



REFORMAS ACADÉMICAS Y CURRICULARES EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Pablo Buchbinder

Agosto 2014

**Documentos de Discusión
Nº 1**



INTRODUCCION

A lo largo de su historia la Universidad de Buenos Aires experimentó cambios en su estructura institucional. Algunos de ellos afectaron la forma de su organización política y la elección de sus autoridades. Otros se tradujeron en la creación de nuevas carreras y facultades. La organización de las actividades de docencia, investigación y extensión también experimentó cambios significativos al igual que las condiciones de trabajo de sus cuerpos docentes y no docentes. Las transformaciones que sufrió la institución en su conjunto, sobre todo durante el siglo XX involucraron con fuerza a sus estructuras políticas e institucionales, incidieron en la composición social de sus cuerpos docentes y estudiantiles e incluso, en algún momento también marcaron nuevos equilibrios entre docencia e investigación, pero incidieron mucho menos en la estructura curricular en su conjunto. Los cambios que, en esta esfera tuvieron lugar, al menos hasta 1985 se desarrollaron sobre todo en el espacio de cada una de las facultades y, en líneas generales no tuvieron un impacto significativo en el funcionamiento global de la institución.

Este texto tiene por propósito sintetizar algunas de las propuestas de transformación de la estructura curricular general de la Universidad, en particular, desde el retorno del orden democrático en 1983. En este sentido, cabe destacar, nuevamente, que el trabajo no indaga en los cambios curriculares producidos en el espacio de cada unidad académica que fueron, sin duda importantes, sobre todo desde ese año, sino en las iniciativas y propuestas de transformación generadas y debatidas en el espacio de los organismos centrales de la institución. Por otro lado, también se consignan brevemente las características más generales del marco político e institucional en el que tuvieron lugar estos proyectos de reforma.

UN PANORAMA HISTORICO DESDE LA CONFORMACION DEL SISTEMA UNIVERSITARIO MODERNO HASTA LA RECUPERACION DE LA DEMOCRACIA

La Universidad de Buenos Aires adquirió los perfiles básicos de su estructura institucional probablemente en la década de 1880 cuando sancionó su estatuto de acuerdo al molde previsto por la llamada ley Avellaneda de 1885, el primer



instrumento dedicado a regular el funcionamiento de las instituciones universitarias nacionales. Ese modelo fue analizado intensamente desde principios de siglo y recibió fuertes cuestionamientos incluso por parte de destacados integrantes de la élite política y el cuerpo académico. Como señalaría en 1918 Ernesto Quesada, distinguido magistrado, miembro del Consejo Superior y Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras, la Universidad de Buenos Aires se construyó inspirándose en el modelo napoleónico centrado en la constitución de grandes escuelas profesionales¹. La Universidad funcionaba de este modo como una suerte de federación de facultades que, básicamente, certificaban la aptitud de sus graduados para el ejercicio de una profesión liberal y que tenían escasa vinculación entre sí. La Universidad se centraba en la formación de abogados, médicos e ingenieros, profesiones que guardaban una importancia central para la reproducción de la sociedad en términos generales. Por otro lado también era el lugar de formación y socialización de las élites políticas. Progresivamente la Universidad incorporó otras funciones- aunque en clara subordinación al objetivo de formar profesionales- como la investigación científica a partir de institutos dedicados a ese fin o incluso la formación de profesores de enseñanza media a través de su Facultad de Filosofía y Letras.

En alguna medida puede advertirse también que, cuando se debatió a principios de la década de 1880 la ley Avellaneda los representantes del poder ejecutivo justificaron los límites puestos a la autonomía en el hecho de que las universidades argentinas no eran instituciones que emitiesen títulos puramente académicos sino, justamente, organismos que otorgaban titulaciones reconocidas por el estado que, a través de las universidades, ejercía el control de las profesiones. Las transformaciones que experimentó la Universidad con la Reforma de 1918 no alteraron sustantivamente esta función predominantemente profesionalista. La Reforma amplió el círculo de quienes estaban habilitados para ejercer funciones de gobierno y elegir a las autoridades y, en cierta medida, democratizó la gestión universitaria aunque la principal restricción a la autonomía- la capacidad del Poder Ejecutivo para designar a los profesores titulares a partir de las ternas elevadas por el Consejo Superior, mecanismo previsto en la Ley Avellaneda- siguió vigente al menos hasta mediados de la década de 1950.

En este sentido cabe destacar que las transformaciones de su organización general que experimentó la UBA siguieron un molde común. La creación de nuevas facultades se hizo generalmente sobre la base de la división de las ya

¹ Ernesto Quesada, *El Ideal Universitario*, Buenos Aires, 1918.



existentes a partir, sobre todo, de la independencia que adquirieron una serie de carreras identificadas a su vez con la aparición y/o autonomización de nuevas profesiones. De alguna manera esto permite explicar el surgimiento de facultades como Ingeniería, Arquitectura u Odontología, surgidas de los núcleos de Ciencias Exactas o Medicina o incluso el caso de Agronomía y Veterinaria separadas en 1973. Al mismo tiempo, con parámetros similares surgieron nuevas carreras en las mismas facultades obedeciendo al desarrollo de nuevos perfiles profesionales como es el caso de las diversas ramas de la ingeniería. En facultades de orientación más menos predominantemente profesionalista como Filosofía y Letras o Ciencias Exactas, el surgimiento de carreras como Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación, o Ciencias de la Computación más recientemente siguió el mismo modelo. Profesiones liberales o disciplinas científicas adquirieron su expresión institucional y una verdadera independencia en nuevas carreras e incluso luego, como en el caso de Psicología, en nuevas facultades.

En algunos casos, las estructuras de las carreras mantuvieron una base común. Esto puede visualizarse en facultades como Ingeniería, pero también en Filosofía y Letras donde, durante muchos años, incluso hasta 1983, la formación en la cultura clásica constituía un elemento compartido por las carreras de Historia, Letras y Filosofía. Pero lo que predominó finalmente fue la tendencia a una especialización cada vez mayor expresada en la estructura dominante en las facultades donde las carreras adoptaron una organización autónoma. Cabría preguntarse también si los cambios curriculares producidos luego del retorno de la democracia no acentuaron esta tendencia. Esto puede advertirse en los cambios curriculares en Filosofía y Letras o incluso en la estructura curricular de la joven Facultad de Ciencias Sociales donde la organización original privilegiaba también la independencia y separación entre las carreras. Cabe señalar que esta dinámica general de evolución de las estructuras de la Universidad: la organización por facultades con escasos vínculos entre sí, el predominio de carreras largas y la escasa presencia de carreras cortas, la ausencia de títulos intermedios cruza, al menos hasta 1985, coyunturas y etapas de diferente naturaleza y carácter. En este sentido, las transformaciones y cambios de naturaleza política alteraron muy parcialmente esta dinámica de crecimiento de la UBA.

En consecuencia, el modo de configuración de las estructuras curriculares atraviesa la historia de la UBA durante la mayor parte del siglo XX en un contexto en el que otras variables de la vida universitaria sí experimentaron transformaciones sustantivas. Por supuesto una de estas es la vinculada con la relación con la vida política en términos generales. En 1906 y 1918 la Universidad



transformó su estatuto permitiendo que nuevos actores pudiesen participar activamente en la elección de sus autoridades. El movimiento iniciado ese último año aseguró la participación de los estudiantes en la elección de las autoridades. La Reforma también vino acompañada de cambios en el funcionamiento general de las instituciones universitarias, entre ellas el desarrollo de Institutos de investigación como el de Fisiología en la Facultad de Medicina, donde Bernardo Houssay realizó la mayor parte de las investigaciones que le permitieron obtener el Premio Nobel de Medicina o el Instituto de Investigaciones Históricas que dirigiría Emilio Ravignani en la Facultad de Filosofía y Letras.

Después de 1943 y, sobre todo desde el ascenso del peronismo al gobierno, los marcos normativos sobre los que se sostenía la vida universitaria se modificaron. Se limitó la autonomía y el cogobierno. Al mismo tiempo se aseguró la gratuidad y, durante algunos años también se suprimieron las trabas al ingreso. Durante este período comenzó el proceso de masificación de la matrícula universitaria que no afectó sólo a la UBA.

Por otro lado se intentó durante estos mismos años avanzar en la modificación del perfil de las universidades a partir de iniciativas impulsadas por el mismo gobierno nacional. Se introdujo el sistema de dedicación exclusiva a la enseñanza como variable estructural de la vida universitaria y se creó, en el ámbito de la UBA un consejo de investigaciones científicas y publicaciones. A estas medidas se sumaron otras de menor impacto pero que también estaban orientadas a fortalecer el perfil científico como la institución de premios anuales a la investigación y una beca anual de perfeccionamiento para egresados. Además fueron creadas nuevas facultades sobre todo, como ya señalamos, en base a la división de unidades ya existentes. Sin embargo, en lo que refiere específicamente a los aspectos académicos las innovaciones de esta etapa fueron limitadas. Ni los contenidos, ni los planes de estudio de las carreras experimentaron cambios significativos.

