

ARIEL R. TOSCANO*

ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS
DEL FOMECA Y LA CONEAU EN
LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS:
¿EROSIÓN DE LA FRONTERA
ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO?

INTRODUCCIÓN

Durante la década de 1990 la educación superior argentina ha experimentado una serie de cambios que buscaron acortar la brecha entre las crecientes demandas hacia la universidad y sus posibilidades de satisfacción¹. La iniciativa para efectuar dicha transformación fue tomada por el Ejecutivo, el cual se valió tanto de las recomendaciones de organismos internacionales como de experiencias en otros países para proponer una serie de políticas.

* Licenciado en Ciencia Política; docente de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA); maestrando en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo (UNSAM/Georgetown University). Becario del Programa de Becas CLACSO-Asdi.

1 En la literatura sobre las reformas en educación superior (Kent, 1993; Brunner, 1994b) se han identificado cuatro corrientes de demandas que agobian a las universidades: (i) un mayor número de estudiantes buscan y encuentran acceso a las universidades en el proceso que va desde el estadio de provisión de elites al estadio de masificación, y finalmente al estadio de la universalización de la enseñanza superior; (ii) más segmentos del mercado ocupacional demandan ahora graduados universitarios para una mayor variedad de ocupaciones especializadas, tendencia que aumenta a medida que se extienden la economía basada en conocimiento y la sociedad de la información; (iii) los antiguos y nuevos "patrones" de la educación

Es así como el Estado argentino llegó a la aplicación del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES), cofinanciado por el Banco Mundial (BM)². Este programa se ha desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y ha perseguido cinco objetivos centrales:

- Reforma y ordenamiento del marco legal de la educación superior.
- Introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y de la asignación de recursos.
- Mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información.
- Introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios.
- Fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la SPU.

Con el propósito de alcanzar estos objetivos, el PRES desarrolló una serie de programas, entre los que se destacan el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Red de Interconexión Universitaria (RIU) y el Sistema de Información Universitaria (SIU).

Ante esta situación, las opiniones en torno a los verdaderos objetivos de las políticas universitarias impulsadas por el Estado se polarizaron. Por un lado, encontramos a quienes han considerado que las políticas no son más que una prolongación de la tendencia neoliberal dominante, la cual busca otorgar mayor preponderancia a las libres fuerzas del mercado reduciendo al Estado a un papel

superior esperan y exigen más de ella, trátase de los gobiernos, la industria u otros. Hay una mayor presión evaluativa, más control sobre la asignación de recursos públicos y un más amplio círculo de intereses y voces que se hacen escuchar en las instancias de gobierno universitario; (iv) sobre todo, el conocimiento sobrepasa los recursos: la escala y dinamismo de la producción, configuración y aplicación de conocimientos representan una fuerza incontrollable que presiona dentro de las universidades por más financiamiento, personal académico, estudiantes y espacio.

2 El Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) fue el producto de un préstamo suscripto entre la República Argentina y el Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BM/BIRF, Préstamo 3921-AR), promulgado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 840/95 en 1995. El Programa contó con una inversión de 273 millones de dólares, de los cuales 165 millones fueron financiados por el BIRF.

“guardián”³. Por otro lado, hallamos a quienes han visto la reforma promovida desde el gobierno como un intento legítimo de mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior ante la dificultad, por parte de la comunidad universitaria, para generar proyectos autónomos de cambio. Esta discusión se ha desarrollado principalmente a un nivel discursivo y ha sido el tema más frecuente en los trabajos sobre educación superior publicados durante la década de los ochenta y el primer lustro de la década del noventa. Sin embargo, en estos últimos años, de acuerdo con Ana María García de Fanelli (1998a: 3), el debate se ha movido desde un plano discursivo a un análisis de los primeros efectos concretos que se observan tras la implementación de los planes de reforma de la educación superior. Nuestro propósito es trabajar en esta línea, al realizar un estudio exploratorio de los efectos que las políticas de evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado (CONEAU) y la asignación de fondos competitivos (FOMECA) han tenido sobre las universidades nacionales.

Partimos de la premisa de que tales políticas cuentan, al menos potencialmente, con la fuerza necesaria para producir cambios profundos en la lógica de funcionamiento de las universidades públicas, al incidir en cuestiones clave como son el gobierno y la gestión; el financiamiento; la infraestructura y los recursos materiales; la docencia; la investigación, y la relación de la Universidad con la sociedad, entre otras. En este sentido, varios autores han señalado la importancia de la evaluación externa como estrategia para redefinir el patrón de relaciones entre el Estado y las universidades; y/o como instrumento orientado al planeamiento, obtención y suministro de información útil para la toma de decisiones, y para el mejoramiento de la calidad universitaria. Por su parte, el FOMECA significó una innovación respecto de las formas de asignación del presupuesto público y ha tenido efectos en la calidad de la educación y la investigación, al brindar recursos para el equipamiento de las unidades académicas y la capaci-

3 De acuerdo con Nicolás Betancur (1995), la aplicación de las reformas de educación superior en los noventa en América Latina difiere de lo que la bibliografía suele señalar como un retiro del Estado del control de las decisiones cotidianas de las instituciones universitarias. En nuestra región, las reformas de la educación superior no llevaron al Estado a un rol de “guardián” sino que lo involucraron en políticas activas de intervención. Esto se debe a la historia de la relación entre el Estado y la Universidad en el subcontinente, ya que en períodos previos –excluyendo de este análisis las etapas bajo gobiernos de facto– el rol del Estado no estaba caracterizado por la intervención, sino por el financiamiento sin intervención en el sistema universitario (“administración estatal benevolente”).

tación de la planta docente, y promover reformas académicas (cambio de planes de estudios y departamentalización de áreas académicas).

En síntesis, nuestra investigación pretende estudiar cómo ha sido afectado el funcionamiento de las universidades tras la implementación del FOMECA y la CONEAU. En este marco, además de los efectos intencionados, cobran especial importancia los efectos no buscados de dichas políticas. A modo de ejemplo, podemos decir que la CONEAU no tiene por objetivo alentar el equipamiento de las bibliotecas. Sin embargo, es bien sabido que, cuando algún programa se presenta al proceso de acreditación, la universidad en la cual se desarrolla dicho programa se esfuerza por mejorar sus bibliotecas porque sabe que es un aspecto que se tiene en cuenta en la evaluación. En este sentido, no nos preocupa tanto analizar si las políticas en cuestión cumplieron con sus objetivos o no. A nosotros nos interesa relevar ese cambio independientemente de si estuvo o no entre los propósitos del organismo en cuestión. Por este motivo, no sólo trataremos de develar las intenciones de quienes impulsaron las políticas, sino también cómo esas políticas han sido aceptadas, rechazadas o resignificadas por las propias universidades.

Al adoptar esta perspectiva, nos vemos obligados a atender a las diferencias interinstitucionales. Es por ello que hemos seleccionado dos universidades nacionales (San Martín y Buenos Aires) de manera tal de disponer de casos que varíen en tamaño y edad institucional –la Universidad de San Martín pequeña y nueva, y la Universidad de Buenos Aires grande y tradicional– para explorar si tales características han influido en los efectos de las políticas⁴. Por otro lado, también consideraremos importante la variación intrainstitucional. En consecuencia, decidimos diferenciar las facultades, escuelas o departamentos en los que se dictan carreras pertenecientes a las ciencias *duras* de los que dictan programas vinculados a las ciencias *blandas*. Es por ello que han sido seleccionadas cuatro carreras: Letras y Economía (pertenecientes a las ciencias *blandas*) y Biología y Física (pertenecientes a

4 Oficialmente, en los anuarios estadísticos de la SPU, se suele clasificar a las universidades, de acuerdo a su tamaño, en tres categorías: pequeñas (Río Cuarto, Patagonia San Juan Bosco, San Luis, Entre Ríos, Centro, Catamarca, La Pampa, Jujuy, La Rioja, Formosa, Santiago del Estero, La Patagonia Austral, Quilmes, General San Martín y General Sarmiento); medianas (Lomas de Zamora, Cuyo, Mar del Plata, Litoral, Comahue, Luján, Sur, Salta, San Juan, La Matanza y Misiones) o grandes (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tecnológica, Rosario, Nordeste y Tucumán). En cuanto a la clasificación por edad, se suele agrupar a las universidades en tres categorías: tradicionales (aquellas que fueron creadas antes de 1959), intermedias (aquellas creadas entre 1960 y 1987) y nuevas (aquellas creadas desde 1988 en adelante).

las ciencias *duras*) para explorar si los efectos han sido divergentes de acuerdo al tipo de disciplina de que se trate. Tony Becher es quizás uno de los especialistas que más énfasis ha puesto en la necesidad de tener en cuenta esta dimensión:

[...] quienes escribieron sobre la educación superior se han centrado ampliamente en cuestiones de estructura y organización, restando importancia a lo que Trow (1976a) ha llamado la “vida privada” de la educación superior (Becher, 2001: 23).

Esta vida privada a la que hace referencia Becher es la vida de las comunidades disciplinares⁵. Nuestra investigación pretende no caer en este mismo error y, por ese motivo –además de indagar acerca de la influencia del tamaño y la edad institucional–, nos preguntamos por la influencia disciplinar en el impacto de los programas en cuestión.

En este artículo se presenta una síntesis de los resultados de tal investigación, organizada en cuatro apartados. En el primer apartado se describen los modelos de universidad público-tradicional y privado-mercantil. En el segundo apartado se presenta una breve descripción del proceso de creación, el modo de funcionamiento y los objetivos perseguidos tanto por el FOMEC como por la CONEAU. En el apartado siguiente se expone un análisis de los efectos de las políticas estudiadas, desde una visión oficial. En el último apartado se presenta la opinión de una parte de la comunidad académica, los profesores, acerca de los resultados de las políticas en cuestión. Finalmente, se concluye con un comentario acerca de los efectos globales de las políticas estudiadas y se intenta responder si tales políticas significaron una erosión de la frontera entre el modelo público-tradicional y el privado-mercantil al alentar la introducción de formas de funcionamiento propias del ámbito privado-mercantil en el seno de las universidades públicas nacionales.

LA FRONTERA ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

EL DIAGNÓSTICO Y LAS RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL

En la introducción señalamos que la iniciativa para reformar el sistema universitario argentino fue tomada por el Ejecutivo, el cual se valió de las recomendaciones de organismos internacionales. Consideramos

⁵ Para una indagación más profunda sobre el modo de clasificar las disciplinas ver Becher (2001).

que es importante, antes de pasar al estudio de las políticas seleccionadas y de sus respectivos efectos, repasar el diagnóstico del cual se parte a la hora de diseñar las reformas. En este sentido, es inevitable referirnos al documento *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* del Banco Mundial (1994). Más aún teniendo en cuenta que el Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) fue cofinanciado por este organismo. Por lo tanto, no resulta sorprendente que muchas de las recomendaciones realizadas por el Banco Mundial se vean reflejadas en los objetivos de los programas desarrollados en el seno del PRES.

