazaron este esquema básicamente por su origen y además porque desvirtuaba a la universidad fortaleciendo el tecnicismo y cientificismo, cuando su misión era social e histórica, científica, técnica, cultural y humanista. Se opusieron a las concepciones de “ciencia pura o básica” argumentando que los sujetos universitarios eran hombres sociales, que actuaban en un espacio concreto, donde la unidad antes centrada en las ciencias naturales, física y matemática, ahora giraba en torno al hombre social, histórico que se conoce a través de sus prácticas y en función de sus necesidades, apuntando a concebir una Universidad científico-profesional (Giudici, 1959).

De la innovación a la demonización del sistema departamental

Las universidades nacionales, habían iniciado un proceso departamentalizador durante el primer peronismo, sobre todo en Tucumán y Cuyo, pero durante la etapa modernizadora fueron principalmente la UBA y el Litoral,⁷ las que intentaron concretar la organización departamental. Sin embargo, al no modificarse la estructura de facultades, sólo quedaron Unidades Académicas con departamentos que seguían manteniendo como célula la “cátedra” y poco se efectivizó el vínculo docencia-ciencia, exceptuando situaciones en las que existían profesores-investigadores con tradición y vínculos con el exterior, como en el caso de Houssay.

Al agudizarse el conflicto entre “laica o libre”, la adopción o no por el sistema departamentalista quedó relegada. El crecimiento de la conflictividad social y política en la década del ‘60 alejó cualquier abordaje posible. Los marcos jurídicos, de los gobiernos democráticos o de facto, permitían tomar la forma organizativa departamental pero sin ninguna especificación sobre su morfología. Se crearon universidades con base departamentalistas sujetas a los condicionamientos impuestos por el sistema de cátedra y la especificidad de las carreras, apartándose por lo tanto del modelo estadounidense. Es decir, no se produjeron transformaciones intrínsecas en el sistema universitario, como ocurrió en otras

⁷ - Por ejemplo, Por su parte, los pro-departamentalistas, como el Rector de la Universidad del Litoral, Dr. Gollán, al asumir su cargo, defendió la vinculación con los científicos “puros”, profesionales, banqueros y ahorristas en la Rev. Tecnológica. Decía: “*la investigación científica es costosa e indispensable, y hay que buscar la manera de realizarla. En los EEUU hay una organización denominada National Science Foundation que se ocupa de los problemas industriales y subsidia los estudios necesarios para su resolución, que encomienda a institutos universitarios, los cuales resultan beneficiados en la remuneración que reciben y con la oportunidad de contribuir con esta labor a la educación y entrenamiento de sus estudiantes*”

universidades latinoamericanas, sino que se implementó una nueva organización sobre un campo constituido por academias profesionalistas ofertantes de carreras liberales.

De tal manera, el debate sobre departamentalización se fue diluyendo ante las nuevas coyunturas políticas que acentuaron las diferencias ideológicas entre reformistas conservadores y reformistas socialistas/progresista. La nueva disputa respondió a la aplicación del decreto 6403/55⁸ y su artículo 28, creado durante el gobierno de facto de Aramburu y retomado con la presidencia de Arturo Frondizi y el ministro de educación Dell'Oro Maini, personaje conservador-católico. El artículo de dicho decreto abría la posibilidad de instaurar establecimientos educativos privados y a su vez otorgar títulos con validez nacional. De esta manera, se le quitaban prerrogativas al Estado afectando a la Universidad Pública y las luchas acontecidas a principio del siglo pasado. La contienda tomó dos posiciones en torno a “educación libre” o “educación laica”, trasladando el debate a todos los ámbitos de la sociedad. Las esferas públicas se vieron embestidas por los sectores católicos que incorporaron a su discurso las ideas de libertad y renovación, esgrimiendo la incompetencia del estado por elevar cualitativamente la formación intelectual de los hombres. Como se explicitó, tales acciones, en América Latina, recibieron el apoyo de organismos externos que promulgaban la inversión particular en el campo científico mediante la filantropía, a través de becas y subsidios provenientes de fundaciones como Rockefeller o Ford, y en el campo académico impulsaban la acción de expertos internacionales como Rudolph Atcon, que recomendaban la privatización de las universidades, asemejándolas a un sistema de fundaciones.

