



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año VI | Número 20 | Marzo 2025

Alianza para el Progreso y universidad. Un intento de modernización para Latinoamérica a comienzos de 1960

María Victoria Carsen¹

mariavictoria.carsen@usal.edu.ar

Jorge Luis Fabian²

fabian@usi.edu.ar

Elías Pérez³

elias.perez.1995@hotmail.com.ar

¹ Profesora y Licenciada en Historia (USAL) y Doctora en Historia (UCA). Docente e investigadora en la UCA y en la USAL.

² Profesor y Licenciado en Historia (USAL) y Doctor en Ciencia de la Educación (USAL). Docente e investigador en la Universidad de San Isidro (USI) y la USAL.

³ Profesor y Licenciado en Historia (UCA). Docente en la UCA.

En el mundo bipolar de la segunda posguerra el fenómeno de la educación no escapó a la tensión capitalismo *versus* comunismo y en América Latina en particular, se enlazó con los desafíos planteados luego del triunfo de la Revolución Cubana en 1959. El gobierno estadounidense presidido por John F. Kennedy lanzó un programa de ayuda económica y social denominado “Alianza para el Progreso” (ALPRO) que prometía la modernización rápida, pero gradual, de las sociedades latinoamericanas siendo uno de los aspectos a desarrollar la enseñanza universitaria. Se creía que era posible superar la brecha que separaba a las sociedades no desarrolladas de las que habían absorbido las nuevas tecnologías, siempre y cuando se garantice una buena administración de los recursos y se contase con especialistas, técnicos e instituciones de enseñanza modernas.

La prometida modernización de la universidad era, desde nuestra perspectiva, un claro intento por proyectar el modelo estadounidense en Latinoamérica consolidando su hegemonía en el mundo académico. Considerando este marco, pretendemos observar desde la mirada de los Estados Unidos, la situación de las universidades latinoamericanas a comienzos de la década de 1960, y a la vez realizar una aproximación a la recepción que tuvo la propuesta de desarrollo en las instituciones argentinas.

La Universidad en Latinoamérica a comienzos de 1960

Después de la Segunda Guerra fue el desarrollo -entendido muchas veces como concepto intercambiable con el de modernización- uno de los ejes de los vínculos internacionales en materia educativa. En agosto de 1961, se llevó a cabo una conferencia en la ciudad de Punta del Este, Uruguay; a la cual asistieron todos los miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y se elaboró, a pesar de la oposición de Cuba, la *Carta de Punta del Este* -documento fundacional de la ALPRO- donde en su séptimo punto indicaba los objetivos para el área de la educación: eliminar el analfabetismo en los adultos del hemisferio, asegurar un mínimo de seis años de educación primaria a todo niño en edad escolar de la América Latina; modernizar y ampliar los medios para la enseñanza secundaria vocacional, técnica y superior; aumentar la capacidad para la investigación pura y aplicada, y proveer el personal capacitado que requieren las sociedades en rápido

desarrollo. Es pertinente aclarar que el concepto de modernización era mucho más que un modelo académico. Para los dirigentes estadounidenses significaba una forma de entender el cambio global y de acelerarlo, canalizándolo en las regiones del mundo que se clasificaban como “tradicionales”.

La perspectiva señalada coincide con las tendencias que emergieron hacia 1960, y que favorecen la asistencia técnica por sobre la ayuda de capital. También se integraron a la agenda internacional temas como la inversión en educación y la planificación del potencial humano. La ALPRO reconoció a la inversión extranjera su condición de mayor multiplicador cultural y social para América Latina y, a la falta de ella, como un obstáculo para su “progreso económico y la integración social (...), a la vez resultado y causa de su situación” (*Carta de Punta...*, 1961). La inversión económica debía complementarse con la asistencia técnica para la formación de capital humano, proceso que se entendía como básico en las políticas favorables al impulso del desarrollo.