Para llevar a cabo el reordenamiento de la educación superior, el BM ha promovido tres reformas centrales. En primer lugar, la introducción de una mayor diferenciación institucional, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas. Esta política permitiría satisfacer la demanda por una educación pos-secundaria sin enfrentar al gobierno con la pesada carga fiscal que implicaría tratar de afrontar dicha demanda con las universidades públicas. En segundo lugar, la modificación de la fuente de financiamiento. La idea es movilizar más fondos privados y fomentar la eficiencia en la asignación y utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones estatales. En tercer lugar, la redefinición de la función del gobierno.

La función tradicionalmente importante del Estado en el subsector de enseñanza superior tiene sus orígenes en circunstancias políticas y económicas –sistemas elitistas, empleo garantizado en el sector público y economías estables– que han sufrido un cambio radical (Banco Mundial, 1994: 61).

El BM considera que la principal tarea del gobierno reside en la sanción de un marco legal, el cual debe ser realizado con el cuidado de no interferir en los mecanismos del mercado ni en las prioridades institucionales, a menos que la necesidad de intervención estatal sea apremiante y se justifique en el plano económico. Otra función asignada a los gobiernos es la tarea de asegurar que la información acerca de los costos y la calidad de los cursos en diferentes instituciones, así como de las oportunidades existentes en el mercado laboral para los graduados en distintas especialidades, esté disponible. Así, los estudiantes podrán realizar selecciones racionales y contribuirán a incrementar la eficiencia del subsistema. En lo que hace a la autonomía, el BM cree que una mayor autonomía institucional es la clave del éxito de la

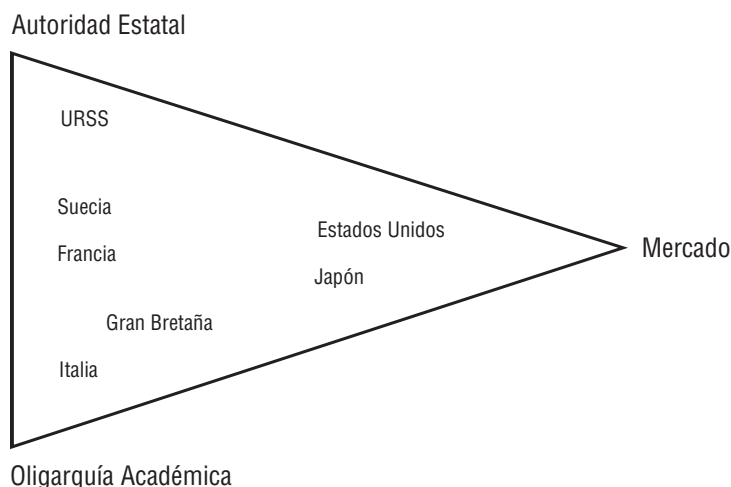
reforma de la enseñanza estatal de nivel superior, especialmente a fin de diversificar y usar los recursos más eficientemente. En compensación a la mayor autonomía otorgada a las instituciones, se le asignarán al Estado funciones de evaluación. El resultado de la evaluación tendrá influencia en cuestiones tales como el financiamiento (el BM recomienda que todas las demás donaciones de capital, los fondos para investigaciones y otro apoyo financiero destinado a mejorar la calidad, sean suministrados sobre la base del desempeño de las universidades, el cual es establecido por la evaluación externa), la matrícula (debido a la información que distribuirá el gobierno sobre la “calidad” de cada universidad), etcétera. En este punto debemos aclarar que la autonomía tal como es concebida por el BM se aleja de la concepción tradicional de autonomía universitaria. Históricamente, la universidad ha sido autónoma en el sentido de generación de un pensamiento científico libre de ataduras (ideológicas, partidarias y de mercado), mientras que la concepción de autonomía propuesta por el BM se encuentra vinculada a la teoría de las organizaciones.

Este conjunto de políticas aparecen como inadecuadas cuando se intenta aplicarlas a países como Argentina, por múltiples motivos. En primer lugar, el sistema universitario argentino viene experimentando un proceso de diferenciación institucional desde fines de la década de 1950 con la creación de universidades privadas, primero, y de universidades públicas, después. En contraste, puede afirmarse que la falta de planeamiento y de regulación en la creación de estas universidades es una de las causas de la crisis de la educación superior. En segundo lugar, la política referida al papel del Estado se presenta como contradictoria ya que por un lado se recomienda limitar la intervención estatal pero, por otro lado, se le atribuyen al Estado nuevas funciones. Vale aclarar que en América Latina, a diferencia de otros países (como ser los de Europa continental), el rol del Estado —excluyendo los gobiernos de facto— se caracterizó por el financiamiento sin intervención. De esta forma se respetaba la autonomía universitaria. La realización periódica de una evaluación externa propuesta por el BM implicaría el desempeño de nuevas funciones por parte del Estado, funciones que podrían poner en peligro la autonomía universitaria. Finalmente, la disminución del aporte estatal en el financiamiento de las universidades profundizaría la carencia de materiales, la inadecuada condición de la infraestructura y la precariedad salarial de la planta docente que sufren la mayoría de las universidades públicas.

EL GIRO HACIA EL MERCADO

Burton Clark (Clark, 1983 y 1987) ha desarrollado el llamado enfoque organizacional para analizar la realidad universitaria en el nivel institucional o del sistema. Este enfoque ve el cambio organizacional como una consecuencia de la alteración en las modalidades de coordinación del sistema. Tal alteración puede girar en torno al Estado (a través de modalidades políticas o burocráticas), el mercado (mercado de consumidores, mercado ocupacional y mercado de reputaciones institucionales) y las “oligarquías” profesionales. A partir de estos tres tipos ideales de coordinación, Clark elabora un modelo triangular donde cada vértice supone el predominio de una forma de coordinación sobre las otras dos.

FIGURA 1
MODALIDADES DE COORDINACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO



El autor llega a la conclusión de que en las últimas décadas las reformas impulsadas han provocado que los sistemas nacionales de educación superior se moviesen hacia una coordinación vía mercado o vía Estado, debilitándose la participación de las oligarquías académicas. En este sentido, las reformas fortalecieron las formas políticas y burocráticas de autoridad en el nivel del sistema, a la vez

que dotaron de mayor importancia a las demandas de los estudiantes y de las empresas.

Efectivamente, a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como el BM, los gobiernos de distintos países implementaron una serie de políticas que contribuyeron a la generación de un modelo alternativo de universidad. Este modelo, más cercano a la coordinación mercantil, fue promovido en Argentina a través de la Ley 24.521 y los programas del PRES. Así lo atestiguan una buena parte de los estudios sobre el cambio en la educación superior realizados en América Latina durante las dos últimas décadas del siglo XX. En general, estos estudios han suscripto, en cierta medida, al enfoque de Clark, dado que tomaron como unidad de análisis a los sistemas universitarios nacionales y, como foco de análisis, la economía política de dichos sistemas. Aunque es innegable el aporte de Clark, consideramos que un análisis de los efectos de las políticas implementadas (en nuestro caso CONEAU y FOMECA) en las universidades debe contemplar también lo que ocurre al interior de cada una de las instituciones, en especial la forma en que estas responden a las políticas (aceptándolas, resistiéndolas o rechazándolas).

Los análisis del cambio organizacional llevados a cabo desde el análisis de las políticas públicas suelen tener la desventaja de que habitualmente no prestan atención a los efectos variados que tales políticas producen en las universidades. En cambio, como ya hemos señalado en la introducción, uno de nuestros objetivos es complejizar el análisis, diferenciando los efectos a nivel interinstitucional. Asimismo, creemos que las universidades no son instituciones homogéneas sobre las que se pueda identificar un único tipo de efecto. Por ese motivo también decidimos prestar atención a la variación intrainstitucional, diferenciando las facultades, escuelas o departamentos en los que se dictan carreras pertenecientes a las ciencias *duras* de aquellos que dictan programas vinculados a las ciencias *blandas*.

En conclusión, queremos rescatar el modelo de Clark por su valor heurístico para identificar cambios en la organización y coordinación de los sistemas universitarios, pero sin limitarnos a una aplicación global. Es decir, consideramos que tanto el “sistema” universitario como las instituciones universitarias son unidades complejas y heterogéneas, que permiten un análisis que soslaye las diferencias. Por tal motivo, nos parece acertado complementar el modelo de Clark con el modelo desarrollado por Brunner y Nogueira (Brunner y Martínez Nogueira, 1999: 46). De acuerdo con esta propuesta, pode-

mos clasificar los efectos de un programa o política de acuerdo al ámbito y la esfera de acción. El ámbito designa la unidad de incidencia del proyecto generador de la innovación, mientras que la esfera refiere al campo donde incide dicho proyecto.

CUADRO 1
CUADRO CONCEPTUAL DE EVALUACIÓN DE INNOVACIONES

Ámbito/Esfera	Local	Intermedio	Institucional	Sistémico
Conocimiento	1	3	5	7
Gestión	2	4	6	8

Fuente: Brunner y Martínez Nogueira (1999).

El ámbito local incluye desde un académico individual o un grupo de académicos hasta una cátedra o departamento. El intermedio abarca unidades como carreras, escuelas, institutos o facultades. El institucional comprende a la universidad. Finalmente, el sistémico incluye al conjunto de instituciones de educación superior o a un nivel de este –por ejemplo, el sector universitario público. Respecto a las esferas, se distinguen dos: la de conocimiento y la de gestión. La primera se refiere al campo más ligado a las actividades universitarias (investigación, docencia, extensión) y a los materiales con los que se realizan esas actividades. La segunda abarca todos los procesos de conducción y administración institucionales.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA-TRADICIONAL Y LA UNIVERSIDAD PRIVADA-MERCANTIL

Creemos que para poner a prueba nuestra hipótesis es imprescindible la elaboración de dos *tipos ideales* de universidad, a los que llamaremos *universidad pública-tradicional* y *universidad privada-empresarial*. El tipo público-tradicional es construido mediante la abstracción y estilización de las características de las universidades nacionales, antes de la implementación de las políticas estudiadas. En contraste, el tipo privado-empresarial es construido a partir de las recomendaciones del BM, más los discursos del gobierno y de aquellos encargados de llevar a cabo las reformas contempladas por el PRES. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las principales características de cada uno de los tipos.