Luego del golpe militar de 1955 se estableció un nuevo marco legal para el funcionamiento de las universidades y con ese propósito, el gobierno de la llamada Revolución Libertadora sancionó un decreto: el 6403. Este estableció la autonomía universitaria, dispuso que las casas de estudios serían gobernadas por sus diplomados, estudiantes y profesores(asegurando el papel directivo de estos últimos) y también determinó que los docentes serían designados por concursos por las mismas casas de estudios. Este último aspecto fue central en el nuevo concepto de autonomía ya que, a diferencia de lo establecido por los estatutos regidos por la ley Avellaneda vigente hasta mediados de la década del 40, la



designación de los profesores ya no recaía en última instancia en el Poder Ejecutivo sino en los mismos cuerpos universitarios. El decreto incluyó un polémico artículo, el 28, en el que se estableció que la iniciativa privada podría crear universidades libres. Pocos años más tarde, en 1958 el gobierno de Arturo Frondizi reglamentó a través de una ley las condiciones para la creación de las universidades privadas. A partir de entonces, la Universidad pública comenzó a perder el monopolio de la expedición de los títulos profesionales que había detentado claramente desde la década de 1880.

Sobre la base de los nuevos estatutos, la UBA inició un proceso de normalización que culminó con la elección del filósofo Risieri Frondizi como Rector a finales de 1957. Durante estos años tuvo lugar un proceso de transformación de las estructuras universitarias que fue visible, sobre todo, en algunas áreas y en algunas facultades. La idea de transformar a la Universidad en un ámbito consagrado a la producción de conocimiento científico fue uno de los objetivos de las nuevas gestiones. Las dedicaciones exclusivas (solo había 9 profesores en esa condición en la UBA en 1958) se incrementaron exponencialmente. Este régimen suponía ahora que el profesor dedicaba la mayor parte de su tiempo disponible a la investigación original. Se organizaron también programas de becas para jóvenes investigadores destinados a su formación científica y perfeccionamiento. El Conicet, fundado en 1958, apoyó fuertemente el desarrollo de la actividad científica en la Universidad a través de la concesión de fondos para el equipamiento y de su política de becas. En la Facultad de Filosofía y Letras se crearon nuevas carreras como Sociología y Psicología en el año 1957 y, en 1958 tuvo lugar la creación de la Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas. En Ciencias Exactas se conformaron los Institutos del Cálculo y Biología Marina. En 1957 se creó la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Otros aspectos significativos de la transformación universitaria de aquellos años fueron la creación del Departamento de Orientación Vocacional que logró éxitos importantes en la reorientación de la matrícula y una renovada política de extensión. El nuevo Departamento de Extensión Universitaria, creado en 1956, por su parte, asumió, entre otros proyectos, uno de desarrollo integral en una zona marginal del Gran Buenos Aires, la Isla Maciel. La fundación de Eudeba fue otro aspecto relevante de esta etapa. La editorial, dirigida por el prestigioso científico y editor, Boris Spivacow, publicó en sus primeros 8 años de existencia 802 títulos y distribuyó casi 12 millones de ejemplares. El inicio de las obras de la Ciudad Universitaria debe también incluirse en este balance.



El 28 de junio de 1966 un movimiento militar derrocó al gobierno constitucional del presidente Arturo Illia. La Universidad, a través de su Consejo Directivo se pronunció institucionalmente en contra del movimiento. Un mes después, las autoridades de facto decretaron la supresión del gobierno tripartito y la disolución de los organismos de gobierno universitario. Dispusieron además que los Rectores se transformasen en interventores y se sometiesen a las autoridades del Ministerio de Educación. El Rector de la UBA, Hilario Fernández Long rechazó la disposición y se alejó de su cargo. Algunas facultades, como Filosofía y Letras, Medicina, Arquitectura y Ciencias Exactas fueron tomadas por grupos de estudiantes y docentes. La respuesta no se hizo esperar y los edificios fueron desalojados por la policía y el ejército en forma violenta. El acontecimiento es conocido con el nombre de la noche de los bastones largos. La intervención y los episodios de violencia generaron una ola de renunciadas en varias de las facultades de la UBA. Más de 1300 docentes, pertenecientes por lo general a los grupos más dinámicos y calificados abandonaron sus cargos. Los que dejaron la casa de estudios pertenecían, en su mayoría a sus grupos más dinámicos y calificados. La mitad de ellos, aproximadamente enseñaba e investigaba en las Facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras. Alrededor de trescientos docentes optaron por el exilio y se incorporaron a institutos y universidades del exterior.

El nuevo gobierno procuró limitar el proceso de politización que desde mediados de la década había cobrado fuerza en las universidades. Con el propósito, entre otros, de reorganizar las formas de administración y gestión de la Universidad se designó Rector al Dr. Luis Botet. Durante este período se instaló un clima fuertemente represivo en todas las facultades clausurándose los centros de estudiantes. Los intentos del gobierno nacional de disciplinar a los universitarios, finalmente, fracasaron y la resistencia se hizo notar en las universidades, no solamente en la UBA, sino principalmente en las del interior como las de Córdoba y del Nordeste. Los estudiantes cumplieron un papel central en el Cordobazo, en mayo de 1969 que provocó, tiempo más tarde la caída de Onganía.

La Universidad de Buenos Aires vivió un proceso de intensa politización durante aquellos años. Por otro lado, la matrícula siguió creciendo a pesar de los intentos limitacionistas llevados a cabo por las autoridades militares. A finales de los años sesenta, con el propósito de descentralizar al sistema y evitar la concentración de grandes masas de estudiantes en los principales núcleos urbanos se implementó un ambicioso plan de creación de nuevas universidades, algunas en centros urbanos menores y otros en la periferia de las grandes ciudades. Sin embargo, tampoco estas medidas lograron evitar el crecimiento sostenido de la matrícula ni



la politización del estudiantado. Este último tuvo así un papel central en las movilizaciones populares que obligaron al gobierno de la llamada “Revolución Argentina” a dejar el poder.

El 11 de marzo de 1973 el Frente Justicialista de Liberación Nacional ganó las elecciones presidenciales. Luego de la asunción del gobierno encabezado por Héctor J. Cámpora en mayo de ese año las universidades fueron nuevamente intervenidas y el Rectorado de la UBA fue asumido durante un breve período por el historiador Rodolfo Puiggrós. El control de la Universidad quedó entonces en manos de aquellos sectores más comprometidos con el proyecto de transformación revolucionaria pregonado por el nuevo gobierno. Se suprimieron las restricciones al ingreso y se intentó impulsar un cambio profundo en las estructuras curriculares y en la organización del cuerpo docente. La UBA fue rebautizada entonces bajo la denominación de la “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”. Los universitarios que lideraron este proyecto también procuraron llevar a cabo sus ideas sobre la relación entre la Universidad y la sociedad mediante una activa política de extensión que, si bien recuperaba experiencias previas también introducía elementos novedosos. Los estudiantes de Arquitectura encararon programas de construcción de viviendas populares mientras que los de Derecho instalaron consultorios de atención jurídica gratuita en barrios populares. La Facultad de Farmacia y Bioquímica, mientras tanto, construyó un laboratorio de medicamentos para apoyar el desarrollo de la industria farmacéutica nacional. Otro pilar fundamental de esta etapa fue la supresión de los exámenes de ingreso que permitió que en 1974, la UBA recibiese cuarenta mil nuevos estudiantes. Luego de la muerte de Perón las instituciones universitarias fueron intervenidas y quedaron bajo el control de sectores de ultraderecha que iniciaron una política de persecución hacia docentes, no docentes y dirigentes estudiantiles opositores.

Desde marzo de 1976, la UBA ingresó en una nueva y luctuosa etapa de su historia que se expresó en la persecución y desaparición de docentes y sobre todo estudiantes. La política del régimen militar hacia la Universidad tuvo dos ejes centrales. Por un lado se propuso llevar a cabo un control estricto desde el punto de vista ideológico y político sobre los contenidos de la enseñanza. En la mayor parte de las facultades este control se extendió sobre el cuerpo docente donde cobraron fuerza aquellos sectores vinculados, sobre todo, con el nacionalismo católico de derecha. Por otro lado, uno de los objetivos de la Dictadura, consistía en reducir las dimensiones del sistema universitario. Con ese objetivo se implementó, primero, una severa política de cupos. Esto implicaba establecer



restricciones en el número de jóvenes que podían acceder al estudio de ciertas carreras y, sobre todo, de determinadas universidades. Las grandes casas de estudios del área metropolitana como La Plata, Córdoba o Buenos Aires y las carreras del área de las Humanidades fueron las más afectadas por esta política. En la UBA, el ingreso durante el año 1977 se redujo a 13.312 estudiantes. A la política de cupos se sumó, a partir de 1980, la implementación de los aranceles. En líneas generales, puede observarse como la Dictadura logró disminuir consistentemente el crecimiento de la matrícula universitaria. En 1976 había un poco más de medio millón de estudiantes universitarios en la Argentina, en 1981 superaban apenas los cuatrocientos mil, con el agravante de que la disminución había afectado sobre todo al sector público incrementándose entonces la participación del sector privado en la matrícula del 12 al 19% entre esos mismos años.

Una nueva etapa en la historia de las universidades se inició con la recuperación de la democracia en diciembre de 1983. El gobierno encabezado por Raúl Alfonsín emitió el 12 de ese mes el decreto N 154 a partir del que se procuraba arbitrar los medios para restablecer la autonomía y el cogobierno en las universidades nacionales. Con ese propósito se crearon Consejos Superiores Provisorios en cada casa de altos estudios. Meses después se sancionó por parte del Congreso la ley 23068 que estableció el régimen provisorio de normalización de las universidades. En este contexto se restableció la vigencia de los estatutos universitarios que regían al 29 de julio de 1966. A partir de 1986 se fueron conformando en distintas casas de estudios las Asambleas Universitarias que eligieron a las nuevas autoridades.

