

LA IMPRONTA MODERNIZADORA Y LOS SEDIMENTOS DE LA ILUSTRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA TRANSICIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEMOCRÁTICA. UN ESTUDIO DEL CONFLICTO DE PROYECTOS EN LA UBA DURANTE LOS AÑOS '80 y '90.

Laura Inés Rovelli

IIGG-CONICET. Argentina.

E-mail: laurarovelli@gmail.com

Palabras clave: modernización –ilustración- transición – democracia- universidad

I. Introducción.

La transición a la democracia –entendida como producción intelectual- imprimió una denominación y un sentido en los procesos políticos que la sucedieron. En América Latina, implicó una nueva cosmovisión de la política, la cual trazó ciertos lineamientos para los agentes inmersos en ese tiempo histórico. En la Argentina, supuso una metáfora espacio-temporal de movimiento (Lesgart, 2003: 20) desde los gobiernos autoritarios hacia la democracia política, cuyo punto de llegada fueron las elecciones fundacionales de 1983. A la vez, esa idea inauguró una promesa y con ella un tiempo, como también un espacio de intersubjetividades (Hilb, 1991: 4), donde circularon expectativas en la posibilidad de otros futuros.

La restitución y posterior construcción del espacio público promovieron un clima de reforma, donde tuvieron lugar distintas experiencias de participación, movilización y representación política que se superpusieron y se impregnaron unas a otras¹. Junto con otras iniciativas tales como el plebiscito y el referéndum, destinadas a reactivar la participación cívica y afianzar el compromiso entre el gobierno y la ciudadanía, la palabra inundó las esferas más recónditas como forma posible de recomposición del lazo social. La organización y el desarrollo del *Congreso Pedagógico* (1984-1988) fue un intento, limitado en sus debates y débil en cuanto a su organización (Tiramonti, 2003: 4), de ciertos agentes deseosos de recuperar la discusión pública en el plano educativo.

En ese marco, los debates político-universitarios constituyen un escenario privilegiado tanto para el análisis del procesamiento de la experiencia universitaria de los años '60 y '70, como también para la reconfiguración de una nueva agenda de problemas educativos. En esa década, varios autores señalan que pese al reestablecimiento de un andamiaje normativo para las distintas casas de estudio, no se desplegaron políticas universitarias activas (Cano, 1990 y Chiroleu, 2005; entre otros). Antes bien, son las propias instituciones y sus actores quienes asumen la tarea de afrontar las demandas y problemas pendientes.

Este trabajo indaga el contexto de producción y el conflicto de los proyectos de modernización de la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 1983 y 1996. Por un lado, el escrito propone analizar los distintos modelos de universidad en pugna y su vinculación con las expresiones de diversas fuerzas sociales en tres momentos institucionales fuertes: la creación del Ciclo Básico Común (CBC), la propuesta de

descentralización de la UBA y los Acuerdos de Colón y Mar del Plata. Por otra parte, se explora en qué medida y de qué manera los ideales ilustrados de universidad persistieron como fuente de sentido disponible en la producción político-intelectual epocal sobre la modernización universitaria.

II. Entre el pasado autoritario y las expectativas en la democracia: el proceso de normalización y la recuperación de la autonomía universitaria.

El inicio de un nuevo ciclo político en el país –el de la democracia recuperada– dejó al descubierto dos crisis: una, expresada en la caída por colapso del régimen militar, y la otra, propia del Estado (Portantiero, 2000: 14). Con respecto a esta última, el diagnóstico inicial del radicalismo no fue del todo acertado y los caminos para enfrentarla fueron, en general, más bien erráticos. En relación con la primera, se consideró necesario reconstruir los vínculos entre las instituciones públicas y la ciudadanía, con especial hincapié en los rasgos culturales de la reforma.

Como parte de esa constelación de creencias, la universidad fue convocada a participar en la conformación de un orden democrático y de un modelo de desarrollo para el país. En efecto, el gobierno de la transición concibió la misión de la universidad en relación con la “formación de una conciencia democrática y social del país” (Plataforma electoral, 1983), al asignarle un lugar estelar en el forjamiento de una cultura democrática centrada en reglas básicas de convivencia. Por tanto, se repensó la vinculación entre la misión cultural y la inherencia nacional, como también la coincidencia entre la educación científica y la formación de ciudadano propia de los principios con los cuales von Humboldt inspiró al movimiento de la ilustración universitaria (Bonvecchio, 2000)².