CUADRO 2

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Pública-Reformista
Ideas Reguladoras	Primacía de la eficiencia, entendida como la relación input-output Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad Autonomía entendida como libertad de respuesta a los estímulos del entorno Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales	Primacía de la pertinencia, entendida como el impacto social Fomento de una lógica cooperativa en el modo de funcionar de la universidad Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras Importancia de mecanismos de premios y castigos simbólicos
Ingreso y Permanencia	Existencia de algún tipo de arancel (universidad elitista) Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)	Gratuidad (universidad de masas) Ingreso irrestricto Permanencia irrestricta
Financiamiento	El nivel de financiamiento por parte del sector público tiende a disminuir y se hace en función de objetivos acordados El nivel de financiamiento por parte del sector privado es importante y creciente Cobro de servicios educativos (arancel) Importante cantidad de convenios con la industria y el comercio Superávit presupuestario	El nivel de financiamiento por parte del sector público es muy importante y se hace según el patrón benevolente ⁶ El nivel de financiamiento por parte del sector privado es limitado Gratuidad de los servicios educativos Los convenios con la industria y el comercio son limitados Déficit presupuestario
Planta de Profesores	Planta de profesores que posee, en la mayoría de los casos, dedicación exclusiva (permanencia) Profesores con salarios altos y asociados con su rendimiento (facilita el recambio intergeneracional) Planta de profesores con un alto nivel académico (doctorados)	Mayoría de profesores con dedicación simple o ad honorem con múltiples filiaciones institucionales simultáneas (profesores taxi) Profesores con salarios medios o bajos, donde la parte correspondiente a la antigüedad es muy importante (privilegia la estabilidad) La cantidad de profesores con estudios de posgrado es limitada
Investigación	Énfasis en la investigación aplicada y experimental Disponibilidad de equipamiento sofisticado Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)	Énfasis en la investigación básica y aplicada Equipamiento precario y anticuado Flexibilidad en los plazos para la obtención de resultados

6 Se llama modelo de administración benevolente a aquel que distribuye el presupuesto entre las universidades basándose en el presupuesto anterior, incrementándolo o reduciéndolo según la coyuntura fiscal y/o el resultado de las negociaciones intraburocráticas.

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Plan de Estudios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras tradicionales de 5 años de duración ("contenido enciclopédico")
	Carreras ofrecidas de acuerdo a los requerimientos del mercado	Oferta de carreras de acuerdo a criterios científicos y requerimientos sociales
	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras rígida (difícil cambio)
	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Carreras dictadas por disciplina
	Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para el dictado de carreras (cursos virtuales)	Dictado de carreras de forma presencial
	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución (departamentalización) como al exterior (redes académicas) de la misma	Escasa vinculación con otras disciplinas al interior (cátedras) y con otras universidades o instituciones
Infraestructura y Equipamiento	Clases pequeñas y atención personalizada	Clases superpobladas
	Espacio construido suficiente	Déficit de edificación
	Disponibilidad de recursos electrónicos (internet)	Falta de acceso a tecnologías de la información
	Bibliotecas actualizadas	Bibliotecas desactualizadas

A partir de la identificación de las características de cada uno de los modelos podremos analizar, en cada una de las dimensiones, si los programas en estudio han desplazado el modelo organizacional hacia una universidad privada-empresarial, si han conservado el modelo público-tradicional o si han dado lugar a una erosión de la frontera existente entre ambos modelos.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL FOMECA Y LA CREACIÓN DE LA CONEAU

LA ASIGNACIÓN DE FONDOS COMPETITIVOS

En marzo del año 1995 en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior, el gobierno argentino creó, a través del decreto presidencial 480/95, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria. El FOMECA constituyó una experiencia inédita en la Argentina en lo que hace a la innovación en las formas de asignación del presupuesto público y las fuentes de financiamiento. Si bien la asignación de fondos por vía competitiva ya había sido utilizada para financiar a las instituciones de educación superior, el uso de tal mecanismo había quedado focalizado al área de investigación. Nunca antes había sido usado para financiar cuestiones tales como la mejora de la calidad de la enseñanza o para apoyar procesos de reforma académica, dos de los objetivos centrales del

FOMECE. Efectivamente, este programa tuvo como objetivos declarados el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas. Con este fin se financiaron proyectos de reforma y mejoramiento de la enseñanza propuestos por las universidades nacionales, sus facultades, departamentos, carreras, posgrados acreditados y redes (de universidades nacionales, facultades, departamentos o posgrados). En palabras de sus propios directivos:

El FOMECE es un instrumento de política universitaria que busca el equilibrio entre el planeamiento estratégico y el mercado académico, es decir entre el establecimiento de prioridades y objetivos de desarrollo y la asignación de recursos a través de un mecanismo concursable de financiamiento por proyectos (FOMECE, 1998: 3).

El programa contó con financiamiento del Banco Mundial, a través de un crédito de 160 millones de dólares suscripto por el gobierno argentino, y con un aporte del Tesoro Nacional por otros 80 millones de dólares correspondientes a la contrapartida a cargo de las universidades nacionales⁷. La necesidad de una contrapartida por parte de las instituciones que presentaban proyectos al FOMECE significó la promoción de una nueva lógica de financiamiento ya que, de esta manera,

[...] la institución dimensiona sus proyectos según su posibilidad de contrapartida, la cual guarda relación con una adecuada práctica presupuestal (FOMECE, 1998: 7).

CUADRO 3
ESTRUCTURA DEL FINANCIAMIENTO POR CATEGORÍA DE GASTO

Categoría %	Financiamiento	
	MCyE/Universidades	Banco Mundial
Servicios de Consultoría y Estudios	20	80
Profesores Visitantes	20	80
Becas/Capacitación	40	60
Equipamiento Informático y Muebles	30	70
Bibliotecas, Laboratorios y Materiales	30	70
Rehabilitaciones Menores	50	50
TOTAL	40	60

Fuente: Oszlak et al. (2003).

7 Si bien las universidades no debían rembolsar los fondos recibidos a través del FOMECE, ya que se trataba de una transferencia extraordinaria con fines de inversión en recursos humanos y en equipamiento, las mismas debían comprometer una contraparte de su presupuesto que suponía aproximadamente un tercio del presupuesto total de los proyectos.

En un período de cinco años (1995-1999) el FOMECE realizó cinco convocatorias para la presentación de proyectos concursables por parte de las universidades nacionales, habiéndose aprobado quinientos proyectos. En abril de 2000 el programa fue finalizado por decisión de las autoridades del Ministerio de Educación. De los quinientos proyectos aprobados, fueron ejecutados cuatrocientos sesenta y seis.

LOS OBJETIVOS DEL FOMECE

El FOMECE tuvo como objetivo explícito no sólo la mejora de la enseñanza a través de la inversión en recursos humanos y equipos, sino también la creación de una nueva cultura de gestión académica⁸. Entre sus objetivos prioritarios figuran:

- Apoyo a las reformas académicas: modernización de los planes de estudios, creación de ciclos articulados, departamentalización, modernización de la gestión.
- Mejora de la calidad de la enseñanza: capacitación de los planteles docentes, mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación del desempeño de profesores y alumnos, consolidación de programas de posgrado, modernización de bibliotecas, etcétera.
- Búsqueda de mayor eficacia y eficiencia en los procesos de formación académica: implementación de prácticas conducentes a la disminución de la deserción y la duración real de las carreras, introducción de criterios de racionalización del ingreso, fortalecimiento institucional, modernización del gerenciamiento y la gestión universitaria, etcétera.

A fin de cumplir con estos objetivos, se financiaron tres tipos de proyectos: proyectos disciplinarios, proyectos de biblioteca y proyectos de desarrollo institucional. Estos proyectos podían solicitar fondos en cuatro rubros:

- Bienes: comprende equipos pedagógicos y de laboratorios, computadoras, software y equipos de comunicaciones, publicaciones y elementos para bibliotecas.

⁸ El FOMECE ha contribuido a “generar una cultura de elaboración de proyectos que ha inducido a los sectores participantes a realizar una evaluación de su capacidad y grado de desarrollo y a fijar prioridades para el mejoramiento de sus recursos humanos e infraestructura de apoyo a la docencia” (SPU, 1999c: 27).

- Servicios de consultoría: incluye profesores visitantes del país y del exterior y servicios de consultores.
- Becas: abarca becas, pasantías y apoyos para la radicación de docentes.
- Obras: comprende reparaciones y obras menores de adecuación de infraestructura física.

CUADRO 4
ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS GENERALES

Descripción	Monto Asignado (en millones de pesos)
Total de desembolsos	140
Monto del material bibliográfico adquirido	10
Monto asignado a equipamiento	60
Monto asignado a obras físicas	1,5 (18.000 m ²)
Monto asignado a consultoría	12*

Fuente: Oszlak et al. (2003).

* Cubren honorarios por más de 40 mil días de consultores externos, más de 25 mil días de profesores visitantes nacionales y más de 21 mil días de profesores visitantes extranjeros

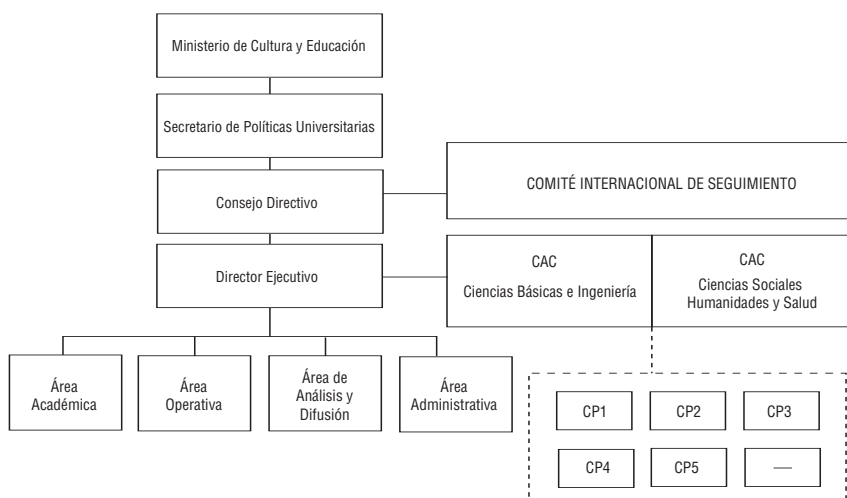
Como señalábamos anteriormente, el FOMECA no sólo se propuso asignar fondos sino que tenía un objetivo más ambicioso: generar una nueva cultura de gestión académica. Es por ello que, al presentar proyectos para financiación, las universidades debían asumir los siguientes compromisos:

- Integrarse al Sistema de Información Universitaria (SIU) y permitir el acceso a la información para el monitoreo y la auditoría financiera y física de los proyectos a ser financiados.
- Respetar las obligaciones legales y financieras fijadas por el FOMECA respecto a la ejecución del financiamiento; seguir los procedimientos establecidos en el Manual de Operaciones, particularmente en lo que respecta a la normativa para la contratación de bienes y servicios; y asumir un compromiso respecto a la afectación de fondos de la contraparte.
- Desarrollar programas sistemáticos de evaluación universitaria.
- Procurar una actualización de las currículas y una mayor eficiencia en términos de la cantidad y calidad de los egresados.

