XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017
3 - 8 Diciembre / Montevideo
Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

LA CREACIÓN DEL CBC-UBA:

Dialogo entre la historia documentada y la historia vivida.

Mag. Martha E. Nepomneschi, Prof.Titular Regular Consulta, FSoc-CBC UBA
marthanepo@gmail.com
Lic. Marisa Iacobellis, Prof. Adjunta Regular, CBC UBA
marisa.iaco@gmail.com
Argentina

RESUMEN

Al compás del proceso democratizador que iniciaba la sociedad argentina con la vuelta a la democracia, una nueva etapa comenzaba para la universidad pública, siendo el ingreso irrestricto una de sus prioridades. La creación del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en 1985 constituyo la respuesta de la Universidad de Buenos Aires de políticas institucionales que terminaran con las restricciones y limitaciones impuesta durante los años de la dictadura, iniciando a la vez un nuevo capitulo en el campo de las políticas de ingreso. En ese sentido se caracteriza al CBC, como un modelo innovador de acceso directo a la universidad que aporta una nueva experiencia en ese campo, no solo a nivel nacional, sino también internacional.

Con las páginas que traemos al encuentro presentamos, apelando a distintas fuentes, una descripción de la fundación y primeros tiempos del CBC-UBA, las condiciones histórico-institucionales que dieron lugar a su conformación, así como a su desarrollo.

Entendiendo que el abordaje de un complejo institucional-educativo puede llevarse a cabo a través de diferentes caminos, combinaremos el análisis de la información que proveen sus documentos y la evocación personal, en otros téminos trabajar en paralelo los documentos oficiales junto a las experiencias vividas, procurando poner en juego dos lenguajes tan dispares como el de los "documentos oficiales" y la narración de experiencias personales (y grupales). Se trata de una "evocación" más un registro institucional que dan cuenta de los condicionamientos y avatares durante su etapa fundacional y primeros años de desarrollo. La estrategia metodologica elegida para esta presentación, que privilegia encarar los fenómenos sociales en distintos sus aspectos, y complejidad, toma como base el "Informe Experto" que ambas autoras realizaron en el marco del proyecto de investigación sobre Innovación en las Universidades Nacionales.[1]

Palabras Claves: cambio, innovación educativa, universidad, narrativas

[1] Proyecto PICTO-UNTREF "Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo" Dirección Norberto Fernández Lamarra**,**

ABSTRACT

(Resumen en Inglés)

To the rhythm of the democratizing process that Argentine society began with the return to democracy, a new stage began for the public university, with unrestricted income being one of its priorities. The creation of the Common Basic Cycle of the University of Buenos Aires in 1985 constituted the answer of the University of Buenos Aires of institutional policies that ended with the restrictions and limitations imposed during the years of the dictatorship, initiating at the same time a new chapter in the field of income policies. In this sense the CBC is characterized as an innovative model of direct access to the university that brings new experience in this field, not only nationally, but also internationally.

With the pages that we bring to the meeting, we present, appealing to different sources a description of the foundation and early times of the CBC-UBA, on the historical and institutional conditions that gave rise to its formation, as well as its development of innovations of different amplitude. With the understanding that the knowledge about an institutional establishment can be approached through different paths, we will combine the analysis of the information provided by its documents and the personal evocation, in other terms we work in parallel the official documents together with the lived experiences, trying to put in play two languages as disparate as that of "official documents" and the narration of personal (and group) experiences. It is an "evocation" plus an institutional register that account for the condition and avatars during its foundational stage and early years of development. The methodological strategy chosen for this presentation, which privileges to deal with social phenomena in different aspects and complexity, is based on the Expert Report that both authors made in the framework of the research project on Innovation in national universities.

Keywords: change, educational innovation, university, narratives

I. Introducción

Con el inicio del periodo democrático y el anhelo democratizador que atravesaba la sociedad argentina, la reivindicación del ingreso irrestricto y con ello la adecuación institucional-normativa que las distintas universidades debieron asumir en corto tiempo, constituyo sin duda un desafío de magnitud sobre la organización, diseño y modalidad que tendría el ingreso así como sopesar los recursos docentes disponibles, las posibilidades financieras y de infraestructura.

