



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de
Pesquisadores em História da Educação
Brasil

Mendonça, Mariana

CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA UNIVERSITARIO: NUEVOS DIAGNÓSTICOS Y
CAMBIOS EN LA AGENDA POLÍTICA DURANTE EL ONGANIATO (1966-1970)

Revista História da Educação, vol. 19, núm. 47, septiembre-diciembre, 2015, pp. 229-248

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321641513015>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA UNIVERSITARIO: NUEVOS DIAGNÓSTICOS Y CAMBIOS EN LA AGENDA POLÍTICA DURANTE EL ONGANIATO (1966-1970)

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/51311>

Mariana Mendonça

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.



Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar detenidamente el diagnóstico elaborado por el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo - Conade - durante la década del sesenta y la repercusión que el mismo tuvo en las políticas universitarias del gobierno de facto de Onganía. Tras una primera etapa represiva, el llamado *problema universitario* dejó de estar relacionado con la radicalización política de los estudiantes. Junto con una serie de informes elaborados por organismos oficiales y extraoficiales, la cuestión comenzó a plantearse en estrecha relación con las ideas desarrollistas, focalizándose en la organización y el funcionamiento universitario y su imposibilidad para hacer frente a la masificación estudiantil, cuya principal dificultad radicaba en su alta tasa de deserción y, consecuentemente, los malos resultados en la formación de recursos humanos.

Palabras-clave: universidad, dictadura, diagnósticos, desarrollo.

COMO RESOLVER O PROBLEMA DA UNIVERSIDADE: NOVOS DIAGNÓSTICOS E MUDANÇAS NA AGENDA POLÍTICA DURANTE O ONGANIATO (1966-1970)

Resumo

Neste trabalho nos propomos a considerar o diagnóstico feito pelo Setor de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento - Conade - durante os anos 1960 e do impacto que teve sobre as políticas universitárias durante o governo de Onganía. Após uma primeira fase de repressão, o chamado *problema universitário* deixou de estar relacionado com a política de radicalização dos estudantes. Junto com uma série de relatórios de organismos oficiais e não oficiais, a questão passou a ser considerada em estreita relação com as idéias de desenvolvimento, com foco na organização e funcionamento da universidade e na sua incapacidade de tratar da massificação do acesso, o que se expressava na alta taxa de desistência e, conseqüentemente, nos maus resultados na formação de recursos humanos.

Palavras-chave: universidade, ditadura, diagnostico, desenvolvimento.

HOW TO SOLVE THE UNIVERSITY PROBLEM NEW DIAGNOSES AND CHANGES IN THE POLITICAL AGENDA DURING THE ONGANIATO (1966-1970)

Abstract

In this work we aim to carefully analyze the diagnosis made by the Education Sector of the National Development Council - Conade - during the sixties and the impact that it had on the University policies of Onganía's military government. After an initial phase of repression, the so called *university problem* ceased to be related with the political radicalization of students. Along with a series of reports produced by official and unofficial bodies, the issue began to be considered closely related with the development ideas, focusing on the Organization and performance of the University and its inability to cope with excessive numbers of students, which resulted in a high dropout rate and, consequently, poor results in the formation of human resources.

Key-words: university, dictatorship, diagnoses, development.

COMMENT RESOUDRE LE PROBLEME DE L'UNIVERSITE: NOUVEAUX DIAGNOSTICS ET DES CHANGEMENTS DANS L'AGENDA POLITIQUE AU COURS DE LA ONGANIATO (1966-1970)

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons d'examiner attentivement le diagnostic réalisé par le Secteur de l'éducation du Conseil national de développement - Conade - durant les années soixante et l'impact qu'il a eu sur les politiques universitaires gouvernement fait Onganía. Après une première phase de la répression, le *problème de l'université* soi-disant a cessé d'être liées à la radicalisation politique des étudiants. Avec une série de rapports par les organismes officiels et non officiels, la question a commencé à examiner en étroite collaboration avec les idées de développement, en mettant l'accent sur l'organisation et le fonctionnement de l'université et son incapacité à faire face à un nombre excessif d'élèves, la principale difficulté était taux élevé d'abandon scolaire et, par conséquent, les résultats médiocres de la formation des ressources humaines.

Mots-clé: université, dictature, diagnostique, développement.

Introducción

El período comprendido entre 1966 y 1973, que abarca los sucesivos gobiernos de la autoproclamada Revolución Argentina, ha sido estudiado por numerosos autores, que se han focalizado, de manera general, en los principales aspectos económicos y políticos de este período (O'Donnell, 2010; Portantiero, 1996).

En este trabajo nos proponemos avanzar sobre un área un poco menos explorada. Más específicamente, vamos a dar cuenta de las principales características que tuvo la política educativa para el sector universitario.

Lo haremos, sin embargo, partiendo de un enfoque de más largo plazo. En efecto, las políticas universitarias ejecutadas desde 1968 están basadas, de manera general, en un diagnóstico realizado en décadas previas¹. Amparado en un sustrato teórico de índole desarrollista, dicho diagnóstico promovía la expansión de la formación educativa de la población como base para el desarrollo económico. En lo que respecta al ámbito universitario, la propuesta consistía en impulsar la matrícula en determinadas áreas que se consideraban prioritarias, creando nuevas carreras, si fuera necesario.

Durante la década que sucedió al golpe de Estado de 1955, sin embargo, estos lineamientos no lograron materializarse más que de forma aislada². Por añadidura, tras el golpe de 1966 la universidad se convirtió inmediatamente en cuestión de Estado, pero no por la necesidad de expansión matricular, sino porque, bajo la ideología de la Seguridad Nacional, la universidad pasó a ser vista como foco de infiltración comunista³.

¹ La historia de la universidad argentina a partir de la década de 1950 se vio atravesada por un fuerte proceso de masificación. Las dos nuevas leyes universitarias sancionadas por el gobierno de Perón en 1947 y en 1954, postulaban la integración de la universidad a los objetivos de justicia social y soberanía nacional. En este marco se creó la Universidad Obrera, la cual estaba pensada para formar los llamados "Ingenieros de fábricas" (Cano, 1985, p. 14). Asimismo, se llevaron a cabo una serie de medidas que impulsaron el aumento de la matrícula compuesta por una fuerte presencia de los sectores de bajos recursos. En 1950 se eliminaron los aranceles, garantizando la gratuidad del sistema educativo superior por primera vez en la historia de la universidad argentina, se eliminaron los exámenes de ingreso y se implementaron una serie de becas para los estudiantes de familias obreras. De este modo, mientras que por cada mil habitantes había tres estudiantes universitarios en 1945, el promedio trepó a ocho en 1955 llegando casi a triplicarse en apenas 10 años. Esta política formó parte de una tendencia mundial (Buchbinder, 2005, p. 159 - 160).

² Frente al crecimiento excesivo de la población estudiantil, las políticas universitarias se abocaron a la resolución del problema de la matrícula, las cuestiones edilicias y presupuestarias, la ubicación geográfica y la distribución de los alumnos. Consecuentemente, en 1956, el sistema universitario comenzó a ser reorganizado: fueron creadas dos nuevas universidades nacionales sobre la base de institutos ya existentes, la Universidad del Nordeste en Corrientes y la Universidad del Sur en Bahía Blanca; y tres años después se rebautizó la Universidad Obrera bajo el nombre de Universidad Tecnológica Nacional. Asimismo se crearon universidades provinciales en Neuquén, Mar del Plata, San Juan y La Pampa. Finalmente, en 1958 se habilitó por decreto la creación de universidades privadas² (Cano, 1985, p. 14).