LA ORGANIZACIÓN DEL FOMECC

La organización del programa se constituía a través de figuras de gestión ejecutivas y colegiadas. Contaba con un Director Ejecutivo (DE); un Consejo Directivo (CD); dos Comisiones Asesoras de Componente (CAC), una por las Cs. Básicas e Ingeniería y otra por las Cs. Sociales, Humanas y de la Salud; con Comités de Pares evaluadores (CP) reunidos por disciplina, y con un Comité Internacional de Seguimiento (CIS).

CUADRO 5
ORGANIGRAMA DEL FOMECC

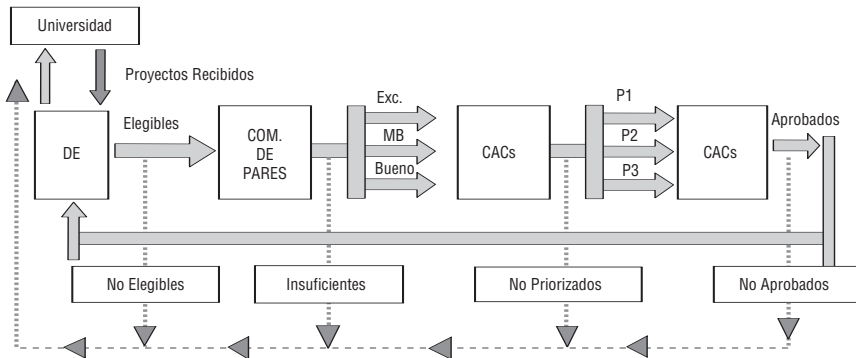


El CD estaba conformado por miembros de la comunidad académica designados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Las CAC estaban conformadas por miembros de universidades de diferentes regiones y características. Los CP se constituían con especialistas de las distintas disciplinas. Por último, el CIS estaba integrado por siete miembros, cuatro nacionales y tres extranjeros, que duraban cuatro años en sus funciones, renovándose por mitades cada dos años. Este Comité visitaba anualmente al FOMECC y a algunas de las universidades donde se implementaban proyectos a fin de verificar la validez, transparencia y objetividad de los procesos de selección de proyectos, y recoger sugerencias para mejorar la gestión e implementación del programa.

LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DEL FOMECC

La evaluación de los proyectos presentados al FOMECC se realizaba a través de cuatro instancias: la Dirección Ejecutiva, los Comités de Pares, las Comisiones Asesoras de Componente y el Consejo Directivo. La DE verificaba la elegibilidad de los proyectos corroborando el cumplimiento de los requisitos formales. Los CP realizaban la evaluación académica de los proyectos⁹. Las CAC evaluaban el impacto de los mismos, en función de su adecuación a los objetivos para el mejoramiento de la calidad elaborados por la SPU. Asimismo correspondía a las CAC el análisis de las evaluaciones realizadas por los CP, a fin de supervisar que los criterios de evaluación aplicados fueran homogéneos. La última instancia de evaluación la constituía el CD. Este órgano analizaba los informes producidos sobre los proyectos aprobados por los CP y priorizados por las CAC y, sobre la base de esta información, dictaminaba sobre cada uno de los proyectos. Asimismo, al ser el órgano máximo de gobierno del FOMECC, correspondía al CD asegurar la transparencia en todas las etapas del proceso de evaluación.

CUADRO 6
MODELO DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS



9 Cada Comité tenía como misión la evaluación de los objetivos, los planes de acción previstos, la factibilidad y la adecuación del nivel científico y académico de las plantas docentes involucradas en los proyectos.

LA EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES Y LA ACREDITACIÓN DE SUS CARRERAS

La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, a diferencia de la evaluación de los estudiantes, egresados y docentes, o de actividades aisladas, constituye una práctica novedosa en la Argentina. El devenir de este tipo particular de evaluación puede dividirse en tres etapas.

Instalación del problema de la calidad en la agenda universitaria

La evaluación externa, como una forma de mejorar el desempeño universitario, comenzó a plantearse desde la década del ochenta, pero recién a comienzos de la década del noventa cobró fuerte impulso. A partir de ese momento comenzó a advertirse un notorio interés acerca de esta problemática en la opinión pública y en particular en las comunidades universitarias, lo cual dio lugar a numerosos seminarios, congresos, jornadas, paneles, debates, proyectos y publicaciones. De esta forma se fue instalando el debate sobre la conveniencia de la evaluación a la hora de garantizar la calidad en la formación universitaria. El mayor impulso fue dado por el Estado, ya sea a través del Ministerio de Educación o del mismo Poder Ejecutivo¹⁰. Como muestra de este interés estatal podemos mencionar la implementación del Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, más conocido como subproyecto 006¹¹, y la constitución del Consejo Nacional de Educación Superior¹².

La legitimación de la evaluación en el ámbito universitario

En esta segunda etapa, el acento se puso en cuestiones vinculadas a la implementación de la evaluación, especialmente en cuestiones de orden metodológico. En este proceso, y en el marco del subproyecto 006, se llegó a la elaboración del documento *Evaluación para el Mejoramiento*

10 Recién con la realización del Primer Encuentro Interuniversitario sobre Evaluación de la Calidad en la Universidad Nacional de Salta, en junio de 1991, se introduce el debate sobre la evaluación de calidad al interior del sistema universitario. Dicho encuentro fue promovido por las propias universidades como una alternativa para definir la postura que adoptarían respecto a la temática en cuestión.

11 El subproyecto 006 fue el resultado de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el objetivo de desarrollar diversos proyectos referidos a cuestiones ligadas al funcionamiento del sistema universitario (financiamiento, coordinación interuniversitaria, capacitación en gestión universitaria y evaluación de la calidad).

12 El Consejo Nacional de Educación Superior fue constituido por Decreto N° 1.075. Este Consejo desempeñaba funciones de asesoramiento y, en su reunión del 29 de noviembre de 1993, aprobó por unanimidad el Dictamen sobre Evaluación de la Calidad de la Educación

de la Calidad Universitaria. Estrategia, Procedimientos e Instrumentos (Marquís y Sigal, 1993). Este documento encontraría una fuerte resistencia en el seno del CIN, que enfatizaba la necesidad de respetar la autonomía universitaria e impugnaba algunas de las propuestas metodológicas realizadas. Frente a esta resistencia, la Secretaría de Políticas Universitarias adoptó una nueva estrategia con la que consiguió pasar a la “ofensiva”. El avance hacia la implantación de una cultura de evaluación se haría ahora mediante la firma de convenios con las universidades¹³. Así se llegó a 1995, año en que el Ministerio de Educación completó las evaluaciones de tres universidades nacionales: Sur, Patagonia Austral y Cuyo.

A partir de este momento, fueron las iniciativas gubernamentales las que, desplegando estrategias de fragmentación en el seno del sistema universitario y del CIN, y ganando espacio sobre las dificultades para la implementación de las propuestas del propio sistema, promovieron el avance hasta la institucionalización de una política de evaluación y acreditación (Novaro y Alonso, 1999: 6).

En ese mismo año, se concretó la constitución de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), emprendiéndose así el tránsito hacia la primera acreditación de carreras de posgrado en nuestro país. Al respecto, Carlos Marquís declara:

El primer ejercicio ya más –después de estos convenios– más sistemático que hago es que presido la Comisión de Acreditación de Posgrado, la CAP... eh... que la inventamos para hacer ejercicios de evaluación ya más sistemáticos pero todavía

Superior que estableció varios de los principios que posteriormente tomarían cuerpo en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Dicho Dictamen aconseja que la evaluación debería comprender dos etapas: una, de autoevaluación, a cargo del establecimiento o programa evaluado, con la participación de todos los actores involucrados (directivos, docentes, investigadores, personal administrativo, estudiantes, egresados, etcétera). Y otra, consistente en una evaluación externa, efectuada por un equipo de pares académicos y de especialistas en gestión. El Dictamen también enuncia algunas características que debe tener la evaluación, tales como independencia y autonomía, transparencia y objetividad, periodicidad, publicidad y formalización. Sin embargo, el Consejo no se explaya en lo que respecta a la metodología de la evaluación.

13 En total fueron dieciséis los convenios firmados: en 1993 firman el convenio las Universidades Nacionales de San Juan, Cuyo, Río Cuarto, Sur, Luján, Patagonia San Juan Bosco, Patagonia Austral, Centro de la Provincia de Buenos Aires y Nordeste; en 1994 se sumó la Universidad Nacional de La Pampa; y en 1995 firmaron las Universidades Nacionales de La Rioja, Catamarca, Comahue, Santiago del Estero, Litoral y Misiones.

teniendo un cierto carácter piloto y, además, tener un caudal de posgrados de calidad con los cuales pudiéramos articular las becas que, a través del FOMECE, pudiéramos dar a los becarios para que vayan a estos posgrados ya con alguna evaluación de calidad (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

La institucionalización de la evaluación

En 1995 se institucionaliza la evaluación externa a partir de la sanción de la Ley N° 24.521, que la incorpora como uno de sus ejes centrales¹⁴. Efectivamente, esta Ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo que asumió las funciones de acreditación de posgrados que anteriormente desempeñara la CAP y tomó bajo su responsabilidad la prosecución de los convenios de evaluaciones externas que aún no se habían consumado. En este punto cabe destacar la existencia de un fallo judicial en el que se declaró la inconstitucionalidad y la consiguiente invalidez en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de los artículos 42, 43 y 46 inciso b de la Ley de Educación Superior, lo cual dio comienzo a una relación problemática entre la UBA y la CONEAU, que aún perdura¹⁵.

ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LA CONEAU

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo autónomo y descentralizado creado por

14 El artículo 44 de dicha Ley establece que “Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional.

15 A pesar de la existencia de este fallo, la UBA presentó voluntariamente sus posgrados para la acreditación hasta el año 2000. El 26 de abril de ese año, a través de la Resolución 3927/00 del Consejo Superior, la UBA cambia de postura y decide apartarse del sistema de evaluación debido a la detección de “irregularidades” que le restarían validez, confiabilidad y seriedad al proceso. Asimismo, sostenía que ciertas observaciones y juicios de los pares evaluadores avasallaban el principio de autonomía y libertad de cátedra. Ante esta situación, la CONEAU realizó un estudio de los anexos 1 y 2 de la Resolución en cuestión, concluyendo que “[...] los Anexos no satisfacen las exigencias que conlleva ser fundamento racional capaz de sostener las conclusiones vertidas como considerandos de la Resolución del Consejo Superior de la UBA. De ellos no se desprende que los dictámenes de la CONEAU contengan aseveraciones que no se sustentan en hechos objetivos. Que los criterios aplicados sean ‘en algunos casos’ materia opinable o discutible no es razón para extraer conclusiones de tal gravedad [...] Que en diversas resoluciones en las que se otorga o niega acreditación o cierta categoría, las descripciones y apreciaciones vertidas por los pares no coinciden, en nada afecta la confiabilidad y transparencia del proceso [...]”

la Ley de Educación Superior (artículo 46 de la Ley 24.521), promulgada en 1995 y reglamentada por el Decreto 173/96 del Poder Ejecutivo Nacional. Tiene a su cargo la misión de coordinar y llevar adelante las evaluaciones externas de las universidades públicas y privadas (artículo 44, artículo 46 inciso a y artículo 69 inciso b de la Ley 24.521); acreditar las carreras de grado que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado (artículo 43 y artículo 46 inciso b de la Ley 24.521), y recomendar la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos cuando una carrera que requiera acreditación no la obtenga (artículo 76 de la Ley 24.521); acreditar a los posgrados que se ofrecen en el país (artículo 39 y artículo 46 inciso b de la Ley 24.521); y evaluar los proyectos de creación de universidades públicas y privadas (artículo 46 incisos c y d y artículos 49, 62, 63, 64 inciso a, 65 y 69 inciso a de la Ley 24.521). Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria (artículo 45 de la Ley 24.521).

Está integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el CIN, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

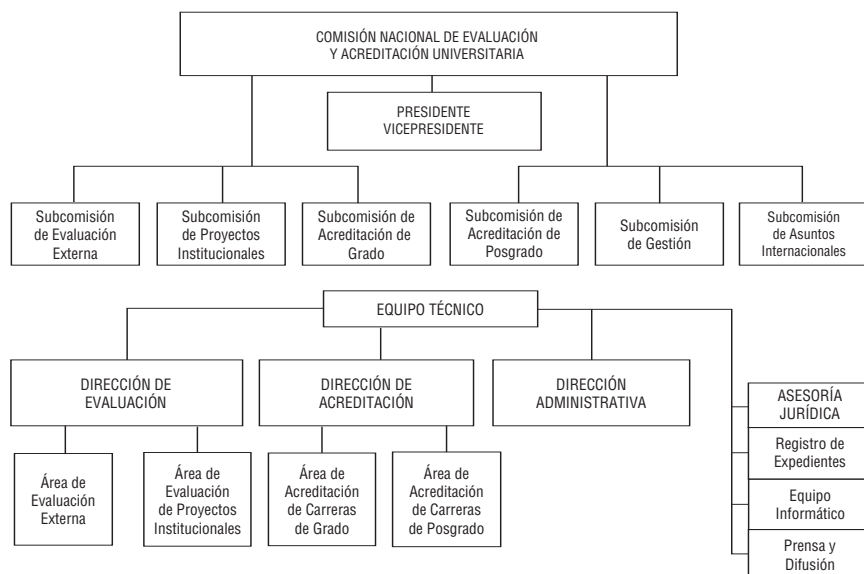
Según algunos autores, esta forma de designación atentó contra la eficacia del organismo, llevándolo a reproducir algunos de los “vicios” detectados en la gestión universitaria.

En el proyecto original se esperaba que la CONEAU fuera un organismo con fuerte capacidad técnica y legitimidad académica, y en verdad resultó mucho más politizado, por la intervención muy activa de las fuerzas políticas (a través de las Cámaras, el Ministerio, y también del CIN). Los doce miembros de la comisión resultaron personas con fuertes antecedentes de gestión en universidades y con vinculaciones políticas, más que

El análisis y las comparaciones de los Anexos 1 y 2 no permiten, pues, concluir que los dictámenes de la CONEAU no son válidos y confiables” (CONEAU, 2000). Luego de esta discusión, la UBA decidió mantener su decisión como política oficial en lo que respecta a la evaluación institucional pero, al mismo tiempo, resolvió dar libertad de decisión a sus unidades académicas en lo que se refiere a la evaluación de las carreras y programas de grado y posgrado; por lo que su posición quedó matizada. Es por ello que podemos encontrar algunos casos dentro de esta universidad que ya han sido evaluados. Sin embargo, la postura adoptada frente a la evaluación institucional continúa siendo una cuestión de discusión permanente y es esperable que en un futuro inmediato la UBA se pronuncie nuevamente al respecto.

expertos académicos y técnicos especializados en educación superior [...] (Novaro y Alonso, 1999: 13).

CUADRO 7
ESTRUCTURA DE LA CONEAU



Los instrumentos legales que rigen las funciones de la CONEAU son su Reglamento Orgánico¹⁶ y el Código de Ética¹⁷, los cuales tienen carácter de ordenanza.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Las evaluaciones externas, que son complementarias de las autoevaluaciones que efectúan los establecimientos, consisten en el análisis

16 El Reglamento Orgánico de la CONEAU establece que la Comisión tendrá sesiones ordinarias dos veces al mes dentro del período del 1º de marzo al 31 de diciembre. A solicitud del presidente o de al menos cuatro miembros, se llevarán a cabo sesiones extraordinarias en cualquier época del año. Para sesionar se requiere la presencia de al menos siete miembros y para la aprobación de cualquier asunto tratado se requerirá el voto de la mayoría simple de los miembros presentes, a menos que en las normas que regulen el funcionamiento de la CONEAU se determinen mayorías especiales.

17 El Código de Ética establece la confidencialidad de cierta información (los datos proporcionados por las instituciones universitarias y sus unidades académicas a los fines de evaluación y acreditación que no tienen estado público; las opiniones y recomendaciones producidas por

de las dimensiones y logros de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos. Está estipulado que se realicen como mínimo cada seis años y se efectúan con la participación de miembros destacados de la comunidad académica y universitaria, con el apoyo del equipo permanente y utilizando los criterios y procedimientos aprobados por la CONEAU.

El proceso de evaluación externa abarca los siguientes aspectos: docencia; investigación, desarrollo y creación; extensión, producción tecnológica y transferencia; gobierno y gestión; recursos humanos; infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, de información, informáticos, de bienestar universitario e integración de la institución universitaria.

Hasta el momento se culminaron veinticinco evaluaciones externas y se están realizando ocho más. Del total de evaluaciones realizadas, quince pertenecen a universidades nacionales.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO

En cuanto a la acreditación de las carreras de grado y posgrado, la CONEAU sigue los estándares y criterios que las universidades públicas y privadas, a través del Consejo de Universidades, establecieron junto con el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución Ministerial 1168/97 en el caso de los posgrados, Resolución Ministerial 535/99 en el caso de las carreras de grado de Medicina y Resolución Ministerial 1232/01 en el caso de las carreras de grado de Ingeniería).

En el caso de las carreras de grado, los artículos 42 y 43 de la Ley 24.521 junto con el Decreto Reglamentario 499/96 (art. 6 y 7) determinan las condiciones bajo las cuales se llevarán a cabo los procesos de acreditación¹⁸. Pasando ya al procedimiento en sí, el mismo consta de las siguientes etapas:

los comités de pares y comisiones asesoras, así como el contenido de las deliberaciones que tienen lugar en sus reuniones o en las de la CONEAU; y las resoluciones de la CONEAU que aún no fueran comunicadas por escrito firmado por su presidente y su director ejecutivo) así como también las incompatibilidades que operan en el caso de los integrantes de comisiones asesoras y de comités de pares (CONEAU, artículo 3 de la Ordenanza 003/96).

18 Básicamente, se establece que: se acreditarán las carreras cuyo ejercicio esté regulado por el Estado; los planes de estudios deben respetar la carga horaria mínima y cumplir con los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; los criterios utilizados en la acreditación deben ser fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades; la periodicidad para los procesos de acreditación es de seis años; y la acreditación es condición necesaria para otorgar validez al título expedido.

- Autoevaluación: se realiza durante un período de cuatro meses a través de las pautas establecidas en la documentación técnica de la CONEAU.
- Actuación de los Comités de Pares: comprende el análisis de la autoevaluación, la visita a la sede de la carrera, la elaboración de los dictámenes incluyendo las recomendaciones pertinentes y el análisis de la consistencia de los dictámenes.
- Proceso de toma de decisiones por parte de la CONEAU: incluye, entre otros, el análisis de los procedimientos desarrollados, de los dictámenes y sus respectivas recomendaciones.

Hasta el momento se han realizado dos convocatorias voluntarias (Medicina en 1999-2000 e Ingeniería en 2002-2003) y una obligatoria (Medicina 2000-2001).

En el caso de las carreras de posgrado, la CONEAU también convoca periódicamente a su acreditación. En el plazo fijado en la convocatoria, las instituciones universitarias deben presentar la solicitud de acreditación¹⁹. Presentada la solicitud, se realiza un examen preliminar de la misma a fin de verificar la satisfacción de todos los aspectos formales, y se aprueba la nómina del Comité de Pares evaluadores y la selección de consultores. Vencido el plazo para las recusaciones, el Comité de Pares evaluadores emite una recomendación de acreditación o no-acreditación de la carrera. Finalmente, la CONEAU analiza la recomendación del Comité de Pares y cualquier otra información obrante en el expediente, y dicta la resolución de acreditación o no-acreditación.

Tanto en el caso de las carreras de grado como en el de las de posgrado, la CONEAU comunica sus resoluciones a las instituciones universitarias, al Consejo Interuniversitario Nacional y al Consejo de Rectores de Universidades Privadas, y luego las da a publicidad.