Desde la ALPRO, se identifican falencias comunes a todos los niveles educativos de América Latina: falta de condiciones edilicias adecuadas, escasez de materiales y equipamiento para la enseñanza, cantidad insuficiente de docentes, bajo presupuesto y desactualización de los contenidos, que, además, se juzgaban desprovistos de sentido práctico. En la Conferencia sobre Educación y desarrollo económico y social realizada en marzo de 1962 en Chile, cuestionaba puntualmente la elección de las carreras por partes de los jóvenes porque a pesar de observarse una renovación y un aumento de la actividad científica los estudiantes de las carreras de ciencias representan una minoría en relación con las que cursan carreras tradicionales (UNESCO, 1962, p.63). En el área de ingeniería y técnica se contabilizan 50.000 profesionales en toda América Latina comparados con un número mayor a un millón en una población de tamaño semejante en Estados Unidos. Para alcanzar resultados óptimos, los costos estimados indicaban que cada país latinoamericano debía contribuir con más del 4% de su PBN para el área de educación si quería alcanzar las metas de la *Carta de Punta del Este*.

Era importante establecer políticas de intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y otros especialistas para estimular la comprensión mutua y el máximo aprovechamiento de los medios de formación e investigación. Las

universidades estadounidenses servirían como asesoras de las latinoamericanas ya que podía darse apropiadamente en el fomento de la formación profesional técnica debido a su orientación pragmática.

Durante la Conferencia mencionada, se resumió el diagnóstico de la universidad estableciendo su falta de modernización, su tradicional aspiración al *Studium generale*, y la urgencia de adaptarlas a la funcionalización que le imponían las circunstancias del momento debiéndose convertir en un conjunto de escuelas profesionales. La capacitación en áreas consideradas vitales para la modernización de la sociedad latinoamericana había sido descuidada.

Al comparar las universidades latinoamericanas con las norteamericanas algunas diferencias saltaban a la vista. En el primer caso, existía una mayor influencia directa de las instituciones de educación superior en los movimientos sociales y de la política nacional, lo que otorgaba a los estudiantes un papel decisivo en la sociedad; a la vez, existían grandes diferencias estructurales. Con respecto a los contenidos, se observaba falta de coordinación entre el nivel medio y el superior; los planes de estudio universitarios eran rígidos sin posibilidad de asignaturas optativas y los estudiantes no tenían formación obligatoria sobre extensión.

En síntesis, la mayoría de la enseñanza se hacía todavía en clases formales ante grandes grupos y, los críticos de este método magistral tradicional entendían que así el profesor se aislaba de sus estudiantes mientras que lo liberaba a él de la presión de mantener las ideas y las clases actualizadas. El cuerpo docente presentaba severas falencias. La falta de suficiente cantidad de profesores *full-time* era considerado el “punto débil” de todas las universidades latinoamericanas.

La situación universitaria en la Argentina

A pesar del desarrollo universitario que poseía la Argentina en relación con el resto de los países de Latinoamérica en un informe realizado por especialistas del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) sobre la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) expresaban:

Esta Universidad es un caso típico de universidad nacional de Argentina, en tanto consiste en una cantidad de facultades e institutos sólo muy débilmente relacionados,

adolesce de una estructura integradora que pueda minimizar la competencia entre facultades, ha sido desbordada en el pasado por una gran cantidad de estudiantes, la mayoría de los cuales no estudian, no tiene dormitorios localizados en un campus central o un ambiente universitario en el sentido al que estamos acostumbrados, y su personal ha estado compuesto mayormente por profesores cuyas actividades docentes estaban confinadas a dar dos o tres cursos nocturnos a la semana. (Harrison, 1960, en Estébanez, 2019, p. 186)

A pesar de este panorama, en el periodo comprendido entre el golpe de Estado que derrocó a Juan D. Perón en septiembre de 1955 y el producido en 1966 las tradicionales universidades nacionales lograron sortear el clima de inestabilidad donde a diferencia del resto de la sociedad, que vivió bajo la mirada vigilante de las Fuerzas Armadas, fue una “isla democrática”.