³ La Seguridad Nacional, como categoría política, surgió en el marco de la Guerra Fría. Estados Unidos utilizó este concepto para definir la política militar y la seguridad interna frente a la amenaza comunista de la Unión Soviética. En los países latinoamericanos, se conoció como Doctrina de Seguridad Nacional y sostenía que por medio de la seguridad del Estado, se garantizaba la seguridad de la sociedad. De este modo, las fuerzas militares estuvieron orientadas a combatir al "enemigo interno", el cual incluía además de los grupos guerrilleros, a cualquier institución o persona que tuviera ideas opuestas a los regímenes militares de cada país. Las sociedades más afectadas fueron las que crearon y adoptaron la Doctrina de Seguridad Nacional, como fueron los casos de Brasil y Argentina. En estos dos países, la Doctrina de Seguridad Nacional conformó un antecedente de suma importancia para los golpes de Estado de 1964 que derrocó al gobierno populista de João Goulart y los golpes de Estado de 1966 y 1976 que derrocaron a gobiernos radicales y peronistas respectivamente. Pero también hubo otros países en donde la doctrina quedó subordinada al poder civil, tales como Venezuela y Colombia (Leal Buitrago, 2003, p. 74-81).

Consecuentemente, Onganía desencadenó una serie de políticas represivas, que sólo lograron galvanizar aún más al estudiantado.

Sólo tras el estrepitoso fracaso de esta estrategia, el diagnóstico desarrollista recuperó el espacio perdido. Lo hizo, esta vez, con la mediación del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo - Conade -, que había permanecido activo desde principios de la década a pesar de las reiteradas interrupciones del proceso democrático.

En este marco, la propuesta de este trabajo consiste en la reconstrucción de los debates y diagnósticos formulados durante este período histórico, en el que se sentarían las bases para la ejecución, pocos años más tarde, del denominado *Plan Taquini*, que transformó marcadamente la fisonomía universitaria a nivel nacional. Para hacerlo, utilizaremos como fuente, de manera principal, los documentos de los distintos organismos que tuvieron a su cargo la elaboración de diagnósticos y proyectos para resolver lo que se había consolidado como un “problema universitario”.

La educación en el contexto de la Guerra Fría

Durante el transcurso de la Segunda Guerra Mundial y el período de posguerra, la idea de que la ciencia y la técnica orientadas al desarrollo apuntalarían el crecimiento económico predominó en América Latina. Dicha concepción impulsó a los países centrales a incrementar los recursos destinados al área de ciencia y tecnología, a la vez que se desarrollaron nuevos planes y programas y se crearon organismos e instituciones dedicadas específicamente al sector (Prego; Estébanez, 2002).

Entre ellos destaca la conformación de la Comisión Económica para América Latina - Cepal -, creada en 1948 con el apoyo de las Naciones Unidas. El primer informe, elaborado por Prebisch, dio el puntapié inicial para la expansión local de las ideas desarrollistas. Allí ponía de manifiesto el deterioro de las condiciones del intercambio, rechazaba la especialización en la producción de materias primas de los países latinoamericanos y proponía la industrialización como paso para el desarrollo (Solari, 1977).

En este marco, durante los años cincuenta, el tratamiento de los problemas educativos tomará otro rumbo, ya que el enfoque desarrollista sostenía que se debía impulsar el desarrollo económico para elevar el nivel educativo de la población para aproximarse así al desarrollo de los países industrializados (Solari, 1977). Esto se insertaba en el marco más general de la política desarrollista, que sugería aumentar la planificación estatal en todas las áreas⁴. Hacia finales de la década, y con una gran influencia de esta corriente de

⁴ Cabe mencionar, por ejemplo, el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación que se realizó en Washington en 1958. Allí, sostuvieron que los primeros aspectos a considerar en el planeamiento eran la investigación de la realidad cultural, social, política y económica y financiera y la investigación de la realidad educativa. Cuatro años después, en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, se recomendó a los gobiernos realizar un planeamiento educativo de manera inmediata, como parte esencial del planeamiento del desarrollo económico y social. Por su parte, en la III Reunión de Ministros de Educación que se realizó en Bogotá en 1963, se reforzaron las mismas recomendaciones y se señaló que la investigación de la realidad educativa, social y económica era el primer paso para todas las tareas de planeamiento educativo (Fernández Lamarra, s/f). Hacia principios de la década de 1960, era evidente la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación educativa para comenzar con la primera etapa de planeamiento.

pensamiento, el gobierno de Arturo Frondizi se dio a la tarea de crear un conjunto de instituciones que tenían como objetivo, precisamente, la planificación y el funcionamiento de la inversión pública, la ciencia y la tecnología. Entre ellas, cabe mencionar al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - Inta -, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial - Inti -, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Conicet -, la Comisión Nacional de Energía Atómica, el Consejo Federal de Inversiones - CFI - y el Consejo Nacional de Desarrollo - Conade - (Prego; Estébanez, 2002, p. 152).

Esta serie de políticas, por cierto, se enmarcaban en un contexto más amplio. En 1958, el gobierno brasileño de Juscelino Kubitschek presentó una propuesta que se conoció por el nombre de Operación Pan-Americana - OPA. Basada en la idea de que el subdesarrollo de los países latinoamericanos podría generar inestabilidad política y crear un escenario favorable para la influencia soviética, su objetivo central consistía en desarrollar el hemisferio latinoamericano mediante la ayuda masiva de recursos externos (Wasserman, 2010)⁵. Hacia 1960, sin embargo, se consolidó una estrategia de mayor alcance, diseñado por el gobierno estadounidense: un programa bautizado Alianza para el Progreso - Alpro -, con el cual se preveía invertir 20.000 millones de dólares en obras públicas y privadas en América Latina durante toda la década (Mazzei, 2012, p. 144). El objetivo de estos planes de desarrollo consistía en lograr el crecimiento autosostenido de los países de la región. Sus gobiernos debían, por su parte, reorganizar sus instituciones y obtener el consenso de la población para los objetivos. Asimismo, se proyectaba coordinar acciones con los ejércitos americanos en la lucha antisubversiva y la contrainsurgencia.

La Alpro fue lanzada en la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social - Cies - de la OEA, en Punta del Este en el mes de agosto de 1961 y expresó sus fundamentos en la Carta de Punta del Este, firmada por todas las naciones del continente, a excepción de Cuba (Carta de Punta del Este, 1961). La médula del programa era el planeamiento económico⁶, pero también se proponía, en líneas generales, eliminar el hambre, expandir los niveles educativos y elevar el nivel de vida de la población. El objetivo, final, en última instancia, radicaba en promover el progreso democrático. A un año de la revolución cubana, el presidente Kennedy afirmaba que la transformación social debía llevarse a cabo por medio de vías pacíficas, no violentas. La libertad política, sostenía, podría eliminar por sí misma las barreras sociales que habían frenado el cambio y las reformas (Liuwen, 1965 citado en Mazzei, 2012).

Esta concepción tuvo un fuerte impacto en las políticas educativas que se implementarían en los países latinoamericanos. En efecto, éstos comenzaron a proponerse como objetivos eliminar el analfabetismo en los adultos y asegurar, para el año 1970, un

⁵ Este programa fue caracterizado como un Plan Marshall para América Latina, ya que proponía estimular el desarrollo interno mediante grandes inversiones extranjeras (Puiggrós, 1994, p. 142).