En la Universidad de Buenos Aires fue designado para conducir el proceso de normalización el Dr. Francisco Delich. El nuevo marco legal contemplaba también la posibilidad de la impugnación de los concursos sustanciados durante la última etapa de la dictadura. En este contexto se impulsó además la reincorporación de los docentes cesanteados u obligados a renunciar por cuestiones políticas e ideológicas y comenzó la implementación de concursos comprendidos por entonces como la instancia por excelencia para el acceso al cargo de profesor. A partir de mediados de 1985 comenzaron las elecciones de los diferentes claustros con el propósito de avanzar en el proceso de normalización. En la UBA, este proceso culminó en marzo de 1986 con la reunión de la Asamblea Universitaria integrada por los representantes de los claustros de estudiantes, graduados y profesores que eligió como Rector al hasta entonces Decano normalizador de la Facultad de



Ciencias Económicas, Oscar Shuberoff. Este último sería reelecto en tres oportunidades ejerciendo el cargo hasta el año 2002.

La política universitaria iniciada durante esos años tuvo varios ejes fundamentales. Por supuesto, terminar con las prácticas de persecución y control ideológico sobre los miembros de la comunidad universitaria, propias de la dictadura fue uno de ellos. Pero también se propuso levantar las restricciones al ingreso a la Universidad. Con ese propósito se suprimieron los aranceles y, en la mayor parte de las universidades se eliminó el examen de ingreso. En la Universidad de Buenos Aires, el ingreso directo se implementó a partir de 1985 con la creación del Ciclo Básico Común.

Los primeros años de la transición democrática fueron especialmente intensos en materia de creaciones e innovaciones institucionales en la UBA. La conformación del CBC en 1985 obligó a reorganizar los planes de estudios de todas las carreras. A la construcción de nuevas sedes en la ciudad de Buenos Aires para albergar a la recientemente creada unidad académica se sumaron los centros regionales universitarios de Avellaneda y San Isidro con el propósito de acelerar la descentralización y regionalización de la Universidad, política que continuó más adelante con la creación de otras unidades similares en diferentes localidades de la Provincia y del Gran Buenos Aires como Escobar, Saladillo, Tigre o San Miguel. En 1986 se creó el Programa de Educación a Distancia UBA XXI. También se crearon nuevas Carreras como las de Diseño Industrial y Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura o la de Edición en Filosofía y Letras. En 1985, se constituyó la Facultad de Psicología para albergar a la carrera que funcionaba de manera independiente y, en 1988 se fundó la de Ciencias Sociales. Esta incluyó a las ya existentes carreras de Relaciones del Trabajo, Trabajo Social y Sociología y a las recientemente creadas Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política. Durante este último año se inauguró también el nuevo edificio de la Facultad de Filosofía y Letras en el barrio de Caballito. Otros aspectos importantes desde el punto de vista institucional de aquellos años fueron la creación del Centro Universitario Devoto y el Programa UBA XXII destinados al desarrollo de los estudios de grado en unidades carcelarias y la revitalización de la política de extensión a partir de la inauguración del Centro Cultural Ricardo Rojas institución que cumple un papel relevante en la vida cultural de la ciudad de Buenos Aires.² Particularmente significativa fue la organización en 1986 de la Secretaría de

² Sobre la historia de la UBA desde sus orígenes hasta 1962 véase Tulio Halperín Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, 1962.



Ciencia y Técnica y posteriormente del Programa UBACyT con el propósito de promover la actividad científica y tecnológica en el ámbito de la institución.

LAS TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LOS OCHENTA: BREVE SINTESIS

Las transformaciones que experimentó la UBA en los 80 se verificaron en un contexto mayor de cambios en el sistema universitario. Estos mostraron también limitaciones evidentes derivadas en algún caso del diseño de las mismas políticas universitarias y también de la difícil coyuntura económica por la que pasó el país durante aquellos años.

Indudablemente, la recuperación de la autonomía y la normalización del gobierno universitario constituyen aspectos centrales de esta etapa. Esta época fue testigo de la introducción de otras innovaciones significativas. En 1988 fue sancionada la ley 23569 que introdujo cambios en el régimen económico-financiero de las universidades fortaleciendo su autarquía. A partir de esta normativa se descentralizaron en las universidades las políticas de compras y contrataciones. En este marco se crearon también condiciones para que las casas de altos estudios pudiesen obtener recursos propios a través de la venta de servicios. También fue significativo el intento de estimular los estudios de posgrado a través de la creación del llamado Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel(SICUN) y la conformación en diciembre del 1985 del Consejo Interuniversitario Nacional(CIN) comprendido como un organismo articulador del sistema en su conjunto.

Al mismo tiempo, una característica de esta etapa consistió en los limitados cambios que experimentó la morfología del sistema universitario en su conjunto. Cabe destacar que el gobierno radical, obedeciendo a una promesa de campaña reabrió la Universidad Nacional de Luján, creó la de Formosa e inició las gestiones para la creación de la de Quilmes pero, prácticamente, no autorizó la puesta en marcha de nuevas universidades privadas. De este modo los cambios que experimentó la estructura integral del sistema fueron considerablemente limitados. Esto provocó que el crecimiento acelerado que experimentó la matrícula, producto del levantamiento de las restricciones al ingreso y la imposición de la gratuidad-obviamente variables centrales a tener en cuenta en cualquier análisis de las



transformaciones experimentadas por el sistema universitario- fuese absorbida por un conjunto de instituciones prácticamente similar al existente en 1983.

Otro de los aspectos ineludibles a tener presente en este breve análisis de los años ochenta es el presupuestario pero que, por razones de espacio sólo podemos tratar parcialmente aquí. En un trabajo publicado en el año 1988, Daniel Cano y María Luz Bertoni destacaron diversas dimensiones de la evolución del presupuesto de las universidades nacionales entre los años 70 y 80.³ Según Bertoni y Cano el incremento de la matrícula durante aquellos años fue acompañado de una disminución de los recursos asignados por alumno ya que el aporte fiscal a las casas de altos estudios nacionales, exceptuando el año 1987 fue decreciendo en valores constantes. Medido en millones australes de 1988 se redujo de 4908 en 1984 a 4251 en 1986.

A esto debe sumarse, según lo señalado por estos autores el hecho de que, por primera vez en décadas "...el porcentaje del presupuesto destinado a erogaciones de capital(básicamente construcciones y equipamiento llega a superar el 20% duplicando los promedios históricos". Estos datos sostienen Cano y Bertoni evidencian como "gran parte del peso de la política de ingreso irrestricto recayó sobre los propios docentes universitarios cuyos salarios se deterioraron notablemente entre 1984 y 1989".⁴ En el caso de las grandes universidades metropolitanas, debemos tener en cuenta además, que el crecimiento de la planta docente estuvo concentrado particularmente en los cargos de auxiliares de menor dedicación y en el sector de docentes ad-honorem.

Estas circunstancias, sumadas a la crítica coyuntura económica agudizada sobre todo desde los últimos años de la década explican también el alto grado de conflictividad laboral que se vivió en el espacio de las universidades y que, en cierta forma, expresaba fenómenos que se experimentaban en el conjunto del sector público. Las huelgas docentes se multiplicaron durante aquellos años. El episodio más grave que, en este sentido, se vivió en aquellos años tuvo lugar en el segundo semestre de 1987 cuando la protesta docente se prolongó durante más de dos meses. Por otro lado, la crisis en la que se sumió el gobierno radical, producto de su debilidad, acentuada luego de la derrota electoral de aquel año explica en cierta medida también el escaso dinamismo en términos de políticas hacia el sector universitario propio de aquellos años.

³ María Luz Bertoni y Daniel Cano, "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas" en Propuesta Educativa, N 2, 1990, pp 11-24.

⁴ Idem, pp 22.



LA PRIMERA REFORMA CURRICULAR INTEGRAL EN LA UBA: EL CBC

Una variable central de las transformaciones experimentadas por el sistema universitario desde mediados del siglo XX, fue, indudablemente, su masificación. El ritmo de este proceso se aceleró particularmente desde finales de la década de 1940 y coincidió con el ascenso del peronismo al gobierno. Se trató de un fenómeno que tuvo expresiones similares en distintos lugares del mundo. Los estudiantes universitarios argentinos eran 47 000 en 1945 y llegaban ya a 143000 en 1955. En 1965 eran 222000 y, diez años después, como consecuencia de la apertura del ingreso llevado a cabo por el tercer peronismo llegaron a 507.000. En todo este proceso, sobre todo desde 1958, fue central el crecimiento del número de estudiantes en el sector público que absorbía el grueso de la matrícula. Como ya señalamos, bajo la Dictadura el número de estudiantes concentrado en el sector público también se redujo de 459000 en 1976 a 324000 en 1981.⁵

La apertura del ingreso iniciada en 1983 modificó sustantivamente esa situación e impulsó el crecimiento acelerado, nuevamente, de la matrícula universitaria que no dejó de aumentar desde entonces. A la UBA ingresaron 13647 estudiantes en 1982, en 1987, 45712 y en 1998, 61724. Mientras el número de estudiantes llegaba casi a 103.000 en 1982, en 1998 ya sumaba 226.000

Este crecimiento vino acompañado por problemas estructurales relevantes. Uno de ellos fue la elevada deserción a lo que se sumaba el hecho de que la duración real de las carreras excedía largamente a su duración teórica. Tempranamente, a finales de 1956, el entonces Rector de la UBA, Alejandro Ceballos señaló en un discurso que la UBA tenía 71,832 estudiantes. Destacó que entre 1940 y 1955 habían cursado 582.622 estudiantes y que habían recibido su diploma solo 36.245. Sólo entre un 8 o 10% de los alumnos obtenía su título en el plazo de tiempo establecido por la Universidad. Pero los defasajes también se reproducen en período posteriores. En 1981, la UBA tuvo 9862 egresados, en 1991, 12587 y en 1997 11.162, es decir el número se modificó levemente a pesar del incremento sustantivo en el número de ingresantes. De todos modos este análisis debería diferenciar entre carreras y facultades. Es interesante observar como, a nivel nacional, las carreras que exigen obligatoriamente el título para el ejercicio de la profesión cuentan con promedios de duración de las carreras considerablemente menores que las que no lo exigen. En este sentido puede señalarse que, en 1996, a nivel nacional, el promedio de duración de la carrera en abogacía excedía en

⁵ Daniel Cano, *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso, 1985.