Durante la dictadura se persiguió restringir el acceso a la universidad a través de la implementación de cupos, exámenes de ingreso, y 1980 se arancelaron los estudios universitarios. Estas medidas restrictivas, dirigida sobre todo hacia las grandes universidades, incidieron significativamente en la evolución de la matrícula[2], se constituyo en una reivindicación que junto con la gratuidad, fueron banderas compartidas por las distintas agrupaciones estudiantiles. Eran muchos los jóvenes que estaban "a la espera" o debieron iniciar sus estudios en el sector privado (que a cambio del público, durante la dictadura creció considerablemente).

Como señalan Bucbinder-Marquina*, (…) El desafío fue el de actualizar la universidad, vincularla en sus funciones de docencia e investigación, pero además reforzando su rol social. Pese a los diagnósticos de la época que desaconsejaban atender a la presión por ingreso abierto a la universidad en un contexto de crisis económica, se dio prioridad política a dichas demandas, en el marco de una visión optimista sobre el crecimiento económico del país que no se confirmaría (…)*

En el caso de la UBA, durante el periodo normalizador (1983-1986) fuertemente animado por restaurar una universidad acorde con los principios reformistas, se comenzó a gestar un diseño curricular e institucional que atendiera las demandas de acceso libre. Concebido como un Ciclo inicial para todas las carreras de la UBA, constituyo y una propuesta innovadora como modelo de

[2]"Es preciso destacar, por otro lado, que ésta había experimentado un crecimiento constante y acelerado en Argentina desde la segunda posguerra. En 1945 había 47.000 estudiantes universitarios, que llegaban a 138.000 diez años después. Durante la década de 1960, pasaron de 159.000 a 235.000. El gobierno peronista que asumió en 1973 impulsó un nuevo incremento en la matrícula, entre otras medidas a través de la suspensión del examen de ingreso. Los estudiantes universitarios que eran 333.000 en 1973 llegaron a ser 518.000 en 1976. Un 90% de ellos estaba concentrado, por entonces, en el sistema público." (Buchbinder, Marquina)

ingreso a los estudios universitarios. Vigente desde 1985, el CBC ha representado el ideario de la educación libre y gratuita por medio de la defensa del "ingreso irrestricto, sin cupo y sin arancel".

En esta dirección esta contribución plantea realizar una revisión histórica y evocativa del proceso de constitución del CBC-UBA que abarca los años 1983-1988. Partimos del supuesto que el CBC constituyo en su origen un cambio institucional innovador y singular resultado emergente del complejo entramado político, normativo e institucional de la UBA y del contexto socio histórico, así desde una perspectiva cualitativa de investigación se recurrió para el análisis de la experiencia y acontecimientos a dos registros narrativos[3], en uno apoyado en distintas fuentes documentales, estatutos, resoluciones de la propia universidad se contextualiza y describe los acontecimientos, el otro registro introduce el relato evocativo de la experiencia en primera persona de quien ha participado de los grupos de trabajo de en esa etapa fundacional.

La etapa elegida responde, al *período de iniciación*[4] entendiendo que es revelador de las vicisitudes y múltiples problemáticas (a veces dilemáticas…) que hemos presentando en el documento original y sobre el que nos apoyamos para esta presentación.

Entonces en esta ocasión se ordenan las narrativas diferenciadas en tres momentos: el surgimiento, la fundación y las primeras crisis (L. Fernández 1986), y de este modo se retoma el momento fundacional enmarcando los acontecimientos, las apreciaciones y refiriendo los sentimientos que se van evocando con transparencia y responsabilidad. En este punto estamos aludiendo a una necesaria "vigilancia auto-dirigida" respecto de los recuerdos y acontecimientos transcriptos.