⁶ Los organismos asociados fueron la Organización de Estados Americanos (OEA), el Consejo Interamericano Económico y Social - Cies -, el Banco Interamericano de Desarrollo - BID -, la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio - Alalc, el Fondo Monetario Internacional - FMI -, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - Birf -, la Asociación Internacional de Fomento - IDA -, la Comisión Económica para América Latina - Cepal -, el Mercado Común Europeo y la Agencia Internacional para el Desarrollo - AID - (Puiggrós, 1994).

mínimo de seis años de educación primaria a todo niño en edad escolar. También se hacía especial hincapié en la necesidad de modernizar y ampliar los medios para la enseñanza secundaria vocacional, técnica y superior. Asimismo, buscaron aumentar la capacidad de investigación aplicada y proveer el personal capacitado requerido por las sociedades que se encontraran en rápido desarrollo (Prego; Estébanez, 2002).

La Argentina no fue la excepción. Con la difusión de estas ideas, el sistema educativo en general y la educación universitaria en particular pasaban a tener mayor peso en la agenda gubernamental y fueron concebidas como una necesidad para impulsar el desarrollo nacional. La tarea inmediata, en este escenario, consistía en llevar a cabo una planificación que analizara y orientara objetiva y científicamente el sistema educativo en función de su productividad y eficiencia (Finkel, 1977, en Braslavsky, 1980).

El gobierno de Frondizi no tardó en aplicar las propuestas de la Alpro al sector educativo. Mediante el decreto n. 7.290, creó en el año 1961 el Consejo Nacional de Desarrollo - Conade. El organismo, dependiente de la presidencia, tenía como finalidad la programación y planificación de políticas para el desarrollo. Tres años después, bajo la presidencia de Arturo Illia, se creó un sector dedicado exclusivamente al análisis educativo (De Luca; Alvarez Prieto, 2013). El objetivo del equipo técnico consistía en elaborar un diagnóstico de la situación educativa en el país y desarrollar una planificación a seguir en el mediano y largo plazo. A pesar de los vaivenes políticos de la época, que produjeron constantes transformaciones en las estructuras gubernamentales, el Sector Educación del Conade se mantuvo tras el golpe de Estado de 1966. Dicha continuidad permitió exponer los resultados del trabajo elaborado durante el gobierno de Onganía. Los mismos, como veremos, marcaron la agenda del gobierno de la autoproclamada Revolución Argentina.

El onganiato y la universidad

El 28 de junio de 1966 la Junta Militar se dirigió al pueblo con el objeto de informar las causas del nuevo golpe. En dicho mensaje, afirmaban que el país se había convertido en un “escenario de anarquía por la colisión de sectores con intereses antagónicos” y hacían alusión a la “inexistencia de un orden social elemental”. Asimismo, sostenían que la situación económica se había agravado por la inflación, la cual perjudicaba a los sectores de menores ingresos. En este contexto, señalaban, las Fuerzas Armadas tenían como “único y auténtico fin (...) salvar a la República y encauzarla definitivamente por el camino de su grandeza”. Para ello, asumían la “responsabilidad irrenunciable de asegurar la unión nacional y posibilitar el bienestar general, incorporando al país los modernos elementos de la cultura, la ciencia y la técnica”. De este modo, se lograría transformar y modernizar al país, consolidando la unidad de los argentinos y evitando que “decaiga para siempre la dignidad argentina” (Mensaje de la Junta Revolucionaria al pueblo argentino, 1966, p. 13).

En este marco, la universidad argentina se transformó inmediatamente en uno de los principales focos de atención del gobierno militar. Los cambios ocurridos en las casas de altos estudios en el país a partir de mediados de la década de 1950 habían transformado profundamente el funcionamiento de las mismas, tanto por la violenta expansión de la

matrícula como por la posterior politización de la masa estudiantil, cuestiones que se transformaron rápidamente en foco de atención del gobierno de facto. En sintonía con la lucha a nivel mundial contra el comunismo, propulsada principalmente por EE.UU., las casas de estudio comenzaron a ser vistas como el lugar de propagación de desorden y violencia por excelencia. La extirpación de cualquier germen “subversivo”, debía realizarse, en primer lugar, dentro de los institutos de educación superior. Consecuentemente, desde el comienzo, las políticas del gobierno de Onganía se orientaron a cumplir con dichos objetivos (Mendonça, 2014).

A un mes de instalado el gobierno militar, el presidente de la nación estipuló provisoriamente un nuevo régimen para las universidades por medio del decreto de la ley n. 16.912. Allí establecía que los rectores y decanos de las universidades nacionales pasarían a ejercer funciones puramente administrativas, y dejaba a cargo de la Secretaría de Educación el ejercicio de las atribuciones reservadas por sus estatutos a los Consejos Superiores o Directivos. Se les otorgó a aquéllos un plazo de 48h. para aceptar la propuesta o rechazarla, en cuyo caso serían cesanteados. Asimismo, quedaba a cargo de la cartera de Educación la facultad para intervenir en caso de generarse situaciones que afectaran a la paz y el orden interno de las universidades. Consecuentemente, prohibía a los centros o agrupaciones estudiantiles realizar actividades políticas, so pena de disolución.

A pesar de la amenaza de cesanteo, sin embargo, sólo se avinieron a aceptar la nueva normativa los rectores de las universidades del Sur, de Cuyo y del Nordeste, a raíz de lo cual lograron reanudar su normal funcionamiento antes del período previsto. Por el contrario, las de Buenos Aires, Tucumán, Córdoba, Litoral y La Plata no acataron la ley. Paralelamente, docentes y estudiantes de la UBA realizaron asambleas en las que se debatió la continuidad de las clases o la toma de los edificios, acción que se llevó a cabo en las Facultades de Arquitectura, Medicina, Filosofía y Letras, Ingeniera y Ciencias Exactas.

Frente a este escenario, el gobierno militar advirtió que no toleraría protestas o acciones del movimiento estudiantil universitario. Consecuentemente, la misma noche en que fue dictada la ley, la Guardia de Infantería entró a las Facultades tomadas y reprimió a alumnos y docentes con sus cachiporras, hecho que pasó a la historia como “La noche de los bastones largos” (Morero, Eidelman, Litchman, 1996, p. 15). Se hacía así manifiesto, por lo tanto, que la política universitaria del gobierno de facto no pasaría de la represión de los distintos actores de la comunidad académica.

Tras los primeros seis meses de gobierno, Onganía, solicitó la renuncia a su gabinete⁷. El año 1967 comenzaría con nuevas personalidades y una dirección política diferente. Pese al cambio de ministros, sin embargo, la nueva ley universitaria que se estaba gestando mantenía el perfil represivo enmarcado en las ideas de Seguridad Nacional propias del período. En este sentido, el Ministro del Interior Juez Guillermo A. Borda esbozó los objetivos que la misma se proponía cumplir, enfatizando la urgente necesidad de reestructurar las

⁷ Habían transcurrido los primeros seis meses, período en el que los miembros elegidos al inicio de la revolución debían mostrar sus aptitudes para cumplir con los objetivos propuestos. Sin embargo, las críticas realizadas desde los sectores militares respecto a las gestiones de los miembros del gabinete, llevaron a Onganía a pedir la renuncia de todos sus ministros (Mazzei, 2012).

universidades de acuerdo al espíritu nacional, erradicando la “subversión interna”, descartando los factores que procuraban transformarlas en “focos de perturbación pública” y asegurando las condiciones para el “normal” funcionamiento de la misma, de modo tal que se evitara frustrar los esfuerzos de docentes, investigadores y estudiantes (Boletín Oficial 25 abr. 1967). De esta forma, la ley proponía una renovación universitaria enmarcada dentro del proyecto nacional, en la cual se adecuaba el sistema de educación superior a los principios autoritarios del régimen de facto.