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS PRODUCIDOS POR EL FOMECA Y LA CONEAU EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES: LA VISIÓN OFICIAL

ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DEL FOMECA

Hemos enumerado anteriormente los objetivos explícitos que el FOMECA declaraba en sus comunicaciones institucionales. Estos

¹⁹ La solicitud de acreditación consta de dos cuerpos: uno de carácter general con la información correspondiente a los aspectos institucionales e infraestructura y equipamiento de la unidad académica; y otro de carácter particular con la información específica de cada una de las carreras cuya acreditación se solicita.

comprendían el apoyo a las reformas académicas, la mejora de la calidad de la enseñanza y la búsqueda de mayor eficacia y eficiencia en los procesos de formación académica. En este sentido resulta reveladora la respuesta que Carlos Marquís, ex director ejecutivo del FOMECE, nos dio a la pregunta acerca de si el FOMECE había sido un instrumento exitoso:

Creo que el FOMECE ha sido un programa exitoso a la hora de promover el mejoramiento de la calidad. Para las reformas académicas es necesario que las instituciones tengan un interlocutor con más fuerza que la que tenía el FOMECE. El FOMECE no fue un interlocutor en el sentido de imponerle, contraponerle condiciones a las universidades [...] nosotros somos una agencia financiadora, no somos la oficina promotora de los cambios. Entonces, en ese sentido, creo que el FOMECE... eh... se lo planteó discursivamente como un objetivo, pero no nos lo planteamos operativamente como un objetivo (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

Brunner y Martínez Nogueira (1999: 46) coinciden en la necesidad de diferenciar los efectos del FOMECE. De acuerdo con estos autores, los mismos se centraron en la esfera del conocimiento en el ámbito intermedio (facultades, escuelas, institutos y/o carreras) y en la esfera de la gestión en el ámbito institucional y sistémico. Con respecto al primer conjunto de efectos, se señalan cambios en la manera de enseñar, en los contenidos y métodos, en la distribución de funciones, en el uso de recursos pedagógicos, etcétera. En cuanto a la gestión institucional, se puede señalar la introducción de una nueva forma de asignación de recursos dentro de las instituciones, la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación y la instalación de una cultura de planificación estratégica. Asimismo, destacan que este tipo de cambios pueden implementarse más fácilmente en las universidades jóvenes ya que, en comparación con las universidades tradicionales, presentan menores resistencias por la ausencia de obstáculos ligados a la existencia de intereses ya incorporados en la estructura universitaria y a “prácticas burocráticas anquilosadas”. Por último, señalan que el FOMECE es un programa muy importante para introducir cambios en el nivel sistémico, en la esfera de la gestión. Según estos autores, al introducir una innovación en la forma de asignar recursos públicos a las universidades, el FOMECE

[...] obliga a las universidades a desarrollar su capacidad competitiva, a elaborar y analizarse en una perspectiva de desarrollo de mediano plazo, a generar recursos de contraparte y por ende a aumentar su eficiencia interna, a favorecer a sus núcleos innovadores, etcétera (Brunner y Martínez Nogueira, 1999: 49).

Tanto Marquís como Brunner y Nogueira parecen coincidir, en términos generales, en que el FOMECE tuvo un importante impacto en reformas acotadas pero no logró desestructurar el modelo universitario existente al momento de su implementación, ni instalar un nuevo tipo de universidad.

En cuanto a las diferencias a nivel interinstitucional, si bien Brunner y Nogueira señalan que las universidades jóvenes presentan condiciones más propicias para la introducción de reformas, Carlos Marquís afirma que la calidad preexistente –asociada a las universidades tradicionales– tuvo un excesivo peso en la evaluación de los proyectos.

Yo me autocrítico cuando digo que finalmente la distribución de fondos estuvo más asociada a la calidad preexistente que a la calidad por desarrollarse. Estuvo asociada a la calidad preexistente porque en definitiva son los que brindan los mejores proyectos, son los más consistentes, son los más conocidos por los pares. Entonces, venir de abajo y posicionarse, no sé si un fondo como el FOMECE es el instrumento más adecuado. Nosotros teníamos discursos respecto a que no queríamos que esto suceda pero no siempre esos discursos lo llevábamos... que se concrete [...] Entonces, yo creo que nosotros fuimos exitosos en premiar la calidad. Tal vez demasiado. En el sentido de que no fuimos tan exitosos en premiar el esfuerzo por mejorarla, sino la calidad ya existente (entrevista a Carlos Marquís, 2003).

Con respecto a los resultados de la evaluación de los proyectos, podemos agregar que las universidades tradicionales acapararon el 49,2% de los proyectos aprobados, lo que supuso un 54,7% del presupuesto original del FOMECE (Oszlak, 2003). A partir de estos datos se puede interpretar que, más allá del esfuerzo por mejorar la calidad existente, lo que se premió fue la mayor capacidad institucional de estas universidades, y su mayor tradición en la preparación de proyectos de investigación, ligada a una mayor inserción en el siste-

ma de ciencia y técnica nacional (CONICET, FONCYT). De hecho, entre las recomendaciones realizadas por Oscar Oszlak (2003), consultor externo contratado por la Secretaría de Políticas Universitarias, se señala la necesidad de reforzar la asistencia técnica a las universidades tanto en la presentación de proyectos como en la ejecución de los mismos. El mismo resultado se obtiene cuando uno analiza la asignación de proyectos por disciplinas. Se puede constatar que las Ciencias Básicas y las Ingenierías fueron las más favorecidas. Se puede suponer que en este caso también influyó una mayor tradición en la elaboración de proyectos de investigación en comparación con las Ciencias Humanas y Sociales.

Para finalizar veamos la evaluación que hacen los propios implementadores, ya no sobre la reforma académica y de gestión sino sobre los efectos más directos y acotados que tuvo el FOMECE.

CUADRO 8
DISTRIBUCIÓN DE LAS FINALIDADES DE GASTO EN PRESUPUESTOS VIGENTES
POR CONVOCATORIA, TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Becas y pasantías (%)	Bienes (%)	Obras (%)	Consultoría (%)	Total (en pesos)
Convocatoria					
FOMECE I	31,8	59,4	1,0	7,7	66.409.538
FOMECE II	34,3	56,6	1,2	7,8	41.869.204
FOMECE III	26,5	63,1	0,8	9,6	23.499.890
FOMECE IV	22,5	53,8	1,0	22,7	12.246.513
FOMECE V	19,6	62,6	1,0	16,8	7.449.011
Tipo de Universidad					
Tradicional (hasta 1959)	31,4	57,9	1,2	9,5	80.954.846
Intermedia (1960-1987)	30,3	58,7	0,9	10,2	55.693.888
Nueva (desde 1988)	24,8	65,6	0,6	9,0	14.825.421
Área Disciplinaria					
Biblioteca	4,3	86,9	2,0	6,9	16.436.058
Ciencias Básicas	27,5	64,9	0,8	6,8	60.755.271
Ciencias Humanas	50,5	31,4	0,9	17,2	9.279.750
Ciencias Médicas	17,9	73,4	0,3	8,4	4.648.838
Ciencias Sociales	56,0	26,7	0,2	17,1	10.070.264
Ciencias Tecnológicas	37,3	53,4	1,3	8,0	43.594.584
Desarrollo Institucional	17,0	48,9	0,7	33,4	6.689.391
Total	30	55	1	14	151.474.156

Fuente: Oszlak et al. (2003).

Del Cuadro 8 podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El FOMECA fue perdiendo fuerza (dinero asignado) conforme fueron avanzando las convocatorias. Así, se pasó de 66.409.538 pesos en la Convocatoria I a 7.449.011 pesos en la Convocatoria V. Esta situación fue sólo el preludio de lo que iba a venir: la desactivación del programa. Tal falta de continuidad permitiría entender por qué el FOMECA tuvo efectos específicos e inmediatos pero enfrentó serias dificultades a la hora de conseguir reformas de mayor profundidad y largo plazo.
- La distribución del presupuesto según rubros fue muy despareja. El rubro más fuertemente financiado fue la adquisición de bienes y equipamiento (más del 50% del presupuesto), mientras que el dinero asignado a la realización de obras fue mínimo (1% del monto total). Tal situación no se debería a que las universidades nacionales no presentan déficits en su infraestructura sino que estaría hablando de la dirección que se le imprimió al programa (no sólo mejorar la situación de las universidades sino intentar introducir reformas académicas).
- La distribución del presupuesto benefició principalmente a las universidades tradicionales, que acapararon más del 50% del monto total asignado. Tal situación se puede deber a dos factores: por un lado, el premio a la calidad preexistente, ya que las universidades tradicionales cuentan con equipos docentes y de investigación con larga trayectoria y con una mayor tradición en el armado y presentación de proyectos; y, por el otro, la necesidad de una contraparte monetaria por parte de la universidad. Si bien las universidades nuevas cuentan con un mayor presupuesto por alumno, en términos absolutos las universidades tradicionales las siguen aventajando por mucho.
- La distribución de los fondos según disciplinas muestra que las Ciencias Básicas y Tecnológicas obtuvieron casi el 70% del total asignado, mientras que las Ciencias Humanas y Sociales apenas superaron el 10%. Siguiendo con las Ciencias Humanas y Sociales, el gasto se orientó fuertemente hacia el rubro becas y pasantías (más del 50%), mientras que en las Ciencias Básicas y Tecnológicas (sin considerar, debido a nuestro interés actual, ni biblioteca ni desarrollo institucional) el rubro bienes es el que registra los mayores valores (más del 50%). Este aspecto se relaciona con la tradicional

separación entre disciplinas académicas *blandas-baratas* (con baja utilización de equipamiento) y *duras-caras* (con alta utilización de equipamiento).

BECAS Y PASANTÍAS

CUADRO 9
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN BECAS Y PASANTÍAS POR
TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Becas (%)	Pasantías (%)	Total en Becas y Pasantías (%)
Tipo de Universidad			
Tradicional (hasta 1959)	57,6	51,6	56,4
Intermedia (1960-1987)	35,0	40,5	35,7
Nueva (desde 1988)	7,4	7,9	7,9
Área Disciplinaria			
Biblioteca	0,3	4,8	0,9
Ciencias Básicas	34,5	46,5	36,9
Ciencias Humanas	11,5	3,6	10,3
Ciencias Médicas	1,6	3,1	1,8
Ciencias Sociales	13,9	4,7	12,3
Ciencias Tecnológicas	36,1	33,2	35,5
Desarrollo Institucional	2,0	4,1	2,3
Total (en pesos)	36.123.612	6.411.322	43.368.025

Fuente: Oszlak et al. (2003).

En el rubro becas y pasantías también son las universidades tradicionales e intermedias las que acaparan el grueso del monto asignado (sumando entre ellas más del 90%). Respecto a las disciplinas, las Ciencias Básicas y Tecnológicas resultaron más beneficiadas, recibiendo entre ambas más del 70% del monto total asignado. En todas las disciplinas (a excepción de biblioteca) el dinero asignado a las becas supera el destinado a la realización de pasantías. Sin embargo, esta diferencia se incrementa notoriamente en los casos correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanas.