[3] "Los estudios narrativos han ganado importancia en diversos contextos disciplinarios como una fructífera perspectiva de investigación social cualitativa éstos se han expandido hacia el registro y comprensión de las historias o relatos que personas, grupos e instituciones elaboran sobre sus experiencias, concertando el interés de los cientistas sociales y evolucionando a través de sus prácticas investigativas. en la actualidad, estos enfoques se utilizan en el examen de una variedad de fenómenos sociales tales como enfermedad y salud, vida familiar, género, sexualidad, trabajo, migración, organizaciones y subjetividades. A consecuencia de este desarrollo, el campo de los estudios narrativos se nutre de contribuciones provenientes de diversas áreas del conocimiento" (Blanco 2011)

[4] "Se ha elegido ese período porque en él se producen la mayor parte de las pérdidas e interrupciones de estos proyectos: muchas de ellas porque el sistema no puede incorporar sus rasgos alternativos; otras porque la compleja dinámica no puede ser contenida, en parte por su misma complejidad, en parte por falta de las anticipaciones suficientes. Merece, entonces, aportar con los datos que tengamos para mejorar la posibilidad de anticipar." (L. Fernandez 1986)

En los próximos apartados, se revisan brevemente distintas perspectivas sobre cambio e innovación, posteriormente se presenta en forma de dialogo, la experiencia innovadora del CBC y se concluye con una reflexión final.

II. Cambios e innovaciones en la educación superior

En las ciencias sociales el cambio social como concepto, se ha generalizado y en sentido amplio refiere a dinámica social, en tanto que contrapuesta a inmovilidad social (Donati1994). Asimismo el concepto resulta comprensivo para dar cuenta de distintos procesos, como la modernización, el progreso, la evolución, la difusión de las innovaciones y, en general, la transformación de las estructuras sociales y culturales. Más específicamente, en el estudio del cambio en las organizaciones, predomina no sin matices, la teoría estructural funcionalista y su reciente visión sistémica funcionalista, que adopta un "paradigma holístico" para explicar el cambio como producto de factores, procesos y estructuras de carácter colectivo (Donati, 1994: 32–33), perspectiva que a la vez orienta y da sustento a buena parte de los estudios sobre innovación en las organizaciones.

En el ámbito educativo, (...) *la noción de innovación se ha divulgado en el ámbito educativo en un doble sentido: entendida como concepto teórico y abordada desde diferentes miradas que distinguen rasgos y notas características de la innovación en el ámbito educativo, y entendida como objetivo instrumental para la mejora del sistema, en el análisis de experiencias innovadoras y el desarrollo de instrumentos para su medición el concepto de innovación* (…) (Lamarra 2015: 32)

En relación al significado y sentido del termino innovación presente en el discurso educativo , su mención alude de manera amplia a cambios novedosos aplicado a políticas educativas, sobre practicas y formación docentes y más recientemente asociado a la incorporación y utilización a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Barraza Macias 2004). En relación a su definición, siguiendo a Lamarra (2015: 30) la innovación quedaría reservada a un cambio orientado y justificado dentro de un proyecto, así se entiende como innovación el cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce alguna modificación en la estructura, contenido o en la productividad de un sistema.

Entre los diversos estudios producidos en las últimas décadas sobre innovaciones en la educación superior, autores como King y Anderson (Marina Tomàs 2010) distinguen entre innovación emergente, importada e impuesta. En el caso de la primera, emergente, la innovación surge desde el interior de la organización, la importada, cuando las ideas nuevas han sido adaptadas y/o adoptadas de otras prácticas ya establecidas; e, impuesta, cuando estas han sido impuestas al grupo por los superiores. Esta clasificación utiliza dos criterios superpuestos: el origen de la idea y el origen de la iniciativa. Los tipos de innovación supondrán entornos, estrategias y procesos psicosociales diferentes. Respecto la generación de la novedad de la innovación, esta puede ser creadora o recreadora. Será una innovación creadora cuando la novedad es cuasi absoluta, porque el producto o idea no ha existido nunca antes. La innovación recreadora cuando el cambio no es generado o creado de nuevo por el sujeto activo, por tanto la novedad es relativa ya que es nuevo para el sujeto pero no es nuevo en el ámbito en que se mueve.

Como podemos apreciar el tema es sumamente amplio y sujeto a múltiples abordajes. Se trata en todo caso de acercar elementos que apoyen las interpretaciones más lúcidas y abarcativas para realizar análisis comprensivos, complejos y significativos.