A su vez, desde distintos grupos intelectuales se produjo una revalorización de los procedimientos democráticos formales como un requisito para que la democracia se efectivice, dejando atrás las debilidades que en el pasado habían conducido a la alternancia entre gobiernos civiles y militares. Además, el carácter dramático de la intervención estatal autoritaria promovió un clima de desconfianza e ilegitimidad en la acción del Estado durante la transición, lo cual se manifestó en una demanda de completa autonomía en términos de libertad negativa, es decir, definida por la ausencia de coerción externa en la esfera universitaria.

En el plano institucional, dos días después de la asunción del gobierno constitucional –en diciembre de 1983– se dispuso la intervención de las universidades y mediante el decreto N° 154 del Poder Ejecutivo Nacional se estableció que las mismas se gobernasen sobre la base de los estatutos suspendidos a partir de la intervención del 29 de julio de 1966. Paralelamente, se crearon Consejos Superiores Provisorios con representantes de los tres claustros, y también se exigió la reincorporación del personal docente y no docente cesanteados por motivos políticos, gremiales o similares. En la misma dirección, y tal como constaba en la plataforma electoral del radicalismo, la Universidad Nacional de Luján –única institución universitaria nacional clausurada durante la última dictadura militar– fue reabierto inmediatamente y sus bienes (en poder de la Universidad de Buenos Aires) fueron restituidos.

Posteriormente, la sanción parlamentaria de la Ley N° 23.068 fijó el plazo de un año para la normalización de los distintos claustros, lo cual contempló la conformación de un cuerpo de docentes seleccionados mediante concurso público de antecedentes y oposición³. Por tanto, se impusieron las prácticas de los certámenes⁴, las que incluyeron una revisión de los que se habían llevado a cabo durante la última fase del gobierno militar; aunque con distintos alcances según las facultades. A comienzos de 1986, se formaron las asambleas universitarias que escogieron por primera vez en más de veinte años a las autoridades de las universidades nacionales⁵.

En esa línea, la libertad de enseñanza e investigación en términos positivos intentó garantizarse a través del autogobierno universitario, lo cual supuso “[...] no sólo la capacidad de enseñar e investigar sino la responsabilidad colectiva de la Universidad tomada como unidad de acción capaz en el terreno político” (Naishtat, 1995: 4). En efecto, la universidad de la transición recuperó la idea ilustrada de que ni el Estado ni la sociedad debían intentar gobernarla aunque tampoco la unidad de la ciencia se constituyó –como en aquella tradición- en el principio regulador por excelencia. Antes bien, la implementación del gobierno tripartito, originado en el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, favoreció la autonomía, en la medida en que los actores universitarios fueron reconocidos como agentes de decisión política. Con ello, el radicalismo se presentó como heredero de la tradición reformista y de llamada “década de oro” de la universidad argentina.

Al respecto, se otorgó pleno reconocimiento a la participación estudiantil a través del funcionamiento de los Centros, las Federaciones Regionales y la Federación Universitaria Argentina; también se impulsó la reincorporación de docentes e investigadores destacados y se recuperaron algunas experiencias universitarias exitosas de los años ´60 (como el caso de la Editorial *Endeba*), y se rescató la idea de universidad de investigación a través de la creación de secretarías de ciencia y tecnología. El conjunto de medidas contribuyó a sostener ese ideario en los primeros años de gobierno.

III. Los prolegómenos modernizadores: la creación del Ciclo Básico Común (CBC) y el Proyecto de Descentralización de la UBA.

El año 1984 introdujo una fuerte discusión en torno a uno de los nudos más problemáticos en la universidad: la cuestión del ingreso. En su plataforma electoral, el radicalismo había planteado la derogación del sistema de ingreso, cupos y aranceles vigentes durante la última dictadura militar⁶, pero no se formularon promesas para liberar el acceso. En un primer momento, entonces, se anularon los cupos y el arancel, pero en varias casas de estudio continuó el examen de ingreso. En la UBA, la modalidad fue distinta según el grado de conflictividad de cada una de las facultades. Al respecto, en algunas se garantizó el acceso a todos los inscriptos. En otras, se estableció un examen formal que en caso de reprobarse, daba la oportunidad de una segunda y tercera posibilidad (Polak y Gorbier, 1994: 115).

Un año más tarde, y a pesar de las dificultades financieras y educativas que conllevaba, el gobierno adoptó el ingreso irrestricto a las universidades nacionales presionado por los reclamos del movimiento estudiantil y la sensibilidad de la dirigencia político-universitaria. Con ello, y sumado a la fuerte demanda social por educación superior limitada durante el régimen militar, se produjo una expansión acelerada de la matrícula universitaria⁷. Sin embargo, el gobierno nacional se resistió a intervenir con políticas dinámicas en la cuestión del ingreso y, por tanto, transfirió a las universidades la implementación de distintas soluciones de compromiso.