50% a su duración teórica mientras que, la de ingeniería electricista lo hacía en un 90%.⁶

El estudio de todas estas variables incidieron levemente en las propuestas de cambio de la estructura y organización curricular general de la Universidad, al menos hasta la constitución del CBC en 1985. Debe reconocerse, de todas formas, que hubo ensayos anteriores pero no llegaron a modificar esta estructura centrada en carreras extensas dictadas en facultades con escasos vínculos entre sí. Entre mediados de los cincuenta y principios de los sesenta avanzaron las propuestas para departamentalizar a la Universidad en su conjunto. La idea era que las materias afines que se dictasen en las distintas facultades se agrupasen en departamentos. Esto era comprendido como el primer paso hacia la integración de la Universidad sobre la base de la unidad de las disciplinas que debía contrarrestar el aislamiento de las cátedras. Iniciativas de este tipo implicaban también abandonar el modo de designación de los profesores por asignaturas o disciplinas especiales e implementarlos por áreas. Además el departamento articularía las actividades de docencia e investigación. Proyectos de estas características se revitalizaron incluso bajo el rectorado de Raúl Devoto, en tiempos del gobierno de Onganía, pero ni estos, ni los de los años cincuenta avanzaron de manera significativa.⁷

Recién en 1985 la Universidad implementó la que, probablemente, sea hasta hoy la reforma más integral de su estructura curricular. Esta reforma cristalizó en la creación del CBC. La propuesta, planificación y puesta en marcha del CBC se realizó en un tiempo extremadamente breve. Fue creado a partir de la resolución 323/84 del Consejo Superior Provisorio sancionada el 8 de agosto de 1984 aunque las discusiones al respecto comenzaron en el mes de abril de ese año. En esa resolución se establecía su funcionamiento a partir del año 1985 y se especificaba que sería la primera etapa curricular de todas las carreras de la UBA. Originariamente se pensaba en un año académico de tres trimestres y se especificaba que las facultades deberían proveer el no alargamiento de las

⁶ Los datos del discurso de Ceballos en “Acto de entrega de Diplomas a nuevos profesores designados por concurso en la Universidad de Buenos Aires realizado el 5 de Diciembre de 1956, Discurso del Rector Interventor Doctor Alejandro Ceballos”, en *La Revolución Libertadora y la Universidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1957, pp 214-223. Las estadísticas de los años 80 y 90 fueron extraídas del anexo titulado “Datos estadísticos Básicos del Sistema Universitario” incluido en el volumen *La Educación Superior en Argentina*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1999.

⁷ Algunas referencias al respecto en Carlos Prego, “La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años 50”, en Carlos Prego y Oscar Vallejos (compiladores). *La construcción de la ciencia académica*, Biblos, Buenos Aires, 2010, pp 133-163.



carreras. En forma paralela a la creación del CBC prácticamente todas las unidades académicas se vieron obligadas a modificar sus planes de estudio.

El proceso de formación y organización del CBC merecería un estudio extenso y pormenorizado. En principio parece imposible desligar el análisis de su creación de la apertura del acceso en 1983, luego de la política de restricción implantada por la Dictadura. El CBC era comprendido como parte de una amplia “Reforma Pedagógica” que tendría lugar en el ámbito de la Universidad. En ese sentido, cabe señalar también que el proyecto procuraba afrontar desafíos del sistema universitario de la larga data. Por supuesto el tema del ingreso estaba en un primer plano y, consecuentemente, también el desafío que implicaba la elevada deserción y la concentración de los estudiantes en un número reducido de carreras. Por eso se señalaba en el proyecto que el Rector Normalizador presentara en abril de 1984 que uno de los objetivos de la Reforma Pedagógica que se implementaría a través del CBC sería “flexibilizar la curricula y, a través de ella, posibilitar mayor movilidad al estudiante en términos de acelerar estudios, cambiar de carrera, cursar una segunda carrera”. En el transcurso de esta etapa de estudios sería posible clarificar la vocación y de esta manera también disminuir la deserción. Pero además en los considerandos de la presentación se señalaban los problemas que el aislamiento entre las carreras generaba para la “formación de un espíritu universitario integral”.

Para superar estos desafíos, el Rector encargó a la Secretaría de Planeamiento la propuesta de una Reforma Pedagógica tendiente a estudiar la viabilidad de la estructuración de los planes de estudio en tres ciclos: el CBC, el Ciclo Profesional y el de Postgrado. Las funciones del CBC estaban ceñidas entonces a consolidar el pensamiento lógico, la metodología científica, la conciencia cívica e institucional y la formación básica integral en su conjunto.

La discusión sobre el CBC se prolongó en un contexto en el que el Consejo Superior Provisorio debía resolver aspectos sumamente controvertidos como eran la regularización de la planta docente, la implementación de nuevos concursos y la objeción a los sustanciados bajo la Dictadura. Pero el 1 de agosto de 1984, el Rector impuso el tema y exigió su tratamiento insistiendo en la necesidad de encontrar una solución al problema del ingreso, al de la deserción y la distribución de la matrícula y subrayando la necesidad de evitar que la Universidad siguiese siendo concebida como la mera sumatoria de sus facultades sin la articulación real de sus partes. El impulso que el Rector dio a la iniciativa fue central para lograr su aprobación. En este sentido debe subrayarse que, si bien la mayoría de los



miembros del Consejo Superior Provisorio, aprobaban en su letra y espíritu la iniciativa plantearon objeciones referidas a los tiempos de su implementación ya que interpretaban que no estaban dadas las condiciones en materia de infraestructura ni existía un número de docentes capacitados y en condiciones de asumir los nuevos cursos⁸.

LA PROPUESTA DE INACAYAL

Los debates en torno a la necesidad de reformar la estructura curricular de la Universidad siguieron a la misma organización e implementación del CBC. Las conclusiones plasmadas en el documento que surgió de la reunión celebrada a mediados de 1986 en Inacayal revelan como esta preocupación apareció en un primer plano pocos meses después de finalizado el proceso de normalización de la Universidad. En el documento de Inacayal ya se postulaba la necesidad de formar recursos de alta adaptabilidad y se señalaba que, para lograr ese objetivo era necesario implementar una estructura curricular que postergase la alta especialización y privilegiase la formación básica. También el documento insistía en la necesidad de conformar un sistema que garantizase una alta movilidad vertical y horizontal en el sistema educativo en términos globales. El documento adelantó algunas cuestiones y directrices de debates que se darían con mayor intensidad en la década siguiente. Planteó la preocupación en torno a la adaptación de la estructura universitaria a las transformaciones contemporáneas de los paradigmas productivos en los que el capital y la tecnología sustituían el uso intensivo de la mano de obra y los recursos naturales. Por otro lado, también se prestó atención a distintas variables de la estructura educativa nacional ya que, a diferencia de pronunciamientos posteriores el documento de Inacayal no limitaba sus consideraciones a la UBA sino se refería al sistema universitario e incluso al sistema educativo en su conjunto. De este modo se manifestaba aquí la preocupación por la excesiva duración de cada ciclo educativo, la falta de integración entre los diferentes niveles y la concentración excesiva de la matrícula en un pequeño núcleo de carreras tradicionales. Además adelantaba un motivo central de las propuestas de Reforma de los 90 como era la prematura especialización sin una formación básica sólida. Otra particularidad de este documento era su propuesta de avanzar en una expansión geográfica de la UBA a través de la creación de centros universitarios regionales y de facilitar la movilidad

⁸ Sesión del 11 de abril de 1984, en *Actas de Consejo Superior*, 23 de marzo al 25 de abril de 1984, pp 750 y siguientes y sesión del 1 de agosto del mismo año en *Actas del Consejo Superior*, del 4 de julio al 10 de agosto, pp 2081 y siguientes.



de los estudiantes dentro del sistema. Finalmente, tal vez un aspecto a destacar del documento, ausente en proyectos posteriores, sea la observación en torno a la necesidad de avanzar en procesos de formación, capacitación y actualización del personal docente. Como resultado de esta reunión el Consejo Superior determinó la necesidad de una revisión global de la oferta curricular de la Universidad⁹.

TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LOS NOVENTA

Durante los años 90, el sistema universitario en su conjunto experimentó un proceso acelerado de transformación. Mas allá del balance que pueda llevarse a cabo sobre el sentido de las transformaciones experimentadas en los años 90 es indudable que el dinamismo de esta etapa contrasta con el panorama mucho menos innovador de los ochenta. Los ejes de esta transformación son diversos y afectaron diversos planos y dimensiones de la vida universitaria. Sin duda un momento fundamental en este proceso de cambios fue la sanción de la Ley de Educación Superior 24521 aún vigente.