La nueva ley universitaria fue sancionada en abril de 1967. A lo largo de 126 artículos se estableció un régimen orgánico común para todas las universidades nacionales, a partir del cual cada una debía dictar su propio estatuto. De este modo concluía la primera etapa del proceso de recuperación de las universidades nacionales dispuesto por el gobierno militar.

Dicha sanción generó, en lo inmediato, una fuerte disminución en las movilizaciones estudiantiles en todo el país, período que se ha analizado como un *impasse* (Bonavena, 2006). Sin embargo, el denominado *problema universitario* estaba lejos de solucionarse, y en el año 1968 el movimiento estudiantil retomaría su lucha. Los reclamos propios de la vida universitaria, tales como el ingreso irrestricto, la apertura de nuevas carreras y la creación de comedores estudiantiles serían el punto de partida, pero rápidamente se articularían con las luchas obreras, en una confluencia que tomaría un alcance nacional. En este sentido, el *Cordobazo* sería el hito que marcaría la unidad obrero estudiantil, y pondría de manifiesto el fracaso del gobierno militar en detener la radicalización política de trabajadores y estudiantes.

Nuevos diagnósticos universitarios: ¿el fin de la política represiva?

La política represiva dirigida hacia las universidades de todo el país no logró resolver las cuestiones pendientes. Pese al fuerte intento por normalizar las casas de estudio, las medidas adoptadas por el gobierno de facto no tuvieron éxito. Tras las movilizaciones estudiantiles generadas a partir de la intervención de julio de 1966, como así también de las renuncias masivas de los docentes e investigadores, las universidades de todo el país seguían dando origen a todo tipo de conflictos, que los rectores interventores tampoco pudieron resolver. Los enfrentamientos con las fuerzas policiales se tornaron cada vez más violentos, y llegaron a cobrarse dos nuevas vidas en los primeros meses de 1969⁸.

En este marco de efervescencia y radicalización política, todo parecía indicar que iba a producirse una nueva avanzada por parte del gobierno militar en la represión y dispersión de la comunidad académica movilizada. Sin embargo, a lo largo de 1968 tomaron estado público los diagnósticos elaborados sobre la situación universitaria en el país, que coincidían en que el principal problema consistía en el aumento masivo de la matrícula y la altísima tasa de deserción. Las políticas *limitacionistas* orientadas a eliminar la politización creciente del estudiantado por un lado, y evitar la masificación de la matrícula por el otro que imponían

⁸ En una huelga que se desarrolló en Corrientes murió José Cabral. Tenía 21 años y era estudiante de Medicina. Rosario también fue escenario de enfrentamientos entre estudiantes y las fuerzas policiales. La represión llevada adelante por éstos últimos terminó con la muerte de Andrés R. Bello, estudiante de Ciencias Económicas.

nuevas condiciones de regularidad y mecanismos de ingreso no habían logrado limitar el proceso de masificación iniciado en la década anterior. Por el contrario, de acuerdo a las ideas desarrollistas, las deficiencias que presentaba el sistema educativo dificultaban e incluso impedían el desarrollo económico y social del país.

De este modo, el denominado *problema universitario* comenzó a adquirir una nueva dimensión. A los problemas de la politización y radicalización de los estudiantes se añadía el de las vetustas estructuras universitarias. En este sentido, durante 1968 las discusiones en torno a la universidad argentina tomaron estado público y progresivamente pasaron a formar parte de la agenda política. Dichos informes reabrieron viejos debates en torno a la necesidad de modernizar las casas de altos estudios a partir de la oferta académica, la dedicación exclusiva de docentes y alumnos, y la reorganización académica en departamentos, entre otros. Cabe señalar, asimismo, que este proceso no fue exclusivo del caso argentino, por el contrario, formó parte de uno mayor de alcance mundial.

En lo que respecta a los países latinoamericanos, los diagnósticos formaron parte de las iniciativas que fomentó la Alianza Para el Progreso - Alpro - en el marco de la guerra fría. Con el fin de impulsar la cooperación entre los países para garantizar el desarrollo económico y social, se crearon diferentes organismos abocados a la planificación. En materia educativa, específicamente, las recomendaciones nacionales e internacionales se orientaban al planeamiento de la educación, de modo que se la pudiera someter a una orientación racional y controlable. El diagnóstico de la situación educativa, sin embargo, debía elaborarse junto con un relevamiento integral de la realidad social, económica, demográfica y política.

En lo que sigue, vamos a examinar el contenido de los diagnósticos y las propuestas oficiales del Sector Educación del Conade y del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales - Crun. La relevancia de estas fuentes proviene del hecho de haber sido elaboradas a partir de las discusiones y propuestas de diferentes organismos nacionales e internacionales que surgieron desde principios de la década impulsados por la Alpro, tales como la Organización para la Cooperación del Desarrollo - OCDE -, el Instituto Torcuato Di Tella, la Fundación Bolsa de Comercio, entre otros.

El eje principal que atraviesa estos trabajos, como señalamos, está guiado por las ideas de desarrollo económico y social, lo que traducido al campo de la educación, conlleva la necesidad de fomentar la investigación científica, formar recursos humanos y evaluar costos y beneficios del sistema educativo en el país.

Un diagnóstico compartido

Hacia fines de la década de 1960 la Argentina tenía uno de los índices más altos de estudiantes universitarios en relación a la población total. Con 237.256 inscriptos, la matrícula estaba compuesta por un 9% de la población, cifra que superaba ampliamente a la de Francia (6,1%), Italia (5,3%), Chile (3,4%), México (2,4%) y Brasil (1,5%) y que sólo era superada por la URSS (12,1%) y los EEUU (24%). Sin embargo, un análisis un poco más profundo revela un escenario distinto al que sugiere esta primera aproximación: entre un 25% o 30% de los inscriptos nunca comenzaban la actividad académica ni rendían examen

alguno. Si a estos números se le suman los desertores, el porcentaje oscila entre 35% y 70% del total de los inscriptos. Finalmente, sólo un 25% alcanzaba a graduarse, y eso superando en dos o tres años el tiempo estimado por el plan de estudios (Crun, 1968).

El problema de los estudiantes crónicos intentó ser controlado, en primer lugar, mediante la sanción de la ley n. 17.245, en la cual se exigía a los alumnos el cumplimiento de ciertos requisitos para mantener su regularidad, y se implementaban sanciones económicas a los repetidores, limitación de la matrícula mediante requisitos cada vez mayores en los exámenes, y la realización de cursos de ingreso, entre otros aspectos. A pesar de ello, la tendencia iniciada a mediados de siglo se mantuvo y la matrícula del sistema de educación superior en la Argentina aumentó 5% entre 1962 y 1971, duplicando su población universitaria (Pérez Lindo, 1985).