Durante la presidencia Arturo Frondizi (1958-1962), quien veía en la educación el motor de la modernización, se desarrolló una fuerte propuesta con respecto a la elevación del nivel formativo de la población en la rama técnica e incluso solicitó a la OEA que todas las agencias de asistencia técnica colaboraran en el proceso de modernización de las universidades latinoamericanas para desarrollar los campos estratégicos para el desarrollo económico, es decir, la formación en ingeniería, ciencias agrícolas, administración pública, negocios y economía.

Cabe aclarar que desde fines de los años cincuenta las universidades nacionales intentaron fomentar las carreras estratégicas, promocionar la investigación mediante la creación de institutos, expandir la asignación de dedicaciones exclusivas a sus docentes y la articular con las nuevas instituciones creadas desde el Estado como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

No obstante cierta imagen idealizada en torno a esta “década de oro” de la universidad argentina (1955-1966), el proceso de modernización universitaria mostró rápidamente sus límites. Como recuerda Rolando García, decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA entre 1957 y 1966 “no todo lo que se deseaba hacer pudo concretarse, ni todo lo que se concretó pudo realizarse” (Díaz de Guijarro y Rotunno, 2003, p. 46). Por otra parte, no todos estaban de acuerdo con las consecuencias que traería aparejado intentar incorporar a la

Argentina a los espacios académicos internacionales debido, entre otras cosas, al financiamiento externo. Esto se observa, por ejemplo, luego de la firma en por parte de Frondizi en 1959 de un acuerdo para la creación de la Comisión Nacional de Administración del fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADE), la cual debía canalizar la ayuda norteamericana a la investigación y docencia universitaria. Tanto en los ámbitos universitarios y científicos de la UBA y del CONICET se produjeron fuertes críticas siendo el argumento más común que esos fondos, que algunos calificaron como “empréstito extranjero”, acarrearían, a mediano o largo plazo la sumisión de la ciencia, la tecnología y las universidades argentinas a los Estados Unidos o grupos de poder norteamericanos (Sigal, 1986, p. 93). Igualmente, aunque los proyectos de modernización tuvieron alcances limitados, existieron progresos en ciertas facultades, pero las demandas presupuestarias y las tensiones políticas internas fueron un freno para su continuidad deteniéndose definitivamente con la “Revolución Argentina”.

Consideraciones finales

La visión de la universidad propuesta por la ALPRO y reflejada en la *Carta de Punta del Este* estuvo atravesada por la oposición entre tradición y modernización que establecía una asimetría obvia. En este esquema, la enseñanza latinoamericana seguía la primera opción a pesar de los intentos de algunos países, como la Argentina, de modificarla. Es importante destacar que la intencionalidad por parte de los Estados Unidos de modernización no se condijo con su propuesta ya que esta consistió en imponer su modelo y no el de, a partir de la situación de cada país, generar las condiciones necesarias para el desarrollo académico.

Si bien el circuito de movilidad de estudiantes, investigadores y recursos materiales y simbólicos que se produjo no resultó un verdadero trabajo de socios, como pretendía la propuesta inicial de la ALPRO, debido a que la situación en Latinoamérica era más crítica que lo previsto inicialmente. En este marco, los intercambios funcionaron como espacios de circulación, más que de difusión o divulgación del conocimiento específico, porque el ingreso del modelo de estudios o de profesional proveniente de Estados Unidos, era reformulado condicionando la solidez de su desarrollo.

Bibliografía referenciada

Estébanez, M. (2019). El rol de la cooperación científica en los procesos de modernización de la ciencia argentina durante los años 60. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, (14), 173– 196.

OEA (1963). *Informe Final de la Conferencia Interamericana de ministros del Trabajo sobre la Alianza para el Progreso*, Bogotá, Colombia, 5 al 11 de mayo de 1963, Washington D.C.

The University in Latin America: Argentina and the Alliance for Progress, 87th Congress, 1st sess. House Committee on Education and Labor, September 1961.

UNESCO (1962). Proyecto principal de educación UNESCO-América Latina. (Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina). *Boletín trimes*