En términos generales puede señalarse que la LES reflejó las características de un clima de época que se expresó en tendencias de evolución de los sistemas de educación superior más allá el caso argentino. Cabe destacar entonces que el concepto de la educación superior como bien de mercado fue imponiéndose en las normativas relacionadas con la educación superior en forma progresiva en distintos países.

La ley introdujo varias disposiciones que serían cuestionadas por vastos sectores de la comunidad académica en su conjunto y que, incluso en el caso de la UBA, se traducirían en fallos judiciales que limitaron la aplicación de varios de sus artículos. La ley permitió entre otros aspectos que las universidades, en función de sus atribuciones fijasen aranceles a los estudios de grado y estableció que en las universidades con más de cincuenta mil estudiantes tuviesen las facultades la potestad de fijar sus propios sistemas de ingreso. En relación con el sistema de gobierno fijó que los organismos colegiados debían reunir al menos un cincuenta por ciento de los representantes y que los estudiantes que integrasen tales organismos debían tener aprobada al menos un 30% de su carrera. Como señalamos, la UBA impugnó la ley y, en febrero de 1996 obtuvo un fallo favorable de un juez en lo contencioso-administrativo que declaró la inconstitucionalidad de

⁹ *Propuesta de Inacayal*, Universidad de Buenos Aires, Setiembre de 1986.



varios artículos lo que a su vez provocó que la institución no adaptase su estatuto a la nueva norma.

La ley introdujo de manera permanente y en forma institucional la evaluación y la acreditación en el sistema universitario. Como resultado de las nuevas disposiciones se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). La Coneau se constituyó como un organismo descentralizado y autárquico que tiene bajo su responsabilidad los procesos de evaluación institucional de las Universidades, la acreditación de los estudios de posgrado y las carreras reguladas y la formulación de recomendaciones sobre los proyectos de nuevas instituciones universitarias.

La política universitaria de estos años se caracterizó por otros aspectos singulares. Además de la imposición de un nuevo marco normativo para el sistema de educación superior en su conjunto diversas disposiciones provocaron que el sistema universitario avanzase hacia grados mayores de diversidad y heterogeneidad. En este contexto cabe señalar que se intentó incrementar la oferta privada, permitiendo la creación de nuevas universidades en ese ámbito. El proceso de creación de instituciones privadas fue acelerándose en los primeros años de la década y se hizo más lenta desde 1995 sobre todo a partir de nuevas regulaciones y la puesta en funcionamiento de la Coneau. Junto a las antiguas universidades privadas de masas centradas en carreras profesionalistas surgieron universidades de élite e institutos universitarios centrados en la enseñanza de un conjunto acotado de disciplinas. Este proceso de diversificación institucional también se dio en el sector público a partir de la fundación- en un proceso que llega hasta nuestros días- de nuevas universidades sobre todo en el conurbano bonaerense. Estas nuevas casas de estudio, en diversos casos, se organizaron en base a parámetros distintos a los vigentes en las grandes casas de estudios metropolitanas. Estas diferencias pueden advertirse en múltiples planos como la imposición –marginal de todos modos- de aranceles, de cursos y exámenes de ingreso, plantas de profesores de alta dedicación y ofertas curriculares que omitían a las llamadas carreras tradicionales.

Durante esos años también se verificaron otros procesos que profundizaron la fragmentación y heterogeneidad del sistema. Un peso cada vez mayor fueron adquiriendo en el presupuesto universitario los fondos otorgados a través de programas especiales administrados desde el Ministerio de Educación. En muchos casos estos fueron financiados mediante recursos provistos por organismos internacionales como el Banco Mundial. Según las autoridades ministeriales estos



programas tenían como objetivo principal que las universidades llevaran a cabo planes de reforma y mejoramiento asociados a los procesos de evaluación. Un ejemplo al respecto es el del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec) implementado desde el año 1995 y que contó con recursos de un préstamo otorgado por el Banco Mundial¹⁰.

La otra tendencial que impactó desigualmente en las distintas universidades y en las diferentes unidades académicas fue la participación cada vez mayor en el presupuesto de los recursos propios generados por las mismas universidades. También este proceso impactó en la UBA expresando el creciente proceso de mercantilización de la educación superior propio de aquellos años y el retiro del estado de sus responsabilidades primarias en relación con el sostenimiento del sistema universitario público. La situación presupuestaria de este se deterioró a finales de la década multiplicándose las protestas en las que la comunidad universitaria de la UBA cumplió un papel relevante.

LOS DEBATES SOBRE LA REFORMA CURRICULAR EN LOS AÑOS 90

Durante los años 90, la UBA inició un proceso de discusión de su estructura curricular que llegó a plasmarse en documentos de orden institucional que establecían una propuesta de reforma amplia y ambiciosa. Sendas reuniones llevadas a cabo en las ciudades de Colón y Mar del Plata cristalizaron acuerdos que fueron condensados en dos extensos informes. En ellos se sentaban las bases de una nueva organización de la estructura curricular de la UBA. Así como el concepto de “Reforma Pedagógica” estructuró las discusiones de los 80, el de “Reforma Curricular” se asentó con vigor en los 90. Las bases de transformación propuestas eran resultado, por un lado, de un extenso análisis de la organización vigente y, por otro, de un estudio de las demandas de los mercados laborales y profesionales y sobre todo de los cambios en los perfiles de estos últimos. En alguna medida estos debates reflejaban tendencias más amplias de reformas de los sistemas de educación superior a nivel mundial. La preocupación por la transformación curricular también era compartida por las autoridades universitarias nacionales. En el documento anteriormente citado y publicado por el Ministerio de

¹⁰ *La Educación Superior: una visión compartida*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 1998.



Cultura y Educación de la Nación se señalaba la necesidad de llevar a cabo reformas centradas en un modelo de organización curricular “basado en la estructuración de las carreras en ciclos, a partir de una sólida formación básica e interdisciplinaria, que permita abordar un período de especialización articulado con el espacio laboral en los últimos años de la formación, así como acceder a la formación de posgrado”.¹¹

Muy probablemente, el documento que, con mayor claridad exprese, desde 1983 hasta la actualidad, una voluntad de transformación sustantiva de las estructuras de la Universidad de Buenos Aires por parte de sus autoridades sea el “Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires”. Este documento sintetiza los consensos alcanzados durante la reunión que se celebró en la ciudad de Colón en el mes de abril de 1995. El documento fue presentado por las entonces autoridades de la Universidad como el punto de partida de un plan de reformas integrales de la institución. El llamado “Acuerdo de Colón” creó un programa de transformaciones que dependería directamente del Consejo Superior. Según lo explicitado allí el Rectorado tendría que ocuparse de preparar el proyecto definitivo que, además, debería incluir un subprograma para cada uno de los ejes de la Reforma y, además, proyectos específicos dentro de cada subprograma¹².

Las propuestas de Reforma contemplaban cuatro ejes: la reforma curricular, la de la investigación, la de la extensión y la transferencia y la de las estructuras académicas. En lo que respecta a la investigación se señalaban aspectos muy diversos. Se hacía hincapié en la necesidad de orientar la actividad científica a partir de la identificación y definición de líneas estratégicas, el establecimiento de mecanismos para demandar investigaciones que atendiesen a la resolución de problemas concretos, la orientación de las becas de investigación con el propósito de favorecer la realización de posgrados y doctorados en áreas consideradas estratégicas y la articulación de las actividades de docencia e investigación. El documento postulaba también la necesidad de buscar fuentes complementarias de financiamiento y de adoptar un nuevo enfoque en lo referente a la evaluación de estas mismas tareas.

En relación con la extensión, el documento postuló la necesidad de reforzar la interrelación de la UBA con la comunidad, destacó la ausencia de una normativa

¹¹ Idem , pp 6.

¹² *Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires*, Mayo de 1995.



clara sobre esta actividad y la dificultad, de larga data, para articularla con la docencia y la investigación en igualdad de jerarquía. Esta última noción: que las actividades de docencia, investigación y extensión tenían que ser consideradas en un plano de igualdad constituía un postulado central para pensar el papel de esta última. Los autores del documento subrayaban, en este contexto, las dificultades para comprometer a todos los claustros en un esfuerzo solidario con la comunidad. Así, se planteaba la necesidad de implantar un sistema de sensores de demandas sociales pero también se insistía en la necesidad de mejorar la eficiencia en los procesos administrativos orientados a la transferencia y venta de servicios. Un aspecto saliente del documento era la propuesta de integración en el currículo, en forma obligatoria, de la práctica del servicio social a la comunidad. Finalmente se sostenía que la normativa para la provisión de concursos debería incluir un ítem para evaluar actividades de extensión, transferencia y servicio.

Pero, sin duda, el eje central del documento estaba en los lineamientos de la reforma curricular. Esta última abarcaba a todos los niveles de la enseñanza de la Universidad desde el grado hasta el posgrado. Sus fundamentos estaban formulados de manera precisa al igual que los criterios que sustentaban la propuesta. que, se detallaban en este documento, pero también en otros que se darían a conocer posteriormente.