En este marco, las principales explicaciones encontradas en los trabajos que aquí analizamos refieren a la falta de articulación entre la enseñanza media y la superior: errores de orientación y contenido, reconocimiento de las asignaturas aprobadas, requisitos de admisión, etc.; la rigidez de las estructuras universitarias que dificultaban combinar o transferir a los alumnos de una carrera a otra; los exámenes de ingreso; la excesiva duración de algunas carreras básicas y consecuentemente la falta de oportunidades para carreras cortas, principalmente en especialidades técnicas; las deficiencias pedagógicas que generan deserciones masivas: exámenes de ingreso, ausencia de consejeros y tutores, e infraestructura inadecuada; la necesidad de formar a través de cursos de especialización a los docentes de las escuelas del nivel primario y secundario; el gran número de estudiantes que debían trabajar durante su carrera de grado; la falta de becas o de préstamos de honor; el escaso desenvolvimiento de los cursos de post-grado; y la necesidad de una reestructuración de la organización y el funcionamiento de las universidades y Facultades por medio de la organización departamental.

Es posible apreciar, de este modo, dos niveles en el análisis de la problemática educativa del sistema superior. El primero de ellos revela los síntomas de la ineficiencia académica, esto es, las deserciones masivas y la prolongación excesiva de la cursada. El segundo nivel, por su parte, destaca las causas que explican tal situación: el gran número de estudiantes que trabajan, la ausencia de becas, la escasa dedicación de los profesores, la ausencia de infraestructura adecuada, fallas en los métodos pedagógicos y en la organización académica (Pérez Lindo, 1985, p. 230).

En lo que refiere al primer nivel, los trabajos analizados mencionan, la deficiente utilización de los recursos y, en consecuencia, la escasa producción de egresados universitarios como los principales problemas de la época. Más específicamente, afirman que el país presentaba universidades sobrepobladas y con magros resultados, lo que generaba una población frustrada e incrementaba inútilmente el gasto social (Crun, 1968). Frente a ello, los diagnósticos coinciden en que la creación de carreras cortas y/o especialidades técnicas es imprescindible a los fines de cubrir las necesidades del país en el corto, mediano y largo plazo. Esta ausencia era presentada como uno de los factores que impedía absorber y graduar a muchos de los estudiantes, que luego de tres años de cursado abandonaban sus estudios y no recibían a cambio ningún tipo de reconocimiento formal (Crun, 1968).

Consecuentemente, el mayor desarrollo de estas carreras cortas, junto a una adecuada diversificación, permitiría afrontar la demanda de la enseñanza superior y evitaría, al menos parcialmente, los efectos negativos de la deserción (OCDE-Conade, 1967).

En esta misma línea, la excesiva duración de las carreras básicas en comparación con otros países se configuraba también como problemática. Por un lado, el tiempo de cursado dispuesto por los planes de estudio era considerado extenso per se. Y con ello, surgía otra cuestión relativa a la situación particular de gran parte del estudiantado, que debía trabajar mientras estudiaba. Dicha situación, a su vez, ponía de manifiesto la ausencia de un programa de becas en el sistema de educación superior para hacer frente a las necesidades materiales del alumnado en cuestión.

En cuanto al segundo nivel señalado por Pérez Lindo, se destaca específicamente en estos diagnósticos la falta de articulación entre la escuela media y las universidades. En este sentido, se sugiere que la falta de un sistema de orientación que ayude a conocer la gran variedad de carreras del nivel superior existentes, los planes de estudio, el tiempo de trabajo necesario que debieran dedicarle, la salida laboral, entre otros, trae como consecuencia un margen de error muy grande en la elección de las carreras. Y, como consecuencia directa, una alta tasa de alumnos que tras dos o tres años de cursada intentaba cambiar de carrera. La dificultad para llevar a cabo el cambio ponía de manifiesto, a su vez, la rígida organización del sistema universitario y acababa por aumentar la cifra de desertores.

Asimismo, plantean como problema la carencia de tutores y/o consejeros para los ingresantes, quienes podrían contribuir a encauzarlos hacia una adecuada inserción y progresión en los estudios. A su vez, y con el mismo objetivo, sugieren que los alumnos deberían contar con algún tipo de acompañamiento durante la primera etapa, lo que permitiría evitar el abandono de una gran masa de estudiantes inscriptos -generalmente superior al 50%- antes de rendir el primer examen o el abandono luego de las primeras tentativas, usualmente infructuosas (Conade 1968; Crun 1968).

Otro de los problemas encontrados por los organismos nacionales refiere a la estructura académica de las universidades nacionales, organizadas por facultades y cátedras. Coinciden que ello dificulta cualquier tipo de diálogo entre los alumnos y los profesores, así como el seguimiento de los ingresantes. La escasa cantidad de docentes con dedicación exclusiva dificultaba aún más dicho seguimiento.

En síntesis, los diagnósticos confirman el funcionamiento deficiente del sistema educativo argentino en general, y, particularmente, el de educación superior. El número de desertores, señalaban, era demasiado alto, y no existían estructuras capaces de revertir la situación. Consecuentemente, la inversión en educación se convertía en un gasto de recursos humanos y económicos que no generaba réditos y, en cambio, producía frustraciones personales y un alto costo social. Es por ello que los nuevos proyectos universitarios de fines de los años sesenta proponían una reestructuración de las casas de altos estudios. Pero esta última no respondía simplemente a los problemas de larga data del sistema universitario, sino que se enmarcaba en la ideología desarrollista y, por lo tanto, se proponía, además, reformar la universidad de modo que pudiera contribuir a la resolución de necesidades del país. A continuación veremos cuáles fueron sus propuestas.

Las propuestas

Los informes de los distintos organismos incorporaban una gran variedad de propuestas para subsanar los numerosos déficits hallados en sus análisis. En lo que sigue, tomaremos como principal referencia el trabajo presentado por el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales - Crun -, *Bases para un planeamiento integral de educación superior universitaria*, que reúne y sistematiza, a nuestro entender, las propuestas elaboradas por los organismos estatales, universitarios, internacionales y privados, cuyos informes utilizaremos de forma complementaria.

Para continuar con el orden propuesto en el diagnóstico, volveremos a recurrir a los dos niveles de análisis propuestos. Para el primero, tomaremos en cuenta las soluciones posibles que se presentan ante el aumento masivo de la matrícula y la alta tasa de deserción que muestran las casas de altos estudios. En segundo lugar, analizaremos detalladamente las causas de dicha situación teniendo en cuenta los diferentes ejes que las conforman.

Ingreso masivo

El ingreso masivo de alumnos a las casas de altos estudios generó, entre otras cosas, un diagnóstico que daba cuenta del sobredimensionamiento de las universidades tradicionales. El caso que presentaba una situación más grave en este período era la Universidad de Buenos Aires - UBA - con una población estudiantil de 97.425 inscriptos en 1967. Dicha situación, sin embargo, no parecía tener una solución inmediata. En este marco, y al ver que se transformaba en una universidad de masas, una de las propuestas elaboradas por el Crun presentaba diferentes opciones para adoptar en el corto, mediano y largo plazo. En lo inmediato, proponían llevar a cabo un proceso de racionalización y centralización administrativa y académica, para lo cual sugerían reordenar las Facultades existentes con el fin de lograr una distribución más racional de las carreras y acorde a las tendencias científicas modernas. Con ello, sostienen, se daría inicio a un proceso de departamentalización de esta casa de altos estudios. Sin embargo, en caso de implementarse, debía llevarse a cabo con recaudos, ya que dada la cantidad de alumnos, el gran tamaño que tendrían los departamentos no solucionaría los problemas (Crun, 1968).