Por otra parte, los sectores anteriormente marginados de los circuitos universitarios, y como parte de sus legítimos reclamos, reivindicaron el acceso libre y gratuito identificándolo con la democratización de la educación en tanto promesa de resolución de todos los conflictos. En cuanto a las ideas de gratuidad y de ingreso irrestricto, conviene señalar que no corresponden a proposiciones originarias del movimiento reformista. Antes bien, su origen puede identificarse con las políticas universitarias de supresión de aranceles y de exámenes de ingreso durante la llamada primera década peronista. Ambas consignas se expandieron como parte de las reivindicaciones de las diversas fuerzas del movimiento estudiantil durante los años '70 (Chiroleu, 1999).

En ese marco, a principios de 1985 se elaboró un ambicioso proyecto de Reforma Pedagógica y Curricular de la UBA, en el cual la creación del Ciclo Básico Común (CBC) ocupó un sitio privilegiado en la reconfiguración de la Universidad, particularmente para hacer frente a las condiciones de masividad. En un principio, el CBC fue concebido como un ciclo de uno año de duración que habilitaba para ingresar a la universidad, pero no así a las facultades. Luego, el segundo ciclo de carácter profesional, se cursaría en las facultades; finalmente, el tercero –centrado en los doctorados– estaría destinado a la formación de los futuros docentes e investigadores. Los objetivos principales de la reforma contemplaron la interdisciplinariedad y el mejoramiento de los aprendizajes y de los rendimientos académicos.

Algunos principios ilustrados como la idea de formación global –en tanto criterio de totalidad del saber y de la universalidad de la filosofía como tronco y fundamento de dicha totalidad, en contraposición a la especialización– y de formación de la ciudadanía democrática, fueron recuperados y reformulados por la propuesta. Al respecto, la reforma curricular planteó “[...] formar íntegramente al estudiante, como ser humano, como ciudadano, como profesional, técnico e intelectual, capaz de investigar y plantear una resolución de problemas con una visión totalizadora y prospectiva arraigada en nuestra realidad (...)” (Informe de Avance I, 1985, 10). Además, se propuso “[...] reconstruir las formas elementales de convivencia en la Universidad, recuperar el nivel académico perdido y sellar para siempre esta institución, democráticamente regida, al destino nacional” (Ibíd.: 7). En esa línea, los contenidos de formación científica y de educación humanística general básica quedaron plasmados en la creación de distintas asignaturas que, hasta la actualidad, imparten nociones de epistemología, metodología científica, filosofía, ciencias sociales y ciencias básicas.

De todas formas, el proyecto quedó inconcluso y muchos de sus objetivos principales se vieron frustrados. Al decir de algunos analistas universitarios, el CBC no modificó las tendencias problemáticas iniciales; por el contrario, la deserción o desgranamiento de la matrícula en el primer año se profundizó, el intercambio entre las disciplinas y las cátedras fue más bien escaso y el nivel de repitencia siguió siendo bastante alto (Pérez Lindo, 2001: 28). Además, la promesa de democratización de la educación enfrentó el obstáculo de una estructura social fuertemente segmentada que, como parte del legado económico y social de la última dictadura militar, resultó difícil de revertir en virtud del rumbo económico adoptado por el radicalismo.

Por otra parte, desde los comienzos del Programa, muchas facultades —en especial aquellas de orientación profesionalista— se opusieron a su creación pues consideraron que degradaba la universidad tradicional, dado que impedía que los alumnos ingresaran directamente a las facultades o carreras escogidas. Esos sectores fueron ganando mayor protagonismo, en especial a partir de la elección del primer y único rector de la transición, Oscar Shuberoff; así, bloquearon la normalización del CBC como unidad académica dentro de la universidad. En adelante, el CBC fue percibido “como un cuerpo extraño, como una `tierra de nadie’, como un `bien mostrenco” (Ibíd.: 29).

En la pérdida de intensidad de la propuesta, sobresalen también los magros recursos destinados a su desarrollo, en un contexto de crecimiento exponencial de la matrícula. La política del ingreso irrestricto hizo recaer sus costos sobre los docentes universitarios, cuyos ingresos decrecieron notablemente entre 1984 y 1989 (Bertoni y Cano, Op. Cit.: 22). Al proceso progresivo de deterioro laboral e institucional de los docentes se sumaron las restricciones concretas a su ciudadanía universitaria; vale decir, la imposibilidad de elegir representantes en el gobierno universitario.