Como ya señalamos, uno de los aspectos centrales que orientaba la Reforma Curricular estaba referido a la relación entre la formación brindada en la Universidad y los cambios en los mercados laborales y en la definición de los perfiles profesionales. Hay que destacar, en este sentido, que en los postulados presentados para introducir el tema se sostenía, por un lado, que las fronteras entre disciplinas y profesiones se encontraban sujetas a una dinámica de "...alcances inciertos y ritmo acelerado" y, por otro, se insistía en que no podían lograrse correspondencias perfectas entre las cualificaciones requeridas para el trabajo y la formación brindada por la Universidad. De este modo, el problema de la transformación y dinámica de los mercados laborales y los cambios en la organización del trabajo "como resultado del impacto de los nuevos paradigmas científico-tecnológicos" sustentaban en gran medida los criterios que impulsaban la transformación curricular aunque también los documentos planteaban serios límites en relación con este vínculo. De acuerdo con lo especificado en estos, los graduados universitarios deberían contar con capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo lo que implicaba, básicamente, estar en condiciones de seguir aprendiendo en forma permanente. De este modo se rechazaba de plano el mantenimiento de una estructura curricular asociada a la



especialización prematura, como también la planificación de ciclos de formación científica o profesional con el propósito de que fuesen tomados como etapas terminales y el análisis y reorganización del currículo a partir de la revisión y examen de cada una de las carreras por separado y en forma independiente unas de las otras.

De acuerdo con lo consignado aquí la reforma curricular debería facilitar la movilidad de los graduados en los mercados de trabajo y la circulación en los campos profesionales. Debía otorgarles capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones y marcos intelectuales y para seguir aprendiendo. Tenía incluso que darles la posibilidad de obtener diplomas suplementarios ingresando periódicamente en el sistema. En lo referente a las pautas de implementación se proponía formar para familia de profesiones y para dominios híbridos inter o pluridisciplinarios postulando la necesidad de interrelacionar formación teórico y práctica. También señalaba la necesidad de acortar la duración de los estudios.

Pero, sin duda, los términos que mejor definían la propuesta de reforma residían en el postulado de avanzar hacia un sistema que proporcionase una “educación general sólida, rigurosa y compacta” y una fuerte “formación básica”. Implantar esta propuesta exigía pensar la organización de los planes de estudio en ciclos para dar, en primer término una formación básica y general y establecer un segundo o incluso un tercer ciclo (correspondiente este último a estudios de posgrado) asociados a una formación especializada.

Esta reforma, a la que nos referiremos con mayor detalle más adelante, implicaba revisar la estructura de títulos contemplando el otorgamiento de titulaciones intermedias pero también, obviamente, la reorganización de las unidades académicas, otro aspecto saliente del documento. Llevar a cabo esta reforma exigiría refuncionalizar las estructuras académicas preexistentes. Por un lado se afirmaba que la organización institucional de la Universidad debería conservar su esquema en facultades pero, por otro, se sostenía que debía tender también a una configuración matricial que tuviese como base, por un lado, a los departamentos a cargo de las actividades de docencia, investigación y extensión y por otro, a las carreras que tendrían que contar con un director responsable de la gestión. Además introducía una nueva modalidad en los llamados a concurso que deberían efectuarse por áreas o en función de las estructuras académicas y de la articulación entre la docencia, la investigación y la gestión. La necesidad de avanzar en los mecanismos de evaluación de las estructuras, procesos y



resultados de la actividad académica merecía también un apartado en el documento.

LA PROPUESTA DE REFORMA CURRICULAR

Si bien el llamado Acuerdo de Colón proponía una reforma integral de la Universidad que abarcaba las actividades esenciales de docencia, investigación y extensión, el área en la que más se avanzó en términos de definición de la propuesta fue la de la Reforma Curricular. En julio de 1996 se presentó un documento borrador para la discusión en un encuentro a llevarse a cabo en Mar del Plata. Allí las propuestas surgidas del Acuerdo de Colón fueron expuestas con un nivel de detalle y fundamentación mucho mayor plasmándose ahora también en la presentación de algunas pautas concretas para avanzar en el proceso de cambios.¹³

Uno de los aspectos particularmente interesantes del documento que sintetiza las conclusiones de la reunión de Mar del Plata es el relativo al análisis de la estructura predominante en las carreras dictadas en la Universidad. El documento partía de la constatación del predominio de las carreras largas, de duración no inferior a cinco años. Consistente con la vigencia de esta estructura era la ausencia de titulaciones intermedias y de acreditación de estudios parciales. Los títulos se obtenían sólo luego de haber cursado estas carreras de larga duración ya que el currículo de cada una de ellas estaba pensado como un todo integrado y no fragmentable. Esta situación se complementaba con el hecho de que los estudios parciales realizados en carreras largas o los que podían provenir de una carrera corta no eran reconocidos ni acreditados para la prosecución de estudios en las primeras, lo que, a su vez, impedía la movilidad entre los dos tipos de carreras e incluso entre estas últimas. En contraste con esta situación en el documento se daba cuenta de como aun cuando la universidad no otorgase diplomas de acreditación de estudios parciales la calificación profesional era reconocida informalmente por la sociedad a estudiantes avanzados en muchos casos.

La organización de los estudios en ciclos venía a resolver así muchas de las tensiones descritas en el documento. Iba a permitir otorgar un certificado de estudios o un diploma con una denominación en términos de las disciplinas

¹³ *Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires. Reforma Curricular. Borrador para la discusión*, Mar del Plata, 7,8 y 9 de julio de 1996 y *Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires. Documentos para la Discusión*, Universidad de Buenos Aires, septiembre de 1996.



básicas. El obtenido en el segundo ciclo, consecutivo al primero, sería similar al título de licenciado o a los títulos equivalentes entonces vigentes. Esta estructura permitiría a la vez diferir las especializaciones. Por otro lado, avanzar en este sentido, planteaba el imperativo de encontrar bloques de formación comunes para grupos amplios de carreras. De este modo la propuesta apuntaba a sugerir la conformación de una estructura curricular modular que podría implementarse en forma simultánea en distintas unidades académicas

Así se explicitó aquí que se adoptaría la estructura de dos ciclos para el diseño de todas las carreras de grado de la Universidad y que las asignaturas del primer ciclo- que garantizarían una sólida formación básica- deberían ser comunes a conjuntos de carreras pertenecientes a más de una Facultad. Se establecía también el otorgamiento de un diploma que acreditaría haber dado complemento a los requisitos establecidos para el primer ciclo, que certificaría además los estudios realizados y que, en algunos casos, habilitaría para primera inserción laboral. Esta estructura reemplazaría al ciclo básico común.

Se especificaba, por otro lado, que al término del segundo ciclo se obtendría un título equivalente al de licenciado, que garantizaría la adquisición de los conocimientos requeridos para el nivel de grado y que acreditaría la posesión de las competencias específicas correspondientes a las incumbencias profesionales fijadas por ley. Uno de los elementos más novedosos aportado por la reunión de Mar del Plata se encuentra sintetizado en la presentación de las áreas sobre las que se construiría el primer ciclo: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias de la Naturaleza, Exactas y Tecnologías, Diseño y Tecnologías y Salud y Ciencias Sociales.

A su vez, un documento adjunto al principal pero de elaboración aparentemente anterior introducía parámetros complementarios para seguir avanzando en la reforma curricular. Aquí se sugería que el mejor diseño curricular del Primer Ciclo sería aquel que habilitase para la prosecución de estudios de segundo ciclo en diversas carreras ofrecidas por distintas facultades y que sería fundamental evitar, en este caso, superposiciones innecesarias de asignaturas como también cuidar la carencia de aquellas que fuesen indispensables. Además se postuló que en ese primer ciclo los estudiantes deberían acreditar el dominio de un idioma extranjero que les permitiese una lectura fluida de la bibliografía de la carrera y un nivel aceptable de conocimientos de computación. Se postulaba la sugerencia de dividir ese primer ciclo en dos tramos de seis materias cuatrimestrales cada una y se establecían dos titulaciones diferentes al finalizarlo: uno de diploma en estudios



universitarios generales y otro de estudios universitarios con orientación técnica o profesional.

En relación con el segundo ciclo el documento postulaba que en él los estudiantes deberían adquirir las calificaciones necesarias para ejercicio de una profesión o para desarrollarse en el ámbito de la investigación científica. Se insistía en la necesidad de prever los mecanismos académicos que facilitasen el reingreso de los graduados que requiriesen actualizar su nivel de grado para su desempeño profesional y también se señalaba la necesidad de que las unidades académicas incorporasen mecanismos que permitiesen el cursado de asignaturas o módulos de asignaturas a estudiantes de otras unidades académicas, o de distintas carreras de la misma unidad. También se señalaba que para llegar a graduarse los estudiantes deberían realizar un trabajo final, ya fuese de tesis o su equivalente en términos de una tarea profesional y que obligatoriamente deberían realizar un período de trabajo de servicio social.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA REFORMA CURRICULAR EN RELACION CON CASOS ESPECIFICOS

Los documentos referidos a la Reforma Curricular fueron complementados pocos años más tarde con otros relativos a aspectos más específicos pero orientados a delimitar aspectos y variables vinculados con el mismo proceso. Dos pequeños volúmenes publicados por la Secretaría de Asuntos Académicos en los años 1999 y 2002 presentaron resultados de investigaciones parciales sobre la demanda de profesionales y estudiantes universitarios y también exhibieron algunas conclusiones surgidas de los consensos alcanzados en relación a los cambios propuestos en algunas facultades o carreras universitarias. En particular son relevantes las conclusiones presentadas en estos documentos en torno, por un lado a las carreras de Ingeniería y, por otro, en relación con las vinculadas con la producción de alimentos.