Finalmente, la resistencia ofrecida por el movimiento reformista, ligado a las ideas más progresistas, logró derogar el art.28, retornándole al Estado el monopolio del otorgamiento o validación de los títulos oficiales. La lucha entre “libre o laica” marginó hacia los años ‘60 las intenciones departamentalistas, a lo que se le sumó la crítica al cientificismo por parte de los estudiantes que incrementaban su capital militante. Así, las facultades concretaron una estructura departamental pretendiendo alcanzar el vínculo docencia-investigación, pero en lo cotidiano, las cátedras continuaron teniendo supremacía y la ciencia se desvinculó con las necesidades reales de la sociedad, que transitaba por un momento de cambio ideológico, político y social. La formación del estudiante/egresado fue un punto crucial en el repudio de los estudiantes frente a una praxis científica que los desvinculaba

⁸ - Art.28: La iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente.

completamente de su coyuntura, podríamos decir que hay un retorno a debatir dos líneas de pensamiento contrapuestas: Universidad científicista o Universidad social.

El sistema departamentalista pasó de ser simbólicamente un elemento renovador y progresista, a una herramienta del imperialismo norteamericano que incrementaba el cientifismo y academicismo universitario. Las transformaciones en el plano político, la radicalización en el pensamiento universitario y la politización docente-estudiantil, expusieron como último fin la *descolonización cultural*,⁹ planteando una serie de reformas que ponían en discusión la organización tradicional, curricular y metodológica de las instituciones. A diferencia del proceso de modernización, estas propuestas tendieron a revisar el sistema departamentalista bajo una nueva visión la *dependencia cultural*.¹⁰

El gobierno de Héctor Cámpora y la llamada “*primavera camporista*” estuvieron signados por la visibilización de las falencias en el campo universitario-científico y las críticas al gobierno de Onganía por parte de docentes y estudiantes, que vieron la consolidación de un proyecto educativo tecnicista-colonizador. Entre sus medidas, la Revolución Argentina en 1966 amplió el número de universidades e institutos de enseñanza superior provinciales bajo la ley 17.778, *en su artículo 5° dispuso mantener las estructuras existentes basadas en facultades, cátedras, departamentos e institutos orgánicamente constituidos*. La persecución a estudiantes y profesores opositores al gobierno militar estuvo a la orden del día, siendo la *noche de los bastones largos* una antesala de las políticas persecutorias y represivas sistematizadas en la última dictadura militar. A pesar de las limitaciones impuestas por el golpe militar en 1966, el movimiento estudiantil fue incrementándose y también su pedido por participar en redefinir las estructuras universitarias. El presidente Cámpora planteaba la urgencia de contrarrestar el *colonialismo cultural*, que afianzaba esquemas y contenidos poco vinculados a las exigencias del proyecto nacional. Además, las instituciones aplacaban el juicio crítico de los alumnos al proponer métodos de estudios básicamente memorísticos y permitir que la investigación se relacionara con intereses extranjeros, profundizando una práctica científicista acrítica y poco relevante. En el discurso de inauguración del período legislativo el 25 de mayo de 1973, el Presidente expresaba: *Deseamos rescatar para la Universidad el carácter de institución generadora de la investigación y de la ciencia, reconvirtiéndola en el centro efectivo de esta empresa de prioridad nacional que no debe asilarse de la docencia propiamente dicha* (Cámpora, 1973:

⁹ -- *Documento General de Diagnóstico de la Facultad 1973*, en Nuevo Plan de Estudio 1974-1976, F.F y Letras, U.N.Cuyo

¹⁰ - *Idem* 10

56). La preocupación era *ordenar la Universidad en su función social y en su planeamiento institucional*, sosteniendo firmemente que *Nuestra acción se orientará, en primer lugar, a organizar la totalidad de la comunidad educativa universitaria y Fijaremos, en consonancia, esquemas institucionales de efectiva consolidación que perduren más allá de contingencias políticas circunstanciales* (Cámpora, 1973: 56-57).