Una vez que las actividades del CBC fueron aprobadas por el Consejo Superior de la UBA, comenzó a difundirse la propuesta de descentralizar la universidad en seis unidades académicas. Según Francisco Delich⁸, el proyecto estaba concebido como una medida complementaria al CBC, dado que se consideraba a la UBA una universidad *desmesurada*, la cual atendía las demandas de millones de habitantes distribuidos en el espacio geográfico de la región Metropolitana de Buenos Aires. En ese sentido, de acuerdo a sus ideólogos, el mayor problema de la institución era su tamaño, el hecho de constituir una *megauniversidad*. La plataforma electoral del radicalismo ya contemplaba la posibilidad de crear nuevas universidades en el “Gran Buenos Aires y en las demás zonas del país cuyas necesidades lo requieran”⁹. Es más, la inauguración en 1985 de una sede del CBC en Avellaneda y la planificación de otra en San Isidro, fueron parte de una estrategia para crear dos nuevas universidades en el Norte y Sur del primer cordón bonaerense. Sin embargo, tal como afirmaban, la creación de universidades resolvía “(...) parcialmente y a mediano plazo los problemas de la región urbana pero no los *actuales* problemas de la UBA” (Ibíd.: 44).

La propuesta de los sectores nucleados alrededor del rector normalizador se inspiraba principalmente en la experiencia de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), donde existen distintos *campus* y sedes, pero también un gobierno central y unificado para todas ellas. La versión local contemplaba una

autoridad central designada por la Asamblea Universitaria, el Rector y el Consejo Superior, la cual tendría la representación institucional hacia el mundo (relaciones de cooperación e intercambio) y hacia el Estado Nacional (presupuesto). Por otra parte, la idea propiciaba la conversión del Consejo Superior en un Consejo Universitario, además de proponer la creación de un Consejo Superior en cada unidad académica, manteniendo los Consejos Directivos de las facultades. En palabras de uno de sus promotores, la descentralización era “[...] una de las estrategias para que el número no nos agobie más” (Ibíd.: 50). Conjuntamente, cada unidad descentralizada elegiría a un presidente que tendría los atributos actuales del Rector. En el plano académico, cada estudiante –luego de aprobar el CBC– podría optar entre carreras u orientaciones, matriculándose en cualquiera de las unidades académicas descentralizadas. También se contempló la creación de una unidad que incluiría al CBC junto con las escuelas secundarias dependientes de la universidad.

Finalmente, la aprobación del proyecto se demoró, a causa de las elecciones que en 1986 eligieron al nuevo rector. Por otra parte, el plan no contaba con demasiado apoyo por parte del movimiento estudiantil, ya que la estructura de gobierno propuesta fue considerada como una limitación al gobierno tripartito. Otros sectores, como el humanismo académico, vieron en la descentralización un intento de fragmentación de la unidad de los conocimientos humanos, a la que entendían como la amalgama de todas las ciencias que, según opinaban, ninguna facultad podía contener. Por lo tanto, identificaron la descentralización con una vocación de aislamiento que conspiraba contra la idea ilustrada de universidad entendida como unidad del saber, a la que asignaban la supremacía como órgano social de la cultura por encima de las parcialidades que la constituían. Para ellos, la unidad quedaba íntegramente absorbida en una instancia de índole puramente administrativa.

Una vez que se hizo cargo del rectorado de la UBA, Oscar Shuberoff –quien había sido dos años antes decano de la Facultad de Ciencias Económicas–, modificó el plan original de descentralización y propuso la creación de una red de distintas carreras dependientes de la UBA en el conurbano bonaerense con el propósito de redistribuir a los alumnos de la Capital y la provincia. Algunos de sus críticos no dudaron en caracterizar la propuesta como “un festival de subsedes”, y aunque las marchas y contramarchas experimentadas le han quitado su impulso inicial, la iniciativa aún persiste.

Hacia mediados de la década de 1980, comenzó a erosionarse el consenso originario acerca del estado de derecho y de las garantías civiles mínimas que habían dado forma al proceso de restauración democrática. Se inició un debate sobre qué debía y podía ser la democracia (Lesgart, 2003), lo que se manifestó –aproximadamente en 1987– en una interrupción del ciclo de experiencias reformistas (Portantiero, 2000). Las limitaciones demostradas por el plan Austral en cuanto garantía de un modelo estable de desarrollo, la derrota del radicalismo en las elecciones parlamentarias, los conocidos y desafortunados sucesos de Semana Santa, ocasionaron la progresiva pérdida de consenso del gobierno (Ibíd.).