En el largo plazo, estimado en diez o veinte años, el Crun presentaba tres alternativas. En primer lugar, proponía coordinar junto con la Universidad Nacional de La Plata - UNLP - la creación de dos ciudades universitarias para el Área Metropolitana de Buenos Aires - Amba -, con el fin de descongestionar la matrícula de la UBA. Otra opción consistía en repensar su estructura a los fines de evaluar la posibilidad de transformarla en una Confederación de Universidades, al estilo de la Universidad de California, que limitara el número de estudiantes por campus a 20.000, número considerado óptimo. Una tercera alternativa consistía en destinar las nuevas ciudades universitarias para los estudios de grado y dejar los edificios del centro de la Ciudad de Buenos Aires para los estudios de posgrado y la investigación (Crun, 1968).

Cabe señalar que la creación de dos nuevas ciudades universitarias sólo se proponía para hacer frente a los problemas de la UBA y atendiendo a las necesidades demográficas del conglomerado metropolitano, pero no del resto del país. Por el contrario, el Crun

aconsejaba no contemplar la creación de nuevas casas de estudios, argumentando que la distribución actual de las mismas era suficiente. En este sentido, sostenían que sólo algunas de las universidades nacionales habían superado ampliamente el número considerado óptimo de alumnos, mientras que otras no habían alcanzado siquiera esa cifra, lo que generaba universidades pequeñas, antieconómicas y poco eficaces. Proponían, en cambio, la especialización de las universidades en algunas disciplinas, evitando así la superposición de carreras. Para ello, las instituciones deberían ofrecer opciones que facilitaran el traslado de los alumnos (Conade - Sector Educación, 1968). En esta misma línea, el Crun proponía la creación de ciudades universitarias en las actuales casas de estudio con el fin de mejorar su rendimiento. Esto último cobraba particular importancia en el caso de las universidades nacionales que presentaban un alto grado de dispersión de sus Facultades en varias ciudades vecinas, lo que dificultaba el desarrollo normal de las actividades.

Deserción estudiantil

Frente al problema manifiesto de la deserción estudiantil, los organismos estatales hacían hincapié en solucionar lo que habían diagnosticado como problema originario: el pasaje de la escuela media a las universidades. Para ello, proponían la implementación de cursos de ingreso junto con exámenes aptitudinales, entrevistas personales y de orientación vocacional con el objetivo de lograr una mayor articulación entre ambos niveles. Asimismo, sugerían la eliminación de cursos de ingreso por carrera, y en cambio, su agrupación en grandes orientaciones: biología, que incluiría medicina, odontología, agronomía, ciencias naturales, etc.; ciencias sociales, para las carreras de derecho, filosofía y letras, sociología, etc.; y matemáticas y ciencias exactas, para ingeniería, ciencias exactas, etc. Esto permitiría flexibilizar las estructuras académicas, posibilitando al alumno cambiar de carrera durante el curso con la orientación de un tutor o consejero mediante, sin que ello implique la pérdida de tiempo o la obligación de comenzar otro curso de ingreso (Crun, 1968).

En esta misma línea, se planteaba la posibilidad de implementar estudios generales o preuniversitarios, que consistirían en un ciclo de formación básica común con el objetivo de brindar una formación básica humanista y científica para el nivel superior. Se procuraría, así, promover la madurez y la formación vocacional de los estudiantes y prepararlos para los estudios especializados, supliendo de este modo las deficiencias que muchos arrastraban desde la escuela media. Por último, esta instancia permitiría entregar certificados de estudios generales, y habilitaría la implementación de títulos intermedios. De este modo se daría respuesta a la necesidad de replantear los planes de estudio y la duración de las carreras.

Asimismo, y en vistas de solucionar los problemas de deserción, se proponía implementar un sistema integral de becas o préstamos de honor. Con ello, se permitiría el acceso igualitario a la universidad y se facilitaría la dedicación exclusiva de los alumnos. A su vez, posibilitaría el acceso de los estudiantes por capacidades académicas y personales y no sólo económicas. Esta política también podría utilizarse para el desarrollo de carreras estratégicas de carácter técnico-científico, de forma tal que se lograra graduar a los profesionales en las áreas que el país requería (Conade - Sector Educación, 1968). Así,

mejorarían los rendimientos del sistema, ya que se lograría cumplir con el tiempo estimado en los planes de estudio, se podría reorientar la matrícula, y con ello se reduciría el número de abandonos y se abaratarían los costos en la formación de recursos humanos (Crun, 1968).

Reorientación de la matrícula e inserción laboral

Otro problema radicaba en la elección de las carreras. De los escasos estudiantes que lograban graduarse, un alto porcentaje recibía el título de profesional. Entre 1962 y 1965, la mayor parte de los graduados habían cursado carreras tradicionales: derecho, medicina, ciertas ramas de ingeniería, pedagogía, bellas artes, entre otras. En contraposición, menos del 1% se dedicaba a las ciencias agrícolas, alrededor de un 5% a las ciencias exactas y naturales y aproximadamente un 8% a otras disciplinas afines con la investigación pura. En efecto, sólo un 15% de la población universitaria se orientaba hacia las ciencias exactas y tecnológicas (Taquini et. al., 1972). En esos años la UBA otorgó el título de licenciados en geología a apenas 6 estudiantes, mientras que 1.860 se convirtieron en abogados. Asimismo, en el año 1965 la UNLP tenía 19.076 estudiantes en Derecho y sólo 1.462 en Veterinaria, pese a estar ubicada en una zona ganadera. De éstos, sólo 62 lograron graduarse, y un buen número de ellos era extranjero (Frondizi, 1970).

Como es posible apreciar, estos datos reflejan una distribución desigual en la matrícula. Si bien aún no se disponía de un análisis acabado de las necesidades económicas futuras del país, se hacía evidente que había una oferta excesiva de graduados en carreras tradicionales. Esto traía consecuencias en la absorción de la fuerza de trabajo capacitada, generando la emigración de profesionales en algunos casos y subempleo en otros. Paralelamente, los graduados que lograban ingresar en el mercado laboral, lo hacían en su mayoría prestando servicios en el sector terciario y por fuera del proceso de producción y del desarrollo científico y tecnológico (Crun, 1968). La conclusión alcanzada precisaba que la desproporcionada distribución de la matrícula incidía negativamente en las posibilidades de desarrollo nacional, ya que mientras sobraban profesionales en las áreas tradicionales, otras carreras clave tenían un número de graduados insuficiente (Conade - Sector Educación, 1968).

En este marco, los organismos estatales proponían hacer especial hincapié en la necesidad de aumentar la eficiencia tanto de los sectores vinculados al desarrollo científico y tecnológico como de los vinculados a los problemas políticos y socio económicos de las sociedades modernas (Crun, 1968). Consecuentemente, el Sector Educación del Conade (1968), planteaba la necesidad de crear una demanda social para dichas profesiones, y evitar así el éxodo o la subocupación de los graduados. En este sentido, sugerían fomentar la investigación científica y tecnológica dentro de los organismos específicos y también en las empresas privadas y estatales.

Asimismo, señalan que las pequeñas, medianas y grandes empresas debían instalar laboratorios y sostener equipos de investigación y tecnología o, en caso contrario, contribuir por medio del pago de impuestos. También recomendaban que el sector público ofreciera remuneraciones adecuadas, estableciendo una política salarial y obligando a las empresas

nacionales y extranjeras a contratar mano de obra argentina. Por último, manifestaban la necesidad de llevar a cabo una política de repatriación de los investigadores que habían emigrado.