El CBC: la singularidad de una innovación

En este apartado se presentan los dos registros narrativos sobre el período inaugural del CBC: uno apela en base a distintas fuentes bibliográficas y normativas y seguidamente el evocativo. *Luego de innumerables cabildeos, consultas, referencias directas de autoridades en materia educativa y de profundas evaluaciones respecto de los riesgos y cálculos de factibilidad se abrió la brecha que posibilitó el comienzo formal de la "construcción" del CBC.*

El surgimiento

En el proceso político y colectivo de restablecimiento de la vida democrática, la universidad pública se constituyo como un actor institucional dinámico y receptor de amplias demandas y expectativas democráticas. Tras la dictadura militar (1976-1983), que significo la persecución política de estudiantes y profesores, la supresión de los principios fundamentales de la vida académica, el nuevo ciclo democrático, supuso para la universidad publica la tarea de recomponer su institucionalidad y establecer políticas institucionales que terminaran con las restricciones y limitaciones impuesta durante esos años sobre el acceso a la universidad.

La recomposición institucional se inicio con el nombramiento por parte del Poder Ejecutivo Nacional[5] de Rectores quienes iniciarían el proceso de normalización universitaria, (…) *de rectores y decanos normalizadores, la puesta en vigencia de los estatutos universitarios existentes hasta la ruptura institucional de 1966, la constitución de Consejos Superiores provisorios en cada una de las veintiséis universidades nacionales existentes, el reconocimiento de un centro de estudiantes por facultad y de una federación de centros. (Buchbinder;Marquina 2008)*

En el tema del acceso, en cambio, fue una decisión que asumieron las universidades. El estado de cosas que dejaba la dictadura, luego de años de un acceso a la universidad restringido a través de la implementación de cupos y exámenes de ingreso, el arancelamiento de los estudios universitarios a partir de 1980, se expresaba en las demandas de amplios sectores[6] que estaban "a la espera" por

[5] La Ley Nº 23.068, de 1984, estableció la normalización de las universidades nacionales.

[6] La expansión acelerada del número de estudiantes constituyó entonces, sin duda, una variable central de la historia universitaria del período de transición democrática. La Universidad de Buenos Aires aumentó el número de estudiantes de un poco más de 100.000 en 1982 a casi 162.000 en 1987. (Buchbinder, Marquina 2008)

ingresar a la universidad publica y gratuidad. Sobre ese momento señala Suasnabar[7] : *"Era sumamente complejo el desafío de la apertura de la universidad pública, ya que implicaba responder a la creciente demanda de acceso, restringido durante el régimen militar, con una capacidad que no se tenía, tanto en materia edilicia como de recursos humanos capaces de asumir la actividad docente con niveles adecuados de calidad. Pese a estas limitaciones, y dando respuesta a las crecientes expectativas de apertura, se privilegió una política de acceso abierto a las universidades nacionales".*

La Universidad de Buenos Aires[8] encara su proyecto institucional a partir de lo que se denominó la Reforma pedagógica. La propuesta bajo los principios generales de *"Dotar a la UBA del más alto nivel académico, construir una universidad profundamente democrática y pluralista, y construir una universidad insertada en el medio, que se nutra de el y de respuesta a sus necesidades"* proponía en lo inmediato, "*la reforma curricular, la formación docente y la orientación al estudiante".* Dicha reforma curricular comprendía el rediseño de los planes de estudio bajo los objetivos de mejorar la calidad académica, brindar un periodo de estudios previo a la elección de la carrera- lo que permite pronosticar una mejor distribución de la matrícula y disminuir la deserción , flexibilizar la curricula para otorgar una mayor movilidad al alumno, salidas laborales intermedias, cambiar de carrera, cursar una segunda carrera, se concretarían bajo la organización de la curricula en etapas: el ciclo básico, el ciclo profesional y el ciclo de posgrado.

Era Diciembre de 1983 cuando me llamaron del Rectorado de la UBA para conversar acerca de un proyecto de reestructuración de la universidad en el que estaba interesado el Rector Normalizador Dr Francisco Delich.

Ese día, comencé a conocer el proyecto CBC…

[7] Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. Revista pensamiento Jurídico, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, 2011, pp. 87-103

[8] El gobierno que asumió en diciembre de 1983 suprimió los cupos, pero las nuevas autoridades, durante el año 1984, implementaron cursos de ingreso en la mayoría de las universidades. En la Universidad de Buenos Aires, un año después, se estableció finalmente el ingreso irrestricto.