En esa línea, el ideal democrático se vio desafiado por la democracia como régimen político, ya que tuvo que enfrentarse al funcionamiento real y cotidiano de las instituciones y a las estrategias y los comportamientos de los diversos actores sociales y políticos (Lesgart, Op. Cit.). En el plano estrictamente universitario, se multiplicaron las denuncias sobre el uso corporativo de los recursos y la *feudalización* de las facultades en sus dimensiones administrativas, institucionales y en lo relativo a los vínculos con el Estado y la sociedad (Delich, Op. Cit.).

Luego, el pasaje desde la transición a la consolidación sirvió para retomar ciertas cuestiones que habían quedado en segundo plano. Las esperanzas incumplidas en el presente “[...] se (transformaron) en nuevos anhelos y a la vez en un estado de ánimo desencantado” (Ibíd.). En cuanto a la universidad, la autonomía, el co-gobierno y el acceso irrestricto eran ya una realidad; sin embargo, en el contexto de la masividad estudiantil aún quedaba pendiente la reversión de la desigualdad horizontal, cuestión que en la época dio paso al problema de la *calidad educativa*. Así, comenzó a gestarse una nueva agenda universitaria cuyo objetivo apuntó a la necesidad de reformar las universidades siguiendo algunos patrones internacionales, además de considerarse experiencias previas de modernización universitaria desarrolladas en algunos países de la región.

IV. Un nuevo ímpetu modernizador: el conflicto de proyectos en los años '90.

Hacia finales de los años '80, y en el marco de un proceso de redefinición de las reglas de juego entre el Estado y sociedad civil, el segundo gobierno democrático llevó a cabo una reestructuración profunda del conjunto del sistema educativo, en particular, de las universidades nacionales; las políticas se diseñaron en consonancia con el avance de la nueva racionalidad neoliberal. Las promesas incumplidas forjaron una concepción de la política despojada de su contenido mediador y entendida “[...] como lugar de reconocimiento de la realidad del poder, en su forma más descarnada” (Hilb, Op.Cit.: 16). En consecuencia, el diagnóstico por parte del gobierno de una crisis social estructural –donde la universidad, al igual que otras instituciones públicas, era uno de sus más fieles reflejos– legitimó la aceleración de las reformas.

En un primer momento, se impulsó una agenda universitaria que siguiendo los lineamientos de los organismos multilaterales, como el Banco Mundial, se orientó hacia tres grandes ejes: el financiamiento (se acentuó la búsqueda de recursos propios para superar la crisis), la evaluación de las instituciones (el Estado dejó de lado la planificación para pasar a auditar los resultados educativos) y la diferenciación institucional (entre 1988 y 1998, surgieron 22 universidades privadas y 11 nacionales). Distintos documentos, investigaciones y guarismos estadísticos, sirvieron de base al intento reformista, el que comenzó a cobrar cuerpo a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 1993) desde donde se planificó e instrumentó ese proceso que quedó regulado en la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, sancionada en julio de 1995.

En ese clima, el Consejo Superior de la UBA convocó a una reunión para establecer un Acuerdo de Gobierno con el propósito de “reformular los moldes, las estructuras y las configuraciones mismas de sus programas de formación” (Revista Meridianos, 1996: 3), encuentro que tuvo lugar en abril de 1995. Con la presencia de los Consejeros Superiores, los Decanos y autoridades y miembros de la FUBA, el llamado “Acuerdo de Colón” (nombre de la ciudad de Entre Ríos donde se realizaron los debates) planteó que “el actual modelo de universidad, inspirado en la reformulación de las instituciones decimonónicas, ha llegado en la UBA al límite de sus potenciales” (p.11). Los problemas educativos propios de la universidad detectados por los participantes fueron, por cierto, numerosos: entre otros, desniveles de calidad, falta de evaluación integral de las actividades, desarticulación de la docencia, la investigación, la transferencia y la extensión, deficiencias en la formación de recursos humanos y defectuosa asignación y utilización de recursos.

Tomando en cuenta los procesos reunidos bajo el concepto de globalización, el acuerdo promovió una reforma que colocaba a la universidad como foco de observación: no solo debía reformarse a sí misma, sino que tenía que hacerse cargo de que “(...) el mundo actual ya no se corresponde al mundo para el cual se diseñó y tuvo vigencia ese modelo de universidad” (Ibíd.). En tal sentido, los criterios básicos de la reforma, proponían tomar como diagnóstico de situación la referencia a los contextos local y nacional, regional y mundial, sus respectivos mercados de trabajo y sus sistemas de formación, lo cual exteriorizaba claramente que el conflicto de la universidad consistía en una tensión entre diferentes racionalidades relativas a su misión como parte del cambio de época¹⁰.