El fortalecimiento del proyecto nacional condujo indefectiblemente a un proceso reformista en el campo académico. Las principales Universidades Nacionales llevaron adelante distintos planes de reforma, en sintonía con la nación, que priorizaron superar la organización tradicional, interpelando al sistema de cátedra –espacio para el desarrollo de la práctica docente– y al sistema departamental como espacio destinado a la praxis científica. Así, cada establecimiento inició un proceso reformista particular, coincidiendo en que los distintos agentes, docente, alumno, egresado o autoridad, se constituyeran como hombres y mujeres sólidos intelectualmente y, sobre todo, comprometidos social y políticamente con su propia realidad. De allí que el servicio a la comunidad fue central en cualquiera de las reformas diseñadas.

En este marco, la departamentalización generó debates dirigidos a su origen, establecimiento y resultados obtenidos en los últimos años. El departamento, considerado instrumento básico para la modernización universitaria, en la diagnosis del movimiento reformista del '73, apareció como parte de esta *colonización cultural* y como imposición de la política estadounidense en América Latina. En cuanto a los resultados, se observó que la vinculación docencia-investigación no estaba eficazmente desarrollada, sino que se mantuvo la preponderancia de las cátedras con sus jerarquías, inmovilidad y cientificismo. Esto significaba encontrarse frente a universidades con facultades que integraron departamentos e institutos, pero con escasa práctica de investigación, reforzando el *feudalismo catedrático*.

Las transformaciones en el pensamiento intelectual giraron en torno a la antinomia desarrollo-subdesarrollo, asumida por otras miradas intelectuales vinculadas con *teoría de la dependencia* y *filosofía o teología para la liberación*. Por su parte, los estudiantes se vieron influenciados por acontecimientos internacionales como la Revolución Cubana, Vietnam o más específicamente el Mayo Francés, así como el Concilio Vaticano II que, junto al tercermundismo, ahondaron en sus interpelaciones y repudio al sistema social existente.

El proceso reformista 1974-1976 retomó las discusiones sobre contenidos, organización y metodología vigentes, al evidenciar una situación de envejecimiento y desactualización en la formación intelectual de alumnos y egresados, afectando posteriormente su inserción laboral. Las transformaciones en el contexto del proyecto

liberador de los '70, priorizaron la revalorización de la cultura nacional y la educación como instrumento de liberación, frente a la *implantación de modelos educativos extranjeros* introducidos en las universidades por la modernización. Como parte del cambio, la nueva coyuntura política en 1973 instó a redefinir la Educación Superior. En primera instancia, se participó en las discusiones en torno a la Ley de Educación Superior 20.654, que expuso como metas enseñar, investigar y promover la cultura en proyección social y liberadora, en definitiva, superar la *práctica educativa colonizada*, afirmando la *liberación y recomposición de la autonomía*. En segunda instancia, la departamentalización volvió a catalogarse como parte del imperialismo que mostraba –como lo habían expresados los anti departamentalistas del '55– el proceso de dominación ejercido por los países centrales en América Latina, a través de la modernización universitaria. El objetivo principal fue mejorar esta situación fortaleciendo la participación, compromiso y militancia de los actores universitarios, reconfigurando *la vida universitaria*. A su vez, reformas curriculares como las de UNCuyo o UBA (Universidad de Buenos Aires) buscaron transformar la morfología universitaria, aunque en realidad el sistema departamentalista nunca se eliminó, sino que se cuestionaron las cátedras y su representación como único saber. En 1973 el Estado volvió a tomar un rol esencial en la educación, resguardando el funcionamiento de las instituciones y actuando directamente en la normalización de las universidades, designó rectores, decanos normalizadores e incorporó a los profesores cesanteados políticamente entre el período 1955-1973. En contraposición al reformismo del '55, se promovió la participación política en la educación, fortaleciendo los procesos de politización.