La coordinadora del armado del equipo "productor" de la nueva unidad académica[9]*, me pidió que presentara un proyecto de Capacitación Docente.*

Lo llevé al día siguiente, el proyecto se aprobó y así entré en el grupo humano más parecido a un enjambre o un hormiguero que he conocido y participado, por el frenesí, pasión y construcción colectiva con que trabajamos durante todo el año 1984. Entré, entonces, a formar parte del Equipo de Planeamiento Educacional.

Veníamos, como país, de vivir años de tinieblas y muerte, dictadura, atropellos y opresión, exilios externos e internos, silencios…

La fundación

Bajo esos lineamientos generales, comisiones asesoras, conformadas por representantes de la cada una de las facultades y de las carreras de psicología y sociología fueron el apoyo operativo e institucional a las actividades de la dirección general de planeamiento educacional para analizar, interpretar, evaluar y proponer modelos curriculares y estrategias de acción.

El resultado del trabajo, quedo plasmado en la resolución 323/84[10] del Consejo Superior provisorio, en agosto de 1984[11], la cual instituye a partir del año 1985 el CBC. En articulo primero se consigna, *"Establecer a partir de 1985 un ciclo básico común, que constituirá la primera etapa curricular de la carreras de la Universidad de Buenos",* indicando que *(art. 2) "Dicho Ciclo tendrá una duración de un año, constituido por tres trimestres"*. Seguidamente, se estipula que en 45 días las comisiones asesoras y Planeamiento, se deberá elaborar, (art. 3) a) *un proyecto el diseño curricular y b) el estudio de las necesidades edilicias, personal docente y de apoyo y presupuestarias que permitan su implementación.*

Cumpliendo con el plazo establecido, en noviembre de 1984, se aprueba en la resolución 475/84 los objetivos y características generales y curriculares del CBC.

[9] Lic. Marta Costa

[10] Resolución Consejo Superior Provisorio 323/84

[11] Boletín informativo Universidad de Buenos Aires Segunda Época N 3, Julio/Octubre 1984. Dirección de Prensa y Difusión –UBA

En el considerando de dicha Resolución, se fundamenta que *"el diseño curricular propuesto en el anteproyecto del Ciclo Básico Común elaborado por la Secretaría de Planeamiento dependiente del Rectorado con el concurso de representantes de las distintas Facultades, reúne las características pedagógicas que satisfacen las necesidades de formación básica integral y de orientación del estudiantes que ingresa a la universidad, así como un cambio en la estrategia pedagógica que apunte a variar la relación alumno profesor sacándola del actual marco autoritario…."*

En el único anexo (I) que acompaña la resolución, se consigna la estructura curricular fundacional contemplaba como *características generales del currículum*: a) *flexibilidad*, que suponía para el estudiante *de acuerdo con el objetivo que se proponga* con el requisito de aprobar los cursos comunes obligatorios la posibilidad de elección de 4 materias *en el caso de que deseare completar los estudios del Ciclo Básico Común*, la segunda situación que comprendía a aquellos estudiantes *que deseare continuar sus estudios en una Facultad o Carrera dependiente del Rectorado, deberá aprobar los dos cursos comunes y obligatorios y cuatro cursos vinculados a la orientación elegida*. Completa las características del currículo, *b) Sentido orientador, junto a la flexibilidad del currículo, el desarrollo de actividades complementarias de orientación permitirán al estudiante revisar confirmando o modificando su decisión vocacional, sin exigirle la repetición total del Ciclo en el caso que decidiera cambiar la carrera elegida por otra.* c) Variedad de enfoques, *algunos cursos se organizarán con un enfoque disciplinario y otros interdisciplinarios*. Estaba prevista la entrega de un certificado de los estudios realizados con la mención de las materias aprobadas y como curso propedéutico, que habilitaba continuar el ciclo de grado.

En cuanto a la estructura se previó la integración a partir de dos tipos diferentes: Cursos comunes y obligatorios para todos los alumnos denominados Problemas del conocimiento y Organización social y política argentina; y cursos específicos según orientaciones, a cursar a partir del segundo trimestre de su ingreso .Estos cursos se ofrecerán a requerimiento de mas de una carrera y formulado a través de las facultades o del rectorado y serán aprobadas por el CS Provisorio.