En continuidad con el clima institucional de los años previos, el documento adhirió a una reforma de la universidad en torno a objetivos de planificación, ejecución y evaluación basados en patrones de eficiencia o pertinencia, propios de la administración económica (Naishtat, García Raggio y Villavicencio, 2001). En ese plano, se estableció que el nivel de la calidad, “que debía servir para el diseño, gestión y evaluación de las actividades académicas” sería determinado de acuerdo a pautas internacionales, aunque para concretarlo, se efectuaría un análisis crítico de dichos marcos interpretativos.

Este nuevo intento de modernización de UBA abarcó cuatro grandes áreas: la investigación; la extensión y la transferencia; las estructuras académicas y –quizá la de mayor importancia por su “efecto dominó” sobre el resto– la curricular. En relación a esta última, uno de los cambios más relevantes fue la conformación de ciclos en los planes de estudio, de manera de brindar una formación básica y general, incluyendo el CBC, y un segundo o más niveles a cursar en las facultades. Para las carreras más largas, se previó la creación de un tercer ciclo (que en algunos casos podría funcionar como posgrado), correspondiente a una formación especializada. Otras de las transformaciones sustantivas fueron: el acortamiento de la duración de los estudios, la creación de mecanismos que facilitaran a los estudiantes cursar materias de diferentes carreras en distintas unidades académicas y la aplicación de este mismo criterio al trabajo de los docentes.

De esta manera, algunos meses antes de que la Ley de Educación Superior fuera aprobada en el Congreso, la UBA logró acordar internamente ciertos lineamientos de reforma para el conjunto de la

institución, aunque algunos puntos contradictorios reflejaban las tensiones vigentes dentro de la comunidad académica. En contraposición, la LES promovía cambios estructurales que afectaban a la totalidad de las instituciones de educación superior (universitarias y no universitarias) a partir de la conformación de un sistema de educación de alcance universal.

Tomando en consideración algunos de los imperativos de política educativa de la época, la nueva ley promovía la privatización, la desregulación y competitividad de la educación superior –entendida como un mercado– con el propósito de articularla con las necesidades de la economía globalizada. En ese plano, fomentó la expansión de nuevas ofertas públicas y privadas, junto con el acortamiento de las carreras y la diversificación de los programas de estudio. Con ello, impulsó una lógica de premios y castigos mediante mecanismos de competencia interinstitucional –en un marco de fondos escasos– e intrainstitucional, a través de la participación de investigadores en concursos o programas de incentivos orientados a financiar proyectos o incrementar salarios. Pero, sin duda, la evaluación se convirtió en el rasgo sobresaliente de las nuevas políticas, las que implementaron a través de programas especiales definidos desde la SPU, aplicados en forma descentralizada y coincidentes con la creación de organismos de coordinación¹¹.

La UBA fue una de las instituciones que mayor resistencia opuso a los cambios promovidos por la LES, lo cual se manifestó en distintas acciones colectivas como manifestaciones callejeras, toma de facultades y abrazos simbólicos al Congreso Nacional. Incluso, la presentación de un recurso de amparo en la Justicia impidió que la normativa se aplicara formalmente en esa casa de estudios. Sin embargo, en los últimos diez años, se han ejecutado numerosos programas y estrategias de gobierno que reproducen cabalmente el espíritu y la racionalidad de las reformas.

Un año después de celebrarse el Acuerdo de Colón, y en el marco de las políticas activas desplegadas por el gobierno, se realizó en la ciudad de Mar del Plata un nuevo encuentro de los representantes de la UBA. Su propósito, encaminado a consolidar el programa de reformas internas, se materializó en un acuerdo que adoptó la estructura de dos ciclos para el diseño de todas las carreras, y garantizó una fuerte formación básica en el primero y la acreditación –a través de la entrega de un diploma– de cada uno de ellos. En esa dirección, se decidió reemplazar el CBC por un primer circuito estructurado en distintas áreas disciplinares, el cual podría completarse en distintas facultades.