El texto relativo a los estudios de ingeniería fue el resultado de un debate en el que participaron 65 profesionales que discutieron- en base a una serie de preguntas y cuestiones propuestas por la Secretaría Académica- aspectos tales como la división de los estudios en ciclos, los contenidos correspondientes a cada uno de ellos, la articulación entre estudios de grado y posgrado, la estructura de títulos y las necesidades de industrias y empresas. En el texto se sintetizaron los resultados y conclusiones de estas reuniones que, en líneas generales, eran consistentes con las propuestas de Reforma Curricular expresadas en los encuentros de Colón y Mar del Plata.



De esta forma, se sugería avanzar en la estructuración de las carreras de ingeniería en dos ciclos, la disminución de la duración de las carreras a cinco años, la necesidad de profundizar la integración entre las facultades, el desarrollo de contenidos interdisciplinarios con Arquitectura, Ciencias Económicas y Derecho y la inclusión de pasantías, trabajo profesional y/o tesis en los planes de estudio de grado. Al mismo tiempo se insistía en la necesidad de aumentar la planta docente con mayor dedicación y el diseño de una política de becas que permitiera a los estudiantes aumentar la dedicación al estudio. Finalmente se aconsejaba discutir las ramas, orientaciones y especializaciones predominantes en la estructura de la Facultad.

El artículo surgido de esta reunión reflejó con particular insistencia, el consenso de los asistentes sobre la conveniencia de estructurar las carreras de ingeniería en dos ciclos. De este modo el documento expresó el acuerdo en torno a la necesidad de formar profesionales con capacidad de adaptación a los cambios, lo que implicaba insistir en el fortalecimiento de la formación básica. Esta era percibida como un reaseguro frente a la gran imprevisibilidad del contexto socioeconómico y laboral. El componente en Ciencias Básicas incluía en este caso contenidos fundamentales en Matemática, Física y Química, pero también idiomas y operación en computación. Además se sugería la inclusión de contenidos en áreas como Lógica, Ética, Filosofía, Ecología, Psicología y Habilidades Laborales. Se insistía en complementar este ciclo con la enseñanza de las llamadas ciencias básicas de la Ingeniería, entre ellas áreas como “organización industrial” y “logística”, en incluir la formación en temas ambientales y en la necesidad de enseñar estas disciplinas en estrecha vinculación con su aplicación.

En el artículo se hacían constar otra serie de conclusiones que eran consistentes, una vez más, con las propuestas de Reforma Curricular. Entre ellas se destacaba la conveniencia de hacer reconocer los estudios de primer ciclo con un título intermedio de carácter académico pero no habilitante. En relación con el segundo ciclo el informe trató de dar cuenta de las diferencias de enfoque y criterio entre los participantes que propusieron diferentes modos de organización de los contenidos.

En este mismo volumen se incluyó la síntesis de un debate organizado por la Secretaría Académica con miembros de la Cámara Argentina de Consultores en la Selección de Personal Jerárquico y que tuvo lugar en septiembre de 1998. Como en el caso de los Ingenieros, la reunión se organizó en este caso sobre una serie



de preguntas relacionadas con el sentido de las tendencias del mercado laboral y la forma en que éstas afectaban a las profesiones universitarias. Además se les pidió que sugirieran aspectos y cuestiones útiles para abordar la reforma curricular. Las respuestas plasmadas en el artículo reflejaban también la necesidad de formar profesionales creativos, capaces de integrar campos hasta entonces separados y que contasen con iniciativa propia para desenvolverse en forma autónoma. La aptitud para ver globalmente los procesos de gestión fue un aspecto señalado en forma frecuente.

Finalmente en este primer volumen se incluyó un breve estudio sobre la demanda laboral de profesionales universitarios tal como era plasmada en los periódicos. También las conclusiones sintetizadas aquí reforzaban las propuestas de Reforma Curricular ya que se destacaba que, para un gran número de puestos de trabajo, bastaba con la formación general universitaria sin que importase algún título en particular y que también se visualizaba una demanda creciente para la que era suficiente tener un título en el área sin importar una especialidad en particular. Se mostraba además que, desde el punto de vista laboral, existía una superposición notable entre diferentes conjuntos de títulos y que para una fracción significativa de trabajos y puestos ofrecidos bastaba con la condición de estudiantes y no era necesario completar los estudios de grado.¹⁴

Un segundo volumen, publicado en Febrero de 2002, cerca de la finalización de la gestión del Rector Oscar Shuberoff, presentó nuevos avances en relación al tema que eran productos de investigaciones y encuentros celebrados a finales de la década de 1990. Estos aportes también reflejaban resultados consistentes con las propuestas de Reforma Curricular. Un artículo preliminar de la entonces Secretaria Académica, Alicia Camilloni, admitía la imposibilidad de cerrar la brecha entre la formación de grado y los requerimientos del primer empleo¹⁵. Entre otras razones el escrito planteaba las dificultades de adaptación a configuraciones profesionales cambiantes, a la emergencia permanente de nuevas profesiones y a la desaparición de los trabajos prefijados. El desarrollo acelerado de los conocimientos científicos y tecnológicos, a la vez, llevaba también a cambiar la misma noción de graduado.

El grueso de este segundo volumen estaba dedicado a examinar los problemas del currículo en relación con las disciplinas orientadas a la formación de

¹⁴Secretaría de Asuntos Académicos, *Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires*, Tomo I, Eudeba, Buenos Aires, 1999 y Tomo II, Eudeba, Buenos Aires, 2002.

¹⁵ Alicia Camilloni, "Sobre la formación de profesionales", en *Estudios...* ob cit, Tomo II, pp 9-27.



especialistas en producción de alimentos, carrera inexistente por entonces en la UBA. La idea era reflejar los aportes de las discusiones llevadas a cabo con el propósito de crear una carrera de estudios de grado con ese fin. La elección tenía justificativos claros que también estaban plasmados en el documento. Uno de ellos era el papel dinámico jugado por la industria de alimentos en la creación de empleo en la Argentina y, obviamente, también la existencia de un campo de vacancia en la oferta brindada por la UBA.

Como señalamos, también en este caso, las consultas realizadas a especialistas, hombres y mujeres del campo profesional y laboral y miembros de la comunidad universitaria partieron de la idea de que era conveniente generar en el ámbito de la Universidad una oferta en este área. Se sostenía en este sentido que estas carreras deberían estructurarse en dos ciclos y que, el primero de ellos, tendría que incluir una sólida formación básica y que, además, sería conveniente que los estudios se organizaran compartiendo responsabilidades y recursos entre varias facultades. Además se planteaba como una necesidad la generación de una fuerte relación de la Universidad con las industrias y empresas del área. También se planteó la necesidad de conformar una carrera que articulase las áreas de la producción primaria y los servicios. Esto implicaba que los estudiantes deberían formarse no sólo en relación con los aspectos productivos sino también con conocimientos del funcionamiento de los mecanismos de comercialización y de los mercados. De este modo se daba cuenta de una preocupación predominante entre los participantes como era la articulación del vínculo entre los estudios y el mundo del trabajo.

Este estudio era complementado con otro sobre la estructura y la demanda de empleo en el área de alimentos. En principio esta investigación mostraba que sólo un 3% de los trabajadores de la industria alimenticia poseía estudios universitarios completos y que estos se distribuían entre egresados de carreras universitarias industriales con otros del área de las ciencias económicas. En relación a las primeras, que predominaban de todas formas en la demanda de profesionales en el área, podía verificarse un alto grado de heterogeneidad. Esta situación era consistente con un requerimiento poco específico de las industrias de alimentos que no demandaban profesionales con un determinado título. La demanda de Ingenieros químicos podía en este caso ser sustituida por licenciados en química, ingenieros industriales o licenciados en alimentos. Por otro lado, la investigación mostraba que en un 77% de los pedidos se exigía también experiencia previa en el área lo que mostraba que la formación universitaria podía constituir una condición necesaria pero no suficiente para poder acceder a los empleos en estas



áreas de la industria. Esta situación servía también para resaltar la conveniencia de incluir los regímenes de pasantías dentro del currículo de la carrera. Por último, también de este estudio surgía –como se señaló en un apartado anterior- la necesidad de articular en la formación los aspectos técnicos con aquellos relacionados con la gestión empresarial en su conjunto.

Los proyectos de Reforma y las iniciativas tendientes a articular las actividades de facultades y carreras tuvieron, finalmente, un impacto limitado. En alguna medida los ecos de estos esfuerzos se reflejaron en la aparición de algunas carreras compartidas entre facultades. Justamente puede advertirse esto en el caso de las creadas en 2001 en el área de alimentos: las licenciaturas en gestión de agroalimentos, de ciencia y tecnología de alimentos y la de ingeniería en alimentos. De todos modos, también debe observarse que en los años 90 se implementaron también carreras de estas características como la licenciatura en economía y administración agrarias.