En cuanto a la organización y gestión académica del CBC, en su etapa organizativa, estaría a cargo de un delegado rectoral, asesorado por un consejo académico consultivo, este consejo estaría integrado por un delegado por facultad y carreras, 3 profesores del CBC 3 representantes

estudiantiles y 3 graduados. Conjuntamente con la iniciación del CBC, se asignaron establecimientos especialmente destinados para el CBC o sedes que contendrían a los miles de estudiantes Ciudad, Paseo Colón y Drago (Boletín nro 5).

Y llegó el día!

El 5 de marzo de 1985 a las 7 de la mañana se abrieron las puertas de las tres sedes a sus nuevos ocupantes. Las nuevas instalaciones eran "estrenadas" en un momento de gran emoción y beneplácito, sobretodo, para el equipo de Planeamiento Educacional de la Secretaría de Planeamiento del Rectorado.

A pesar de las intensas discusiones y divergencias sostenidas a lo largo del año 1984 con las facultades, las idas y venidas respecto a decisiones que requerían respuestas urgentes, negociaciones infinitas sobre el presupuesto y su gestión, las rondas para acordar y definir sobre quiénes tomarían determinadas decisiones en casos puntuales, todas éstas y más "pruebas" hubieron de ser apartadas, dejadas de lado por un tiempo….

Se está sugiriendo concretamente que las "aguas borrascosas" se aquietaron temporalmente para celebrar la "epifanía" que significó la apertura de las tres sedes del CBC[12]*.*

El momento "iniciatico" dió lugar a largos meses de asentamiento, acomodación, modificaciones y ajustes respecto a su organización y constitución, cambios de horarios y sedes, todo esto sumado a las dificultades que significaba acompañar desde la compaginación de cursos con sus respectivos docentes, en fin, organizar una cursada con cerca de 100.000 alumnos en tres cuatrimestres.

Otra pueba, esta vez de realidad.

La designación como coordinadora del equipo de Capacitación Docente[13] *del CBC me permitió un "lugar de observación" privilegiado.*

[12] Respecto de este último punto, las 3 sedes (conocidas como Ciudad Universitaria, Paseo Colón y Drago) fueron el comienzo de la expansión territorial dentro de la capital y principalmente en el conurbano para dar respuesta a la masividad del alumnado que se preveía y confirmó más adelante

Debo señalar que diseñamos tareas variadas, interesantes y convocantes pensadas especialmente para el aprestamiento y apoyo de los docentes jóvenes que se incorporaban al oficio.
Las tareas estaban focalizadas en cursos específicos y en asesoramiento a cátedras. Teníamos la posibilidad de circular información a través de "posters", entrega de invitaciones a las cátedras, avisos en carteleras así como ponernos en contacto directo con profesores titulares que manifestaban su interés.
En cuanto al tema "interés" la gran mayoría de asistentes a los cursos ofrecidos, como se señaló, eran los docentes más jóvenes. Se sumaban algunos docentes "menos jóvenes" interesados en aprender "nuevos libretos" para trabajar con los alumnos. Como es bastante común en este terreno uno de los temas más solicitados en los cursos era "Evaluación". La reiteración de esta temática es bien interesante (al encontrarla con insistencia a lo largo de los espacios y tiempos…) y podría ser entendido como un pedido de ayuda para ejercer un "rol más justo y equitativo", si tomamos como referencia "fantasmática"[14] el temor de volver a vivir situaciones de inequidad, bajas garantías de apreciación del trabajo, discriminación, rivalidad extrema, situaciones de violencia manifiesta o implícita con semejanzas a la época de la que veníamos como país.

Otros temas que se solicitaban era "el trabajo con grupos" focalizando especialmente la dificultad de enseñar a grupos numerosos de alumnos. También en relación a este tema podemos postular la reinvindicación socio-cultural y educativa de recuperar el trabajo con grupos cuando durante mucho tiempo durante la dictadura militar no era posible la reunión de determinado número de personas por constituir una posible instancia de sedición…

En un clima de confianza y apoyo, los docentes fueron construyendo y desarrollando experiencias de enseñanza en contextos de masividad. Esta especial receptividad derivó, especialmente a lo largo de los primeros años, que el aprestamiento docente se constituyera en uno de los ejes

[13] desempeño compartido desde Diciembre de 1984 a Octubre 1988 con la Lic. Sara Slapak.