Finalmente, sólo las Facultades de Agronomía y Ciencias Económicas aprobaron la propuesta. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, se creó un ciclo inicial de dos años de duración a cursarse en las sedes del CBC, y un segundo de nivel técnico. Con ello, algunos de los contenidos de la carrera de grado fueron trasladados al ciclo arancelado de posgrado. Por otra parte, las autoridades y miembros del CBC se opusieron tajantemente a su desaparición, mientras amplios sectores del movimiento estudiantil asimilaron los Acuerdos de Colón y Mar del Plata con la Ley de Educación Superior, razón por la cual rechazaron de plano los proyectos.

V. A modo de conclusión.

Durante la transición democrática, los actores universitarios organizaron sus expectativas en torno a la libertad, la autonomía y la democratización institucional, en oposición a las experiencias frustradas en el pasado autoritario. En tal sentido, se impulsaron políticas de normalización y de recuperación de la autonomía, mientras la cuestión del ingreso irrestricto –legado institucional del peronismo– alcanzó una importancia crucial en las consignas del movimiento estudiantil y en los debates de esos años.

A su vez, el modelo de la Reforma de Córdoba de 1918 y el de la así llamada modernización de los años '60, constituyeron una fuente de sentido disponible y una legitimación de las experiencias del presente que orientaron la reconstrucción universitaria. Por otra parte, se retomaron algunos principios del ideario ilustrado, tales como el valor de la libertad académica en la formación de profesores y estudiantes, el activo estímulo a la investigación, y la articulación entre la cultura y el espíritu crítico como condición de la ciudadanía política.

Esa constelación de creencias moldeó la universidad de la transición a través de dinámicas cumulativas de diferente signo que originaron las mismas tensiones de otros momentos de modernización. En el caso del CBC, se evidenciaron disonancias entre las expectativas de democratización de la educación y necesaria creación de estructuras burocratizadas para atender una demanda masiva, en un marco de recursos insuficientes y dentro de una sociedad fuertemente segmentada. Por su parte, el proyecto de descentralización propuso un corrimiento de la organización académica respecto de las tradiciones del gobierno tripartito y el modelo napoleónico que se distanciaba notoriamente de la cultura institucional de la universidad y de la experiencia de los actores universitarios.

En los años '90 y a partir de un diagnóstico crítico, el espacio social, y en particular el universitario, fue profundamente reconfigurado. Frente a los procesos exógenos de modernización, la universidad resistió la embestida, se encerró en sí misma y obturó la posibilidad de transformarse, oportunidad que también fue desaprovechada debido a enfrentamientos y conflictos internos cuando se trató de concretar la propuesta de reforma acordada por la propia comunidad académica de la UBA.

La paulatina erosión de las ideas ilustradas, las inconclusas experiencias de modernización y la variedad de puntos de vista discordantes encaminados a redefinir el sentido y reformarse a sí misma, señalan algunos de los confines de la Universidad de Buenos Aires en esos años.

VI. Bibliografía.

- Bertoni, M. L. y Cano, D. J. (1990), "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", Revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 11-24.
- Bonvecchio, Claudio (2000), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI editores,.
- Chiroleu, A. (1999), *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*, Rosario, UNR Editora.
- _____ (2005), "La Educación Superior en la Agenda de Gobierno Argentina en veinte Años de Democracia (1983-2003)", en: Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. (comp.), *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Hilb, C. (1990), *Promesa y política. Promesas traicionadas y transición democrática*, Facultad de Ciencias Sociales, Secretaría de investigación, Instituto de Investigaciones.

Lesgart, C. (2003), Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80, Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.

Naishtat, F., *Autonomía Académica y Pertinencia Social de la Universidad Pública: Una Mirada desde la Filosofía Política*, Conferencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología UNAM México, Octubre 1995, en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/73-html/73-01.htm>

Naishtat, F., García Raggio, A.M., Villavicencio, S. (2001), *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*, Buenos Aires, Colihue.

Pérez Lindo, A. (2001), “El laberinto del CBC y la encrucijada de la Universidad”, en *Revista Interciclos. Publicación de la Junta Departamental*, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Vol. I.

Polak, L. y Gorbier, J.C. (1994), El movimiento estudiantil argentino (Franja Morada 1976-1986), Centro Editor de América Latina (CEAL), Buenos Aires.

Portantiero, J. C. (2000), *El tiempo de la política. Construcción de mayorías en la evolución de la democracia argentina 1983-2000*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

Tiramonti, G., “ 20 Años de Democracia: Aceptaciones y Perspectivas para la Democratización del Sistema Educativo”, ponencia presentada en el Seminario Internacional *Veinte Años de Democracia en Argentina*, llevada a cabo en el Auditorio del Museo de Bellas Artes de la Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2003.

Fuentes

Acuerdo de gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Colón, Entre Ríos, 1995.