BIENES

CUADRO 10
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN BIENES
POR TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Bibliografía (%)	Equipamiento (%)	Total en Bienes (%)
Tipo de Universidad			
Tradicional (hasta 1959)	41,6	54,8	52,8
Intermedia (1960-1987)	46,0	36,6	37,4
Nueva (desde 1988)	12,5	8,6	9,8
Área Disciplinaria			
Biblioteca	49,8	10,9	16,7
Ciencias Básicas	26,4	47,0	44,3
Ciencias Humanas	5,3	2,3	2,7
Ciencias Médicas	0,7	4,4	3,8
Ciencias Sociales	2,8	3,2	3,1
Ciencias Tecnológicas	14,6	27,8	25,6
Desarrollo Institucional	0,3	4,5	3,8
Total (en pesos)	10.539.775	59.259.573	70.043.115

Fuente: Oszlak et al. (2003).

El mismo comentario realizado para el rubro becas se aplica a este caso. Las universidades tradicionales e intermedias y las Ciencias Básicas y Tecnológicas (si no consideramos biblioteca) son las que mayor financiamiento recibieron. En todas las disciplinas el monto destinado a la compra de equipamiento superó al asignado para la compra de bibliografía, relación que se intensificó en los casos correspondientes a las Ciencias Médicas, Tecnológicas y Básicas (sin considerar, debido a nuestro interés actual, desarrollo institucional). Esto permitió la innovación de recursos didácticos y la mejora de la enseñanza, la cual adquirió un carácter más práctico.

OBRAS

Este rubro es el de menor presencia en la ejecución del FOMECA (menos de 2 millones de pesos y apenas el 1,3% del total), que incluye los fondos de contrapartida. Por este motivo no nos extenderemos en su análisis. Sólo señalaremos que las obras comprometidas se realizaron principalmente en superficies pequeñas o medianas:

[...] el 70% de los proyectos con obras comprometidas involucró superficies pequeñas o medianas. Esto parece ser así porque los laboratorios, los gabinetes y las aulas, espacios relativamente

reducidos, fueron los elegidos con mayor frecuencia para su readaptación (frente a las bibliotecas, espacios típicamente más amplios) (Oszlak et al., 2003: 37).

CONSULTORÍA

CUADRO 11
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LO EJECUTADO EN CONSULTORÍA
POR TIPO DE UNIVERSIDAD Y ÁREA DISCIPLINARIA

Aspecto	Consultores (%)	Profesores visitantes del exterior (%)	Profesores visitantes nacionales (%)	Total en consultoría (%)
Tipo de Universidad				
Tradicional (hasta 1959)	57,6	56,4	40,0	49,3
Intermedia (1960-1987)	29,9	38,3	52,2	42,4
Nueva (desde 1988)	12,5	5,3	7,9	8,4
Área Disciplinaria				
Biblioteca	11,6	4,3	5,1	6,7
Ciencias Básicas	16,1	42,7	36,8	30,5
Ciencias Humanas	11,0	11,1	8,4	10,9
Ciencias Médicas	4,4	2,1	1,8	7,1
Ciencias Sociales	12,1	10,5	11,8	10,8
Ciencias Tecnológicas	13,6	27,5	28,7	21,8
Desarrollo Institucional	31,2	1,6	7,4	12,3
Total (en pesos)	3.851.843	4.561.074	2.887.405	11.890.442

Fuente: Oszlak et al. (2003).

La distribución presupuestal para los servicios de consultoría no escapa a la tendencia observada en los rubros tratados con anterioridad. Las universidades tradicionales e intermedias y las Ciencias Básicas y Tecnológicas fueron las más beneficiadas por el FOMECE. Asimismo, dentro de estas disciplinas se privilegió claramente la contratación de profesores visitantes por sobre la contratación de consultores, lo cual demuestra un mayor interés por la mejora académica que por la mejora en la gestión.

ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DE LA CONEAU

Como se pudo observar en la descripción realizada en la sección anterior, una particularidad de la CONEAU es la multiplicidad de funciones desempeñadas. Luego de siete años, se puede decir que este organismo ha logrado institucionalizar todas sus funciones²⁰. Sin embar-

²⁰ La evaluación de proyectos se institucionalizó desde 1996, la evaluación externa y acreditación de posgrados desde 1997, y la evaluación de agencias privadas de evaluación y la acreditación de carreras de grado desde 1999.

go, la experiencia internacional indica que estas funciones que la CONEAU asume deberían corresponder a diferentes agencias a fin de lograr una mayor operatividad. Como señalan Alonso y Novaro:

Lo cierto es que la vastedad de las funciones asignadas genera problemas de implementación para un organismo autárquico de escasas dimensiones como este (Novaro y Alonso, 1999: 11).

Esta primera característica estaría poniendo en cuestión ya desde el comienzo la capacidad de la CONEAU para provocar efectos sobre las instituciones universitarias. Ligada al problema de la capacidad institucional, se encuentra la cuestión de la superposición de funciones entre la CONEAU y otros organismos estatales. Este riesgo se corre en cuestiones procedimentales, como ser la presentación de proyectos de nuevas instituciones o la validación nacional de los títulos.

EL PROBLEMA DE LA LEGITIMIDAD

En la primera sección también pudimos apreciar la escasa legitimidad con la que nació este organismo. Esto se debe principalmente a la tradición de autonomía universitaria presente en el sistema de educación superior argentino y al carácter político interpartidario que ha impregnado la discusión sobre la crisis del sistema universitario y el carácter de la reforma que debería efectuarse. Los acontecimientos que afectaron centralmente la legitimidad de la CONEAU fueron las objeciones que el CIN presentó respecto a la forma de realizar la evaluación y el rechazo de la UBA a los resultados de las evaluaciones institucionales externas. Sin embargo, en el informe realizado durante los meses de noviembre y diciembre de 2002, en el marco de la evaluación final del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), un equipo encabezado por Ernesto Aldo Isuani sostuvo que esta situación hoy está superada. Entre los factores que contribuyeron a este cambio de imagen, se señalaron los siguientes: en primer lugar, la existencia de un consenso extendido sobre la importancia y utilidad de realizar procesos de evaluación:

En cuanto a la evaluación externa y autoevaluación, se expresa con mucha fuerza la noción de su importancia, por sobre todo, para conocer la propia situación y para definir fortalezas y debilidades; a su vez esto se considera como prerrequisito para mejorar la calidad de la gestión institucional y la calidad de la enseñanza (Isuani, 2003: 176).

En segundo lugar, se destacó la existencia de un amplio acuerdo sobre la competencia e imparcialidad de los evaluadores. Finalmente, otro hecho que le otorgó cierto prestigio a la CONEAU fue que de setenta y un proyectos de instituciones privadas presentados, sólo ocho fueron aprobados (ninguno de ellos como universidad sino como instituto universitario).

LA FALTA DE PREMIOS Y CASTIGOS

Un dato relevante es la falta de recursos para implementar las recomendaciones y la ausencia de premios a la calidad de gestión y enseñanza. Efectivamente, en su diseño original el Ministerio de Educación planeaba combinar el sistema de evaluación y acreditación con la oferta de fondos adicionales para implementar planes de mejoramiento de la calidad sugeridos por las evaluaciones. Estos fondos serían suministrados a través del FOMECE. Sin embargo, debido a un desajuste entre los plazos de ejecución del FOMECE y la realización de las evaluaciones externas por parte de la CONEAU, este proyecto resultó impracticable. Por este motivo, se puede decir que la CONEAU alcanzó un mayor impacto en lo que respecta a reformas que no requieren sumas importantes de dinero, como ser los cambios en las orientaciones del plan, la firma de convenios o la adecuación de la capacidad educativa al número de alumnos. En este sentido, en el documento *Contribuciones para un Análisis del Impacto del Sistema de Evaluación y Acreditación* (CONEAU, 2002), se señala una repercusión directa de la acreditación en la orientación de los planes (hacia la formación para la atención primaria de la salud), el tipo de formación (hacia una formación práctica), la introducción de políticas de admisión y la incorporación de comisiones de seguimiento curricular.

Respecto a la acreditación de carreras de posgrado, el problema de la falta de recursos para premiar la calidad de gestión y enseñanza está más matizado. En un principio –aunque con las demoras ya señaladas– el incentivo económico se implementó vía FOMECE. En la actualidad este programa ha dejado de funcionar, pero se puede decir que ha sido reemplazado –en cierta medida– por las agencias de promoción del desarrollo científico y económico (CONICET, FONCYT, etc.) ya que las mismas consideran los resultados de la acreditación para otorgar becas y subsidios. Asimismo, se estima que los alumnos toman en cuenta la acreditación en el momento de decidir cursar una

carrera y que las instituciones utilizan la categorización a la hora de publicitar sus ofertas.

Se puede entonces concluir que la acreditación es aceptada por las instituciones como indicador de calidad de su oferta frente a la sociedad. Es también tenida en cuenta tanto por los organismos directamente vinculados con el sistema universitario así como por los alumnos y otras entidades públicas y privadas de la sociedad civil y del Estado para valorar los posgrados y decidir cursos de acción (CONEAU, 2002: 30).

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Otro impacto detectado por la CONEAU misma es el éxito alcanzado en el establecimiento de un piso mínimo de calidad en el sistema de posgrado. En este sentido, se han identificado aquellas ofertas que no otorgaban una formación adecuada en este nivel. El hecho más destacable es que a fines de 2001, mediante una consulta a una muestra de carreras no acreditadas, el área de posgrado logró detectar que aproximadamente el 80% de las mismas habían interrumpido el desarrollo de sus actividades.

Respecto a las carreras de grado, nos tenemos que referir principalmente a las carreras de Medicina, que es donde se han realizado los procesos de acreditación hasta el momento. En términos generales, se podría decir que la CONEAU intentó evitar el conflicto con las instituciones universitarias mediante la adopción de una postura más “blanda” que la que en principio implicaría el proceso de acreditación.

La política de la CONEAU en ese sentido fue mantener el rigor de las evaluaciones (sin flexibilizar las exigencias de los estándares) ofreciendo un camino de mejoramiento para las instituciones cuyas carreras no cumplían perfectamente los estándares. Al mismo tiempo, dicha política permitió minimizar los conflictos que podrían haberse suscitado entre la CONEAU y las instituciones en la primera experiencia de acreditación de carreras de grado (CONEAU, 2002: 43).

Por otro lado, en conexión con el objetivo de asegurar un piso de calidad, existe el riesgo de que la CONEAU adopte un perfil conservador. Así lo señala Ernesto Villanueva:

En la medida que la agencia sólo consagre lo mejor de lo existente puede tornarse en un fuerte arnés para experiencias alter-

nativas, para impulsar una oferta heterogénea de educación superior, para dificultar propuestas interinstitucionales e interdisciplinarias (Villanueva, 2003).