[14] Nos referimos al proceso inconciente de imágenes, improntas de historias pasadas y figuras temidas y/o idealizadas que "vuelven" al preconciente bajo formas distorsionadas y esquivas y ponen en guardia al sujeto…

centrales de la actividad académica del CBC. Iremos mostrando cómo en numerosas convocatorias relacionadas con la educación superior el CBC estuvo presente con aportes originales y pertinentes

Reformulación

Finalizado el periodo de normalización[15], poco más de dos años de la puesta en marcha, se introduce algunas modificaciones en la estructura curricular y académica del CBC. Reafirmando las funciones de ciclo inicial de formación básica y orientador, la Resolución CS 3421/88 precisa que *Art. 1º. El Ciclo Básico Común constituye el primer ciclo de los estudios universitarios y es requisito para el ingreso en el segundo ciclo a cursarse en las Facultades. Por primer ciclo se entiende el ciclo que habilita al estudiante para cursar la carrera elegida*.

Un cambio introducido fue la supresión de los cursos optativos o materias múltiples, y con el objetivo de garantizar la instancia orientadora del Ciclo se redefinió la organización del currículo (Art. 4º) en tres (3) orientaciones o áreas de conocimiento, de modo de garantizar la función orientadora que junto a la formación básica definían la función del CBC.

Las tres orientaciones quedaron conformadas: *a) Ciencias Biológicas y de la Salud, b) Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño, y c) Ciencias Sociales y Humanas.* Se complementa la estructura curricular con la implementación de Talleres de Orientación Vocacional, a cargo del Departamento de Orientación Vocacional del Ciclo Básico Común; b) Talleres de Metodología de Estudio *a desarrollarse en el ámbito de los Departamentos de materia o materias, con el correspondiente asesoramiento pedagógico*, y tendrá como objetivo ayudar a los estudiantes a resolver sus dificultades de aprendizaje. De duración variable, serán obligatorios para aquellos alumnos que muestren déficit de formación en las pruebas de diagnóstico inicial. c) Talleres Optativos Libres: De carácter electivo y duración variable. Se diseñó, además, una oferta de diferentes temas que se consideraron complementarios y de interés para la formación básica del mundo.

En relación a la organización académica, los cursos y los docentes se integran en Departamentos. *"Art. 11. Los cursos y los docentes se integran en Departamentos (según Anexo I) a fin de optimizar los procesos de elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades académicas.*

[15] En marzo de 1986 asume el cargo de Rector Oscar Schuberoff

En una entrevista realizada en 1994, la profesora Camillioni expresaba sobre los cambios realizados: *" En las primeras etapas de un plan de estudios es muy difícil ofrecer opciones, porque muchas veces los conocimientos son acumulativos y los docentes necesitan saber cuales son los conocimientos básicos que trae el alumno, para tener un punto de partida desde donde programar la enseñanza….Entonces una manera de resolver la flexibilidad para que el alumno pueda reorientarse sin un costo alto y así evitar la duplicación de materias con las facultades fue precisamente establecer algunas áreas con materias comunes y materias especificas, que habilitaran para el mayor numero posible de carreras. Ese fue el espíritu con que se hizo el rediseño: tratar de que no se perdiera flexibilidad y asegurar que el alumno posea los conocimientos básicos, porque si no el fracaso se iba a trasladar al primer año que cursaran en la facultad"*[16].

Nueva "prueba"…

A los cambios curriculares introducidos en 1988 se debe agregar la disolución del equipo de Capacitación Docente a partir de la redireccionalización de sus integrantes a insertarse en los departamentos recién instituídos. Concretamente se anuló la coordinación existente, derivando los respectivos capacitadores a trabajar bajo la dirección de los directores y profesores de cada departamento.