Reorganización interna: departamentos y dedicación exclusiva

En lo que refiere a la reorganización interna, se proponía un cambio en la pedagogía universitaria atendiendo a los regímenes de evaluación y de promoción. Las críticas más fuertes estaban orientadas al dictado de las clases y la evaluación de los alumnos. En este sentido, planteaban la necesidad de abandonar la concepción tradicional de las clases magistrales con el argumento de que restringía la participación de los alumnos, quienes se limitarían a escuchar al docente. Asimismo, y en directa relación con lo anterior, señalaban que las clases teóricas no guardaban articulación con los trabajos prácticos. Por último, afirmaban que la forma de evaluación se reducía a la exposición oral ante un tribunal de un programa dividido en bolillas, lo que no favorecía la formación del estudiante. La solución que proponían para hacer frente a esta situación era implementar la promoción sin examen final, que contemplara la obligatoriedad del cursado, la entrega de trabajos prácticos escritos y una comunicación directa con los profesores. La aplicación de dicha propuesta, sin embargo, se dificultaría con cursos muy numerosos y con profesores con dedicación parcial, situación que se presentaba en la mayoría de las universidades nacionales. Consecuentemente, sugerían un cambio más radical: la organización departamental.

Con ello se pretendía reducir la cantidad de alumnos por cursos y, paralelamente, aumentar la cantidad de profesores con dedicación exclusiva. El objetivo consistía en formar equipos de profesores con dedicación completa abocados a la investigación y a la docencia, quienes, de este modo, se constituirían como la columna vertebral de cada Facultad, y estarían abocados a la universidad, a los estudiantes, a la enseñanza, a la investigación y a la publicación de los resultados de sus trabajos. Junto con ellos trabajaría un equipo de docentes con dedicación simple, instructores y ayudantes (Crun, 1968).

La modernización como eje clave del sistema de educación superior

En definitiva, los organismos nacionales estaban proponiendo la urgente transformación del sistema de educación superior, para lo cual era necesario llevar a cabo medidas modernizadoras. La “modernización”, de esta manera, se había transformado en un concepto que debía orientar cualquier política a seguir.

Quien se hallaba a cargo de ejecutar dichas políticas era el abogado José Mariano Astigueta, quien se desempeñaba como Secretario de Educación. Su política, en este sentido, pretendía unificar las ideas de modernización académica con los principios de la Revolución Argentina. De acuerdo a sus propios dichos, procuraría construir una universidad moderna, sin política estudiantil y sin clases magistrales. Esta nueva concepción en política universitaria se reflejó, asimismo, en la elección del presidente del Consejo Interuniversitario: Rogelio Nores Martínez, conocido por lograr la pacificación en los claustros cordobeses.

Fue electo por sus pares en 1968 y pasó a ocupar el cargo de Luis Botet. Éste último había sido nombrado rector interventor de la UBA en junio de 1966⁹. Consecuentemente, el rector porteño renunciaría a los pocos meses. Su lugar quedó a cargo del abogado Raúl A. Devoto, rector hasta entonces de la Universidad del Nordeste, puesto que detentaba desde julio de 1967. Al asumir, Devoto sintetizó las ideas del gobierno en esta etapa del planeamiento universitario: “Este acto tiene un significado preciso: indica la entrega del testimonio y un cambio de guardia” (Primera Plana 13/02/68, p. 13).

Sin embargo, la reestructuración universitaria anunciada por Astigueta en 1968 y reafirmada luego por el nuevo rector de la UBA, no tuvo lugar inmediatamente. Si bien en noviembre fue creada la Universidad Nacional de Rosario, se hizo sobre la base de siete Facultades, Institutos y Organismos ya existentes, y que dependían de la Universidad Nacional del Litoral con sede en la ciudad homónima (Presidencia de la Nación, 2008, p. 8). Su estructura y funcionamiento parecían coincidir con la de un “campus universitario”, pero su conformación no fue más que la división formal, académica y administrativa de la institución ya existente y no un nuevo modelo de educación superior como el que se venía pregonando.

Será recién tres años después, en un marco de inestabilidad política creciente, que se llevaría a cabo una reforma universitaria basada en la creación de nuevas universidades nacionales diferentes a las tradicionales, omitiendo que los diagnósticos de organismos públicos nacionales e internacionales recomendaban expresamente no dar curso a tal política (Mendonça, 2014)¹⁰.

Reflexiones finales

La transformación del sistema de educación superior llevado a cabo en años previos a los aquí analizados había dado lugar a nueve universidades nacionales, cuatro provinciales y doce privadas (sin contar los institutos de educación superior no universitarios). Sin embargo, no había resuelto los problemas que arrastraba la estructura institucional desde mediados de la década anterior. El aumento masivo y sistemático de la matrícula en este nivel, junto con la alta tasa de deserción estudiantil, daban cuenta de un sistema complejo y con grandes

⁹ Luis Botet fue responsable de la represión universitaria de aquellos años. Durante su gestión entabló una relación conflictiva con los miembros de la cartera de educación, consecuencia de la heterogénea conformación del gabinete elegido por Onganía al asumir como Presidente. Esta situación se profundizó con la llegada del doctor Mariano Astigueta a la cartera de Educación y Botet se vio, finalmente, obligado a renunciar.

¹⁰ Durante el período 1971-1974 se crearon un total de 16 universidades nacionales: La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Universidad Nacional de Luján (UNJu), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Universidad Nacional de Salta (UNSa), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional de Entre Río (UNER), Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), LA Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y se nacionalizaron las universidades provinciales de Neuquén, La Pampa, San Juan y Mar del Plata, las cuales pasaron a denominarse Universidad Nacional del COMAHUE (UNCo), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP), respectivamente.

deficiencias. En este contexto, los distintos diagnósticos aquí analizados sugerían que era posible corregir estas deficiencias e impulsar, al mismo tiempo, el desarrollo económico.

Así, el denominado *problema universitario* comenzaba a redefinirse o, en todo caso, a complejizarse. Si para el gobierno de facto de 1966 consistía inicialmente en la politización y radicalización de la comunidad universitaria, por añadidura expandida en su número, el surgimiento de los diagnósticos analizados haría hincapié en la necesidad de modernizar o adecuar las estructuras universitarias a las ideas desarrollistas.

Y, de hecho, la política universitaria del gobierno de Onganía puede dividirse esquemáticamente en dos etapas. La primera, como hemos visto, descansaba exclusivamente en la represión del activismo universitario. En el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional, el temor de la infiltración comunista llevó a considerar a las universidades como un foco peligroso, puesto que allí podría difundirse masivamente esta ideología. Como consecuencia de este accionar, las universidades, y particularmente la UBA, acabarían vaciándose de docentes e investigadores. Accionar que, por cierto, tampoco resultaría efectivo siquiera en el corto plazo.

El fracaso de la estrategia represiva se combinó, hacia 1968, con la conclusión y difusión de numerosos informes que planteaban como problema la inadecuación del sistema universitario a las necesidades actuales del desarrollo nacional. Será en este sentido que el gobierno de facto implementará una nueva política en este sector, que constituirá un marcado giro en relación con la pura ejecución de medidas represivas.