Delich, F. (1986), *Megauniversidad, discursos plurales*, Ediciones Eudeba, Buenos Aires.

_____ (1988), *La invención de la universidad*, Talleres Gráficos R.P.R. S. A., Buenos Aires.

Informe Avance I. Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1985.

Revista Meridianos: publicación del Ciclo Básico Común. 1993, Vol. 1; 1994, Vol. 3, 4,5; 1995, Vol. 6; 1996, Vol. 8.

¹ En esa línea, el inicio del histórico juicio a los jefes de la última dictadura militar, acusados de perpetrar violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad, terminó en diciembre de 1985 con la condena a varios de ellos. Las declaraciones de más de 800 personas junto con el trabajo de acumulación de pruebas realizado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) exhibieron ante la opinión pública los detalles más escalofriantes de la experiencia autoritaria y sirvieron para sentar las bases de la acusación.

² Al respecto, existió consenso en la necesidad de generar normas y procedimientos que regulasen el funcionamiento de las instituciones y que se posicionasen claramente en contra de la violencia como forma de resolución de conflictos; se otorgó prioridad a modalidades que contemplasen el disenso y que pudiesen asegurar la existencia de distintas corrientes ideológicas y políticas. Al mismo tiempo, las casas de estudio debían promover la “capacidad científica, técnica y profesional para la transformación del país y la superación de la dependencia” (Plataforma electoral de la UCR, 1983).

³ Corresponde señalar que a pesar de la presentación de numerosos proyectos de ley en el Congreso Nacional, no pudo sancionarse durante este primer período democrático una legislación universitaria orgánica.

⁴ Según estiman algunos autores, hasta fines de 1988 fueron sustanciados alrededor de 15.000 concursos (Bertoni y Cano, 1990: pp. 21). En el caso de la UBA, en un período de dos años se revisaron la totalidad de los concursos efectuados y se convocó a más de 3.000 profesores para cubrir los cargos de los concursos anulados y los de aquellos que no habían sido convocados. Finalmente, se sustanciaron más de 1.500, los cuales fueron suficientes para conformar los claustros y convocar a elecciones de autoridades (Delich, 1988: 56).

⁵ En una alta proporción, la agrupación más cercana al partido gobernante de la Unión Cívica Radical –Franja Morada– fue elegida para gobernarlas. De esta manera, las universidades se transformaron en uno de los principales bastiones políticos del partido y uno de sus mayores centros de reclutamiento de dirigentes. Al respecto, ver: Polak, L. y Gorbier, J.C. (1994).

⁶ En esos años, se estima que el ingreso unificado (examen y cupos) limitó el acceso a la UBA de un 75% de los aspirantes.

⁷ De acuerdo con Bertoni y Cano (1990), en 1984 la matrícula universitaria alcanzó los valores de 1975 y en los siguientes años se registraron magnitudes inéditas en la historia de la universidad argentina: 664.000 alumnos en 1985 y 707.000 en 1986 (pp. 21).

⁸ Francisco Delich fue Rector normalizador de la Universidad de Buenos Aires desde el 26 de diciembre de 1983 hasta el 18 de marzo de 1986. Entre abril de 1986 y enero de 1987, se desempeñó como Secretario de Educación del gobierno de Raúl Alfonsín.

⁹ Con anterioridad a la propuesta del radicalismo existieron otros dos proyectos de descentralización de la UBA. Durante el rectorado de Hilario Fernández Long en el período 1964-1966 comenzó a delinearse el primero. Por otro lado, a finales de los años '60, un grupo de expertos y consultores universitarios –nucleado alrededor de la figura de Alberto C. Taquini– retomó algunas de esas ideas.

¹⁰ La perspectiva general a adoptar se apoyaba en la noción de incertidumbre, lo cual obligaba a considerar la existencia de nuevos campos disciplinarios, la desaparición de otros y la emergencia de problemas científicos inéditos. La admisión de que la acelerada expansión del conocimiento y su imprevisibilidad debilitaban severamente el ideal universal y omnicomprensivo de la universidad, comprometió a los firmantes del acuerdo a alentar una formación versátil, la movilidad de los graduados, el adiestramiento en tecnologías de la información y la comunicación, la formación para dominios híbridos, inter o pluridisciplinarios, complementada con una formación general básica sólida, rigurosa y compacta acoplada a la idea de la ineficacia de proporcionar una especialización prematura..

¹¹ Entre los programas de evaluación interna de las universidades, uno de los más difundidos fue el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMEC). La Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) son representativas de algunos de los organismos de coordinación creados en ese período.