La etapa 2002-2006

El impulso a la reforma curricular se detuvo claramente en el año 2002, al menos en lo que tiene que ver con las iniciativas generadas desde Rectorado. Ese año finalizó el ciclo de Rectorado de Oscar Shuberoff y Guillermo Jaim Etcheverry fue electo como su sucesor. La lectura del Informe de Gestión de Rectorado y Consejo Superior del año 2005 revela que la agenda de problemas y cuestiones encaradas por las máximas autoridades de la Institución fueron otras y diferentes. Este informe repasa diversos aspectos de la gestión del Rectorado que fueron, además sintetizados en un discurso pronunciado en diciembre de aquel año en la Facultad de Odontología. Aquí, a modo de balance el entonces Rector aludió a las iniciativas para vincular a la Universidad con la escuela media, a los esfuerzos por avanzar en la regularización del cuerpo docente y a la construcción de diferentes instrumentos de información basados en el uso de las nuevas tecnologías: los sistemas de información de profesores universitarios, el sistema integrado de concursos docentes, el de gestión de títulos, UBA XXI en línea y el sistema integrado de gestión de alumnos. Todos ellos eran señalados como logros sustantivos de la nueva gestión. Estas iniciativas se complementaban con una mejora en la información estadística sobre diversos aspectos de la situación de la UBA, con un fortalecimiento de los vínculos internacionales o con variables



relacionadas con logros en la gestión de la investigación científica a partir de acuerdos con el Conicet. Un apartado extenso se dedicaba en este informe a la delicada situación presupuestaria de la Universidad.

Pero las referencias a la Reforma Curricular eran escasas y sólo merecían unas pocas líneas en un extenso documento. El informe incluía un breve pasaje, apenas unos doce renglones, a un ítem titulado “Sobre Reformas e innovaciones curriculares”. Allí sólo se hacía referencia a estudios en marcha sobre los distintos regímenes de cursado y al tratamiento en la comisión de enseñanza de un régimen común para todas las carreras. En un pasaje de su discurso el Rector planteaba su preocupación en torno a las “incitaciones” que sufrían las universidades de todo el mundo para homogeneizar “sus programas de estudio” . Si bien se pronunciaba en contra de esos intentos también planteaba que sería necesario considerar si esto no resultaría más conveniente para los graduados en el futuro por la fuerza con que estas determinaciones externas condicionaban la actividad universitaria a la hora del intercambio de estudiantes o el reconocimiento de los estudios entre diferentes países. De todas formas, quizás lo más cercano a las propuestas de los 90 fuese el anuncio de someter a la comunidad universitaria-cumplidos ya veinte años de su creación- un conjunto de ideas relativas a la readecuación de la estructura académica del CBC. Esa discusión, sostenía el entonces Rector, debía necesariamente preceder a una esperada reorganización institucional del CBC.¹⁶

De este modo, puede señalarse que la perspectiva con que se examinó el problema de la estructura curricular cambió sustantivamente con esta gestión. Puede advertirse también, de la lectura de los informes del Rector, una preocupación predominante por aspectos relativos al tránsito entre la Escuela Media y la Universidad y sobre todo por el funcionamiento global del CBC. Fue en relación con este último ciclo donde se plantearon las iniciativas de Reforma más significativas durante este período.

Como acabamos de señalar, uno de los aspectos más interesantes de los dos informes de gestión presentado por el Rector estaba concentrado en un balance de los ya casi veinte años del CBC. Entre 1985 y 2004, se señalaba, el CBC había recibido 1. 077,525 estudiantes, un promedio de 53 mil por año. La tasa de transferencia de un ciclo al otro era de alrededor de un 50% y de ese último núcleo

¹⁶ *Informe de Gestión 2002-2004 e Informe de Gestión 2005*, Consejo Superior y Rectorado de la UBA, Universidad de Buenos Aires, Eudeba 2002 y 2005 respectivamente.



sólo la mitad aprobaba el CBC en el tiempo de un año o menos. A este primer problema se sumaba otro y era la concentración excesiva de la mayor parte de los alumnos en cinco carreras: Abogacía, Medicina, Contador Público, Psicología y Administración. El CBC cumplía una función importante en este marco y era que permitía que un 25% de los estudiantes modificase su elección original. Pero lo paradójico era que esta tendencia terminaba favoreciendo a las carreras más demandas. Según el Rector, por su carácter de primer ciclo de las carreras y su función de articulación con el nivel medio de la enseñanza, el CBC requería de un permanente perfeccionamiento de sus actividades.

Casi al final de su gestión, y, en función de estos diagnósticos, el Rector presentó una nota al Consejo Superior señalando los problemas asociados a la transición entre la escuela media y la universidad y sosteniendo en este contexto que el CBC debería conformar una experiencia más completa, más básica y más común aunque al mismo tiempo admitía la falta de acuerdos entre decanos y miembros del Consejo Superior en torno a qué política seguir con respecto a esta unidad académica. Proponía avanzar así en un ciclo de estudios generales común para todos los estudiantes. Aquel debería estimular entre estos las capacidades de comprensión y análisis imprescindibles para cualquier tarea intelectual. De esta forma insistía en la necesidad de buscar módulos comunes y una visión amplia que aportase conocimientos esenciales para estudiantes y profesionales de todas las áreas. Proponía, en consecuencia estructurar ese ciclo sobre la base de seis asignaturas: Lectura y Expresión, Introducción a la Ciencia y la Técnica, Matemática, Filosofía, Historia Contemporánea y Grandes Problemas Contemporáneos. Esta reestructuración iría acompañada de un curso de nivelación voluntario para estudiantes de enseñanza media. Pero tampoco esta propuesta, considerablemente menos ambiciosa que la reforma curricular de los noventa llegó a implementarse¹⁷.

UN BALANCE PROVISORIO

Hacer un balance de este proceso de propuestas de Reforma, casi treinta años después de surgidas las primeras iniciativas, entraña algunos peligros, entre ellos el de ponderar en forma anacrónica esfuerzos que deben analizarse en el contexto de debates y discusiones políticas y educativas que signaron el clima de aquella época, sustantivamente distinta a la actual. En la larga Historia de la Universidad

¹⁷ Guillermo Jaim Etcheverry, “Propuesta destinada completar la formación de los estudiantes que comienzan sus estudios universitarios”, S/F.



de Buenos Aires no hay antecedentes de una propuesta de reforma curricular global de alcance tan vasto como la esbozada en el año 1986 y diseñada durante los años centrales de la década siguiente. Tampoco se registran propuestas de esa envergadura que hayan alcanzado un grado de consenso tan amplio. Indudablemente de haberse llevado a cabo la iniciativa de Colón habría modificado de manera sustantiva la estructura de la Universidad. Por supuesto también es llamativo que a pesar del esfuerzo puesto en pensar los ejes de la transformación y de los consensos alcanzados que, involucraron al conjunto de los actores universitarios, las iniciativas hayan quedado finalmente desactivadas. Esto plantea una primera pregunta en torno a las causas, razones, o resistencias que encontró el proceso de reforma. Es indudable que los cambios acaecidos desde 2002 afectaron estas propuestas. El peso de las transformaciones en el contexto político nacional y las ocurridas en el ámbito específico de la Universidad debieran ser ponderadas adecuadamente en esta explicación. En este sentido cabe subrayar que la institución no estuvo en condiciones de sostener acuerdos y procesos de reforma institucional en el mediano plazo. Abandonar los proyectos de reforma curricular integral implicó también dejar de lado un proceso que permitía pensar globalmente los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad y descartar iniciativas que posibilitaban que la institución se pensase en conjunto a sí misma, más allá de sus unidades académicas individuales.

Una pregunta central a postular aquí remite a la articulación de las propuestas de reforma con el contexto político y social de aquellos tiempos. Una de las cuestiones que aparece a menudo en los documentos es la estrecha relación entre reforma curricular y los cambios en los perfiles y demandas profesionales. Aunque es cierto que no fue la única variable puesta en discusión aparece con claridad la relación entre la reforma y los cambios producidos en los mercados laborales. De todos modos los documentos revelan aquí una tensión entre sectores que pensaban la Reforma en esa clave y quienes rehusaban seguir este criterio.

Por otro lado, también deben tenerse presente los cambios experimentados por el sistema en su conjunto en este balance. Cuando las reformas de los noventa comenzaron a surgir la UBA concentraba lo sustancial de la demanda universitaria pública en la región. Hoy la situación ha cambiado de manera considerable a partir del proceso de creación permanente de nuevas universidades en el conurbano bonaerense que traccionan gran parte de la demanda de educación superior existente en el área metropolitana. Es difícil pensar un proceso de reformas que no tenga presente esa realidad. Tampoco es posible pensarla hoy sin una



articulación y conexión con los proceso de extensión y difusión de las nuevas tecnologías y de la educación a distancia en la que la misma Universidad fue pionera con la creación de UBA XXI.

El otro aspecto que llama la atención es el optimismo puesto en el cambio de la estructura curricular como la dimensión central del cambio que requería el sistema universitario. La Reforma pensaba sobre todo en el perfil de los futuros graduados, tanto del primero como del segundo o tercer ciclo pero mucho menos en la realidad concreta de los estudiantes y los docentes que debían ser protagonistas de ese mismo proceso. Estas propuestas no atendían dimensiones como las condiciones de trabajo de docentes, los requerimientos de su formación, las exigencias en términos de su organización del trabajo académico, sus trayectorias deseables, sus estrategias de formación, o sus formas de selección como tampoco los perfiles de los estudiantes, sus competencias y saberes previos. De todas formas los procesos de Reforma, desde la conformación del CBC en 1985 compartieron siempre una inquietud cuya recuperación es válida y refiere a aquello que es común a la enseñanza y a la vida en general de una casa de estudios como la nuestra. Los debates en ese sentido no son de menor importancia. Refieren, en definitiva, al concepto mismo y a la definición de Universidad.