Intentos de reformas, reflexiones preliminares

La apertura democrática en las universidades expresó la urgencia por renovar al alumno/egresado como sujeto político y militante que debía participar activamente en las transformaciones curriculares-metodológicas. ¿Qué sucedería entonces con estas organizaciones o esquemas considerados decadentes, retrógrados y colonizados en la Educación Superior? Hubo reformas en ciertas universidades que modificaron la organización departamental y otras en que solamente se continuó con el modelo existente, agregando espacios curriculares optativos. En el primero observamos específicamente que en Mendoza y San Luis, se propugnó un cambio radical en la estructura departamentalista, correspondiente a nuevas concepciones –pedagógicas y epistemológicas– respecto a la educación. El *Nuevo Plan de Reforma 1974-1976* en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo por ejemplo,

rediseñó la estructura departamental apuntando a su célula, la *cátedra*.¹¹ Se aplicó un régimen por *Áreas*, justificado epistemológicamente en la importancia por unir el conocimiento científico con docencia en las distintas disciplinas. Cada departamento se dividió en áreas limitadas por *Ciclos*, que marcaban el desarrollo gradual del proceso de enseñanza-aprendizaje. El área permitía dos cosas, por un lado, romper con las cátedras y su carácter vitalicio y, por otro, evidenciar y reconocer el paradigma pedagógico que mantenía las especificidades del conocimiento, unido a la formación general imprescindible en cada persona. Otra de las innovaciones fue la creación de las denominadas *Unidades Pedagógicas*,¹² que integraron docentes y alumnos en la planificación de los programas, contenidos y formas evaluativas. Conformada por alumnos elegidos a través de procesos eleccionarios, las Unidades demostraron la creencia en una educación participativa, alejándose de la idea del monopolio de la verdad y el saber, cómo ocurría en el sistema de cátedra. De esta manera, su disolución significaba la madurez intelectual y política de sus actores en el campo académico-científico. En este sentido, la departamentalización no fue afectada, sí criticada, debido a que la cátedra en definitiva representaba la rigidez del sistema universitario. En la UBA se crearon las cátedras paralelas, manteniendo el esquema departamental. La transformación ante todo acentuó los fines de cada organismo, cátedra, institutos, los cuales debían luchar por la liberación cultural, educativa y consolidar un hombre comprometido con su tiempo político. Comparativamente, entre el proceso de modernización y radicalización política, la departamentalización reflejó dos concepciones que compartieron una misma creencia reformista: *la necesidad de renovar el sistema educativo*. Sin embargo, su distanciamiento correspondió a los fines, objetivos y relación con la comunidad. Mientras uno propugnaba por sostener la autonomía universitaria frente a las incursiones políticas, el otro consideró imprescindible la participación de los sectores docentes y estudiantiles que, junto a su capital militante, proponían el cambio social, siendo la universidad un vehículo indiscutible para dicho propósito.

El reformismo, al poner en discusión la autonomía y/o dependencia académica, nos exige preguntarnos ¿Existen similitudes entre el modelo departamentalista argentino con el modelo norteamericano? Y en consecuencia ¿Qué sucede con la autonomía universitaria? En primer lugar, el proceso de modernización no puede desvincularse de los acontecimientos

¹¹- Ordenanza N° 40. *Plan de Estudio 1974. Carrera Letras*. Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, Diciembre 1974.

¹²- Circular N° 55. *Incorporación de Alumnos a las Unidades Pedagógicas*. Facultad de Filosofía y Letras .Universidad Nacional de Cuyo, Abril, 1974. Ordenanza N° 2. *Unidades pedagógicas*. Facultad de Filosofía y Letras, Febrero 1974.