Esta nueva estrategia, sin embargo, se extenderá a lo largo de más de un gobierno, puesto que en 1969 Onganía dejará la presidencia, mientras que Levingston, su reemplazante inmediato, tan sólo sobrevivirá un año en el poder. Durante estos años, la política represiva iría lentamente cediendo terreno en favor del diagnóstico desarrollista, que sugería reestructurar el sistema universitario para adecuarlo a las necesidades de la nación. En este marco, será bajo la presidencia de Agustín Lanusse -tercera y última del período de facto, 1966-1973, que se implementarán las nuevas políticas en el sistema de educación superior y se crearan nuevas carreras y nuevas universidades a lo largo y ancho del país. En este trabajo nos hemos propuesto indagar en los fundamentos que tomaría, apenas dos años más tarde, la ejecución de dicha reestructuración. Este proceso estaría inspirado, en buena medida, en los informes y diagnósticos aquí analizados.

Cabe destacar, sin embargo, la complejidad que presentaba el denominado “problema universitario”. En este sentido, la preocupación respecto al sistema de educación superior en el país no fue exclusiva del golpe de Estado de 1966. Por el contrario, se habían intentado llevar a cabo diferentes políticas en las décadas previas, hecho que se manifiesta, a su vez, en la continuidad del equipo de trabajo del Sector Educación del Conade desde 1963. Pese a los esfuerzos y las medidas adoptadas, el problema de la masificación de la matrícula junto con el aumento de las deserciones continuó en aumento.

En este sentido, creemos importante resaltar las distintas variables que estuvieron presentes durante estos años. En el marco de la guerra fría, Estados Unidos, por medio de diferentes programas, intentó contrarrestar la influencia soviética en los países latinoamericanos. Esto, a su vez, llevó a una nueva conceptualización de las políticas

internacionales y puso de manifiesto la necesidad de incentivar el desarrollo económico de los países del cono sur. De este modo, se debía procurar desarrollar una política de Seguridad Nacional para combatir al enemigo interno, al mismo tiempo que se proyectaba invertir recursos y financiar diferentes áreas que posibilitaran salir del atraso a los países subdesarrollados, entre las cuáles el área de educación pasó a ocupar un lugar central.

Tal como pudimos apreciar, ambos objetivos se desarrollaron a la par en la Argentina. Los intentos por aplicar medidas desarrollistas en las casas de altos estudios a principios de la década de 1960 parecieron haber desaparecido tras el golpe de Onganía el 28 de junio de 1966. Sin embargo, dos años después de su asunción, y tras haber sido testigo del fracaso de las políticas ligadas únicamente a la Doctrina de Seguridad Nacional, resurgieron los diagnósticos y propuestas respecto a qué hacer con las universidades en el país.

Lejos de priorizar la despolitización y la represión de cualquier infiltración comunista, el eje de debate se centró en ideas desarrollistas: primó la idea de reorganizar el sistema de educación superior, de modo tal que la matrícula se reorientara y formara nuevos profesionales que pudieran insertarse en la estructura productiva del país. No obstante, la creciente inestabilidad política que caracterizó los últimos años de la autodenominada Revolución Argentina, tuvo su correlato en las medidas adoptadas y, pese a los fundamentos de los diagnósticos, la política universitaria se proyectó en muchos casos obviando las sugerencias y consejos elaborados.

Bibliografía

BRASLAVSKY, Cecilia. La educación argentina (1955-1980). In: BRASLAVSKY, Cecilia. *Primera historia integral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980, p. 281-308.

BOLETIN OFICIAL. Boletín Oficial n. 21.175. Buenos Aires, abril, 1967.

BONAVENA, Pablo. El movimiento estudiantil en San Juan y San Luis: del golpe de Onganía al Cordobazo. *Razón y Revolución*, Buenos Aires, n. 15, 2006, p. 83-101.

BUCHBINDER, Pablo. *Historia de la universidad en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

CARTA DE PUNTA DEL ESTE. Alianza para el progreso. Documentos básicos. Punta del Este, Uruguay: s/d, 17 de agosto de 1961.

CANO, Daniel. *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO - SECTOR EDUCACIÓN. Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social. Buenos Aires: Conade, 1968.

CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES NACIONALES. Bases para un planeamiento integral de educación superior y universitaria. Buenos Aires: Crun, 1968.

DE LUCA, Romina; ALVAREZ PRIETO, Natalia. La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones. *Perfiles Educativos*, XXXV, Mexico, n. 139, 2013, p. 110-126.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. El diagnóstico de la situación educativa en el planeamiento integral de la educación. *Revista Universidades*, Argentina, n. 12-13, s/f, p. 3-13.

FRONDIZI, Risieri. *La universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires: Eudeba, 1970.

LEAL BUITRAGO, Francisco. La Doctrina de Seguridad Nacional: la materialización de la Guerra Fría en América Latina. *Revista de Estudios Sociales*, Colombia, n. 15, 2003, p. 74-87.

MAZZEI, Daniel. *Bajo el poder de la caballería: el ejército argentino (1962-1073)*. Buenos Aires: Eudeba, 2012.

MENDONÇA, Mariana. *Políticas universitarias durante la autodenominada Revolución Argentina: de la represión a la creación de nuevas casas de estudio (1966-1973)*. Buenos Aires: 2014, 115f. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales). Programa de Posgrado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social.

MORERO, Sergio; EIDELMAN, Ariel; LITCHMAN, Guido. *La noche de los bastones largos*. Buenos Aires: Página 12, 1996.

ORGANIZACIÓN Y COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO-CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO. Education, Human Resources and development in Argentina. París: OCDE-Conade, 1967.

PEREZ LINDO, Augusto. *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

PREGO, Carlos; ESTÉBANEZ, María Elina. Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política. In: KROTSCH, Pedro. *La universidad cautiva*. La Plata: Al Margen, 2002, p. 23-42.

PRIMERA PLANA. *Universidad: el fin del principio*. Buenos Aires, n. 268, 1968. p. 13-14.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Proyecto de fortalecimiento del proceso de internacionalización de la UNR. Programa de promoción de la universidad argentina. Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Mensaje De La Junta Revolucionaria Al Pueblo Argentino. In: AA.VV. Acta de la Revolución Argentina, Buenos Aires: Secretaría de estado de gobierno, dirección general de provincias, departamento difusión provincial, 1966, p. 13-16.

PUIGGROS, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Mexico: Paidós, 1994.

SOLARI, Aldo. Desarrollo y política educacional en América Latina. *Revista de la Cepal*, Santiago de Chile, n. 3, 1977, p. 61-94.

TAQUINI, Alberto Carlos, URGOITI, Enrique; RIFÉ, Sadi. *Nuevas universidades para un nuevo país*. Buenos Aires: Estrada, 1972.

WASSERMAN, Claudia. La perspectiva brasileña del desarrollo y de la integración latinoamericana y regional (1945-1964): intelectuales, políticos y diplomacia. *Revista Universum*, Chile, v. 2, n. 25, p. 195-213.

MARIANA MENDONÇA es doctoranda en Ciencias Sociales, Instituto de Desarrollo Económico y Social - Universidad Nacional de General Sarmiento. Magíster en Ciencias Sociales Ides - UNGS. Becaria doctoral de Conicet con sede en el Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - UBA.

Dirección: Sarmiento 2153, 10D - CP 1044 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina.

E-mail: mmendonca85@gmail.com.

Recebido em 31 de outubro de 2014.

Aceito em 7 de março de 2015.