La sobrevivencia del grupo que integraba el equipo fue muy corta. Apenas unos meses después habían renunciado el 90% de los capacitadores. Los directores de los Departamentos y los profesores no estaban en condiciones de demandar atención pedagógica alguna ni de formular ningún proyecto de corto o mediano plazo además de que para algunos implicara la ingerencia de "terceros" que pudieran tener otra visión u opinión acerca de su gestión docente.

Es bien conocida la "maniobra de descabezamiento del lider de un grupo" para acelerar y/o conseguir su disolución…(Freud en "Psicología de las Masas….)

[16] *Revista Meridianos: publicación del Ciclo Básico Común.* Nro 3 año 2, 1994.

Hay que resaltar que la gestión post desmembramiento del equipo de capacitación docente no fue uniforme, por parte de los siete departamentos creados en 1988, en cuanto al rechazo sugerido antes.

Los departamentos VI donde se encontraba la asignatura Biología (que sufrió en los años siguientes a 1988 modificaciones por diferentes movimientos y solicitudes de las facultades respectivas) y el departamento VII agrupando las asignaturas del área proyectual y varios otros profesores aislados fueron firmes actores del apuntalamiento que se logró hacer, mínimamente claro, respecto de los pocos miembros del equipo de CD que consiguieron continuar con sus tareas. Pronto, también ellos fueron dejados sin trabajo.

Hay que contemplar, además, el incómodo lugar de decisión en que se puso a los directores de departamento y a los profesores, solicitándoles la tutela académico-pedagógica que había estado en manos más "expertas" por así decirlo…

Fueron momentos penosos por la enorme pérdida de energía que se había invertido en el área, por tanta experiencia abandonada sin más trámite y por las expectativas alentadas (y frustradas en ese momento) hacia jóvenes docentes y muchos profesores que fueron acercándose y consolidando relaciones que, en varios casos han perdurado hasta hoy.

A modo de conclusión

Las demandas lógicas del momento y de los actores involucrados configuraron la respuesta innovadora que es hoy el CBC. En el tiempo toda institución sufre cambios y permanencias, desgastes, aperturas y clausuras. En ese sentido el CBC ha ido construyendo un estilo propio, atravesado por la masividad, la diversidad de perfiles y las expectativas de sus estudiantes, lo que significó un desafío a las formas tradicionales de organización institucional, de la planificación de los cursos y el modelo de docente universitario. La singularidad de la experiencia innovadora del CBC que reavivo los ideales reformistas y jugó "un papel central en la animación del interés por colaborar con la reconstrucción del país y de la Universidad" postdictadura, represento un modelo que desafío el recurrente

debate entre democratización en el acceso a la educación superior y el fortalecimiento de la calidad.

Como dijimos toda institución sufre ajustes y modificaciones en el tiempo, la cualidad de institución innovadora perdura y se justifica en la medida en que su realización sea dinámica, abierta y dialógica con una realidad cambiante y diversa.

Bibliografía

Blanco, Mercedes,(2011):Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, *24*(67), 135-156. Recuperado en 1 de septiembre de 2017,dehttp://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es

Buchbinder, Marquina (2008): *Masividad, heterogeneidad y fragmentación El sistema universitario argentino 1983-2007*

Donati, Pierpaolo (1994). *Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional*, Universidad de Bolonia, Italia, Editorial Bolonia.

Fernandez Lidia (1986) *Crisis y dramática del cambio* en *Pensando las instituciones*, Butelman Ida (comp) Bs.As.Paidós,

Krotsch, Pedro (2001): *Educación Superior y Reformas Comparadas.* Cuadernos universitarios Nº 6. Edición: Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Lamarra, Norberto (2015): Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Ed. UNTREF.

Suasnabar, Claudio (2011): Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. Revista pensamiento Jurídico, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, pp. 87-103.

Tomás Marina, coordinadora (2010) *La cultura innovadora de las universidades* Editorial Octaedro.

Fuentes

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

Boletín informativo, Universidad de Buenos Aires Segunda Época Nros 2/ 1984; ,5/1985; 15/1987; 20/1988. Prensa y Difusión –UBA

Resolución (CS P) 323/84; (CSP)475/84; (CS)3421/88;(CS) 4578/96.

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

http://www.uba.ar/comunicacion/detalle_nota.php?id=8673 Consultado en junio de 2017.