políticos nacionales y del contexto de la Guerra Fría o de la acción de organismos como CEPAL. En el marco de las relaciones que Estados Unidos impulsaba con los países latinoamericanos, se apuntó a difundir el sistema departamental, criticando el financiamiento universitario estatal reflejado luego en la contienda “libre o laica”. El Estado era un obstáculo en el ejercicio de la soberanía académica, en cambio, la subvención privada, apartaría cualquier tipo de injerencia estatal o, dicho en sus términos, de “*politiquería*”. Los estudiantes y su participación en la dirección de facultades y universidad, por medio de órganos colegiados, marcaba otra forma de intromisión en el proceso de aprendizaje, desvirtuando la única función de los alumnos: estudiar y no hacer *militancia o partidismo* (Atcon, 1961:48). El campo científico argentino también fue analizado por estas misiones de expertos, comprendiendo que la solución estaba en la ayuda externa y en realizar una serie de acuerdos entre las distintas naciones –Estados Unidos y los países latinoamericanos en cuestión–, permitiendo la retroalimentación de los estudiantes/docentes en formación, vinculando acciones filantrópicas en el continente. Conjuntamente, los esquemas departamentalistas, fueron defendidos en base a la fusión entre ciencia y docencia. Reconocieron la estructura departamental previa, con ausencia de una práctica científica, la supremacía de la cátedra y la continuidad de universidades con facultades que configuraban un conocimiento meramente profesional y no integral. La realidad expuso, contestando a nuestro primer interrogante, que las universidades argentinas nunca asumieron el esquema departamentalista de estilo norteamericano, a pesar de generar fuertes discusiones en el seno del movimiento reformista. Prevalció el financiamiento por parte del Estado y la organización tradicional que junto al modelo humboldtiano, constituyeron las universidades /facultades y el fortalecimiento del conocimiento profesional disciplinar-específico.

En ambas reformas (1955 y 1974) los marcos legislativos ampliaron sus conceptos de autonomía y organización, poniendo énfasis en los concursos por antecedentes y oposición – punto esencial en la Reforma del ‘18–, permitiendo elegir a sus docentes y limitando la injerencia del Poder Ejecutivo. Era necesario revisar el vínculo Estado-Universidad formado en las etapas precedentes –gobierno peronista o dictadura del ‘66– al igual que definir el rol del Estado en contextos de renovación. La extensión de autonomía en la reforma del ‘55 permitió tener artículos como el 28, que mostraron en el campo académico la recepción de ideas vinculadas a promover una educación privada. En este período también, la Argentina entraba en la creación de un *campo internacional de ideas* con circulación de agentes, ideas, proyectos externos, involucrados en el desarrollo de políticas educativas nacionales en regiones periféricas. El caso de Brasil o Chile exponen la relevancia que adquieren estos

agentes en los circuitos de internacionalización y las nociones vinculadas a ciencia, docencia y apoyo económico privado. El desenvolvimiento de la ciencia en Brasil o la contraprestación/devolución de servicios por parte de los graduados chilenos hacia el Estado¹³ –vigentes en nuestra actualidad– sugieren cierta igualdad con las disposiciones planteadas por Rudolph Atcon en sus informes. Los debates en torno a la departamentalización pusieron como eje el rol que asumía el Estado en ambas etapas reformistas. Sin embargo, en la *demonización departamental* influyeron otros factores: la despolitización en la educación, el planteo de una ciencia pura y objetiva, el creciente cientificismo académico y las contracciones democráticas que fortalecían de a poco la represión sistemática. Sin despojarnos de estos puntos, la renovación puso en juego la capacidad de las Universidades para lograr una *autonomía “plena”* –sin intromisión estatal o capitales/modelos/fundaciones externas– que resguardara el principio fundante de la Educación Superior Argentina, la *soberanía política*. Cualquier intento de reforma tomó como bandera “*respetar la autonomía académica*”, de acuerdo al proyecto político del momento.

Por consiguiente, reconocer la *autonomía*¹⁴ como un concepto acabado sería un error, las reformas explicitadas muestran por una lado la presencia de una capacidad autónoma al definir la organización, los fines y objetivos, pero por otro expresan la influencia del contexto nacional e internacional en que se desarrollan con participación de expertos internacionales o el acompañamiento del Estado, la militancia política y el crecimiento de las luchas sociales. Como plantea Beigel, estamos frente a una *autonomía elástica* que se define en cuanto a su concepto como tal, como la *illusio* que tenemos de ella y su participación en la conformación de campos periféricos, así como la internacionalización de las ideas. Al referirnos a esta elasticidad, y específicamente en la problemática abordada, la departamentalización representó la manera en que la autonomía se fue definiendo dentro del movimiento reformista y también el modo en que permitió configurar un pensamiento respecto a la docencia, la ciencia y la posibilidad de unir las en el espacio universitario.

¹³ - Atcon, R. “*La Universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*”, en *ECO, Revista de la cultura de occidente*, Tomo VII, Bogotá, 1961.

¹⁴ - Beigel, F. (2010) La politización generalmente se observó como un agente externo del campo académico que atentaba contra la noción de autonomía. “Aparece como una disrupción que desnaturaliza a la misma autonomía, con recursos extracientíficos y agentes extraños al campo. Desde una visión bourdieana (Homo Academicus) la politización aparecía motorizada por conflictos de interés en torno a las posiciones ocupadas en el campo. Allí, el principio de división política se imponía sobre otros criterios que anteriormente polarizaban sectores dentro de la vida política.

De esta manera, se plantea que la autonomía no es un don natural, que existe una continua conquista histórica, por lo cual, por ejemplo, la institucionalización progresiva de universos disciplinares *relativamente autónomos* es el producto de luchas políticas que tienden a imponer la existencia de nuevas entidades y fronteras.

Referencias bibliográficas

- Atcon, Rudolph (1961), "La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina", en ECO, Revista de la cultura de occidente, Tomo VII, Bogotá.
- Beigel, Fernanda (2010) "Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980), Biblos, Bs. As.
- Berrotarán, Patricia (2003), *Del plan a la planificación: el estado durante la época peronista*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- .----- (2004), "La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949)", en Berrotarán, P., A. Jáuregui y M. Rougier, *Sueños de bienestar en la Nueva Argentina: Estado y políticas públicas durante el peronismo 1946/1955*, Buenos Aires, Imago Mundi, pp. 15-45.
- Borches, Carlos (2009), "Dos modelos en pugna: Legislación universitaria en tiempos del primer peronismo", *La ménsula*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, año 3, n. 9, pp. 6-7.
- Clark, Burton (1983) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen, México
- Giudici, Ernesto (1959), *Problemas en la Universidad. Ideológicos-científicos técnicos y filosóficos*, Edit. Fundamentos, Bs.As.
- Krotsch, Pedro (2009) *Educación Superior y reformas comparadas*, edit. Universidad Nacional de Quilmes, 2º edición
- Rama, Claudio (2006) "*La tercera reforma de la educación superior en América Latina*", Fondo de Cultura Económica, México, 2006
- Sánchez Martínez, Eduardo (2002), *La legislación sobre educación superior en Argentina: Entre rupturas, continuidades y transformaciones*, IESALC/UNESCO (en línea). Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149469so.pdf (acceso 6 de octubre de 2011).

Steger, Hanns-Albert (1974), *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

Prego, C; Vallejos (Comp.) (2010)“Las construcciones de la ciencia académica. Instituciones, procesos, actores en la universidad argentina del S.XX, Biblos, Bs. As.

Ponza, Pablo (2010) *Intelectuales y violencia política 1955-1973*, Babel, Córdoba.

Materiales documentales

Argentina, Ley 13.031.

Argentina, Ley 17.778

Argentina, Ley 6403

Argentina, Ley 17.245

Argentina, Ley 20.654

Cámpora, Héctor (1973), “Mensaje del Presidente de la Nación Argentina Dr. Héctor José Cámpora al inaugurar el 98° período ordinario de sesiones del Honorable Congreso Nacional”, Congreso de la Nación, Asuntos culturales y educativos.

Circular N° 55. *Incorporación de Alumnos a las Unidades Pedagógicas*. Facultad de Filosofía y Letras .Universidad Nacional de Cuyo, Abril, 1974. Ordenanza N° 2. *Unidades pedagógicas*. Facultad de Filosofía y Letras, Febrero 1974.

Nuevo Plan de Estudio 1974- Fac. de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo 1973-1975

Perón (1947), “Discurso del Presidente de la Nación Argentina General Juan Perón”, Buenos Aires (en línea). Disponible en: www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000062.pdf (acceso 6 de octubre de 2011).

Ordenanza N° 40. *Plan de Estudio 1974. Carrera Letras*. Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, Diciembre 1974.