ALGUNAS TAREAS PENDIENTES

Como pudimos ver a lo largo del análisis de los efectos que la CONEAU tuvo sobre las universidades nacionales, fueron más los obstáculos que tuvo que enfrentar y superar para comenzar a funcionar que las tareas emprendidas para el logro de sus objetivos que pudo desempeñar. Hemos podido apreciar que la CONEAU tuvo que luchar fuertemente para lograr imponer la idea de que es necesario evaluar externamente a las universidades nacionales. Pese a que aún existen resistencias aisladas, parece que el organismo fue exitoso en esta tarea. Así lo señala Villanueva:

Creo que el sistema de evaluación y acreditación se ha implantado con éxito en la Argentina. Entiendo que este sistema ha llegado para quedarse (Villanueva, 2003).

Sin embargo, el haber concentrado las energías en superar esta cuestión ha distraído la atención de la CONEAU. La prueba está en que recién en el año 1999 –a cuatro años de su creación– logró institucionalizar todas sus funciones. Por supuesto, no fue sólo la cuestión de la legitimidad la que propició esta situación. También hemos señalado la sobrecarga de funciones que padece este organismo. Es por ello que los evaluadores de la propia CONEAU no se refieren demasiado a los cambios realizados como consecuencia de su acción. Dichos cambios, cuando se produjeron, fueron aislados. El mismo presidente del organismo, en un taller realizado en el año 2003, señala como cuestiones pendientes asuntos que figuran entre los objetivos que fundamentaron la creación de la CONEAU. Estas cuestiones son formuladas en los siguientes interrogantes:

¿En qué medida el sistema de evaluación y acreditación ha contribuido a una disminución del desgranamiento y la deserción estudiantil, que constituyen verdaderos cánceres de nuestro sistema universitario? ¿En qué medida el sistema de evaluación y acreditación tiende a fortalecer políticas universitarias centradas en contratos-programa, a través de la implementación del esquema de sugerencias, requerimientos y compromisos que utilizamos en la CONEAU? Si este es un camino que se

fomenta, al menos deberíamos ser más conscientes de ello (Villanueva, 2003).

Pese a que Villanueva sugiere que estas preguntas que plantea son “preguntas nuevas que se superponen con las anteriores que en alguna medida ya están respondidas”, no compartimos esa opinión. Estas cuestiones que él mismo señala fueron los pilares sobre los cuales se asentó la necesidad de reformar de manera urgente el sistema universitario argentino. Más que plantear como desafíos futuros, habría que preguntarse si la CONEAU está realmente capacitada para cumplir con estos objetivos.

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES ACERCA DE LOS EFECTOS PRODUCIDOS POR EL FOMECE Y LA CONEAU EN SU ÁMBITO UNIVERSITARIO

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Nuestra muestra comprendió la recolección de quince casos en cada una de las cuatro carreras seleccionadas (Letras, Cs. Económicas, Biología y Física) en la Universidad de Buenos Aires y un promedio de nueve casos por carrera en la Universidad Nacional de General San Martín²¹. De esta forma alcanzamos cuarenta y un casos para las llamadas ciencias *duras* y cincuenta y tres para las denominadas *blandas*. Obteniendo de esta manera una muestra total de noventa y cuatro casos. Tal diseño nos permitió, por una parte, realizar comparaciones entre disciplinas, y, por la otra, entre universidades de distinto tamaño y edad institucional. Del universo de profesores decidimos seleccionar aleatoriamente entre un grupo que tuviera el cargo de jefe de Trabajos Prácticos (JTP) o superior, ya que de esta manera suponemos que estamos trabajando con profesionales que cuentan con la suficiente trayectoria académica como para tener una opinión formada sobre las dos políticas en análisis (FOMECE y CONEAU). Este tipo de recolección de datos se denomina muestra no probabilística por cuotas. Dada la complejidad de la temática tratada

21 Si bien nuestra idea original contemplaba reunir quince casos para cada una de las carreras seleccionadas en la Universidad de San Martín, eso sólo fue posible en Economía. En las otras tres carreras (Física Médica, Biotecnología y Enseñanza de la Lengua y la Literatura) no fue posible arribar a tal cantidad de casos debido al escaso número de docentes con cargo igual o mayor a jefe de Trabajos Prácticos disponibles. En consecuencia, encuestamos ocho profesores de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Filosofía, seis de Física Médica y cinco de biotecnología. El trabajo de campo fue realizado entre los meses de septiembre y noviembre de 2003.

decidimos utilizar una encuesta anónima, confidencial y voluntaria, que no era autosuministrada sino que la aplicaba un miembro del equipo de investigación. De esta manera, pretendimos atender a criterios metodológicos a fin de aumentar la fiabilidad del instrumento. Asimismo, el tratamiento personalizado que se le dio a la encuesta colaboró hacia la creación de un ambiente cordial y confidencial en el cual los encuestados pudieran dar su opinión libre y espontáneamente.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y PERFIL ACADÉMICO

CUADRO 12
EDAD Y GÉNERO

Edad agrupada (%)	Género	
	Masculino 56,5 (%)	Femenino 43,5 (%)
Hasta 35 años (8,2)	10,4	5,4
De 36 a 45 años (28,2)	29,2	27,0
De 46 a 55 años (32,9)	29,2	37,8
De 56 a 65 años (27,1)	25,0	29,7
De 66 años o más (3,5)	6,3	0,0

Fuente: Encuesta (2003).

Podemos observar que nuestra muestra resultó tener una ligera mayoría de profesores de género masculino (56,5% contra 43,5% de mujeres). Respecto a la edad, el 88,2% de los encuestados se encuentra entre los 36 y 65 años. Cabe destacar que sólo el 8,2% de los profesores tiene 35 años o menos, lo que indica que antes de esa edad es poco frecuente acceder al cargo de jefe de Trabajos Prácticos.

CUADRO 13
DISTRIBUCIÓN SEGÚN CARGO DOCENTE Y CONDICIÓN

Cargo Docente (%)	Regular 76,7(%)	Interino 23,3(%)	Total (%)
Adjunto (37,6)	77,1	22,9	100
JTP (30,1)	71,4	28,6	100
Asociado (10,8)	90,0	10,0	100
Titular (20,4)	84,2	15,8	100
Profesor Invitado (1,1)	0,0	100,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

En cuanto al perfil académico, nuestro objetivo fue encuestar a profesores de cargo igual o superior al de jefe de Trabajos Prácticos, puesto que considerábamos que su mayor trayectoria les permitiría tener un mayor conocimiento y opiniones formadas sobre las dos políticas en cuestión. Puede decirse que en nuestra muestra los cargos se distribuyeron prácticamente en tres tercios iguales (31,1% de JTPs, 36,7% de adjuntos y 31,1% entre titulares y asociados).

Llama la atención el alto porcentaje de profesores regulares, ligeramente superior al 75% del total. Se observa que, a medida que se sube en el tipo de cargo, es mayor la proporción de docentes regulares.

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU Y DEL FOMECC

CUADRO 14
PREGUNTA SOBRE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU Y DEL FOMECC

	Afirma conocer (%)	Desconoce (%)	Total (%)
CONEAU	88,2	11,8	100
FOMECC	76,3	23,7	100

Fuente: Encuesta (2003).

En nuestro cuestionario incluimos una pregunta donde se consultaba a los profesores acerca de su conocimiento de la CONEAU y del FOMECC. Afirmaron conocer la CONEAU un 88,2% de los docentes consultados, mientras que en el caso del FOMECC el porcentaje descendió a 76,3%. A aquellos que habían afirmado conocer las respectivas instituciones les aplicamos una batería de preguntas con el fin de determinar el nivel de conocimiento que tenían acerca de las políticas investigadas. Es decir que el 88,2% y el 76,3% de los docentes, según el caso, pasaron a ser los totales sobre los que aplicamos un índice de conocimiento para cada una de las políticas consultadas.

CUADRO 15
 ÍNDICE DE CONOCIMIENTO DE LA CONEAU
 SEGÚN DISCIPLINA Y UNIVERSIDAD

Disciplina	Universidad	Índice de conocimiento de la CONEAU			Total (%)
		Escaso conocimiento 7,3%	Moderado conocimiento 58,6%	Amplio conocimiento 34,1%	
Ciencias blandas	UBA	10,7	42,9	46,4	100
	UNSAM	5,3	73,7	21,1	100
	Total	8,5	55,3	36,2	100
Ciencias duras	UBA	0,0	75,0	25,0	100
	UNSAM	18,2	34,4	45,5	100
	Total	5,7	62,9	31,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

Los índices de conocimiento, en términos generales, nos muestran que los profesores conocen más a la CONEAU que al FOMECE, siendo un dato importante el hecho de que casi un 60% tiene un escaso conocimiento del FOMECE y que sólo el 1,5% tiene un amplio conocimiento del mismo. Esta situación no resulta difícil de comprender ya que la CONEAU es un organismo que aún continúa vigente y, como pudimos ver en las secciones precedentes, realiza funciones que generan alta sensibilidad en el ámbito universitario. No sucedió lo mismo con el FOMECE, que dejó de funcionar hace ya tres años.

Si observamos el nivel de conocimiento sobre la CONEAU, según universidad, notamos que, en el caso de las ciencias *blandas*, los profesores pertenecientes a la UBA poseen un amplio conocimiento de la institución en mayor proporción que los profesores de la UNSAM (46,4 contra 21,1%). En el caso de las ciencias *duras*, la situación es exactamente inversa. Aunque en la UBA no encontramos ningún caso de escaso conocimiento, sólo un 25% de los profesores encuestados tienen un conocimiento amplio. En contraste, en la UNSAM, pese a encontrar al 18,2% de los profesores con un conocimiento escaso, podemos ver que un importante 45,5% posee un conocimiento amplio.

CUADRO 16
ÍNDICE DE CONOCIMIENTO DEL FOMECE SEGÚN DISCIPLINA Y UNIVERSIDAD

Disciplina	Universidad	Índice de conocimiento del FOMECE			Total (%)
		Escaso conocimiento 57,7%	Moderado conocimiento 40,8%	Amplio conocimiento 1,5%	
Ciencias blandas	UBA	73,9	26,1	0,0	100
	UNSAM	100,0	0,0	0,0	100
	Total	80,0	20,0	0,0	100
Ciencias duras	UBA	43,3	56,7	0,0	100
	UNSAM	36,4	54,5	9,1	100
	Total	41,5	56,1	2,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

En lo que respecta al nivel de conocimiento del FOMECE, observamos que, dentro del escaso conocimiento general –sólo un 1,5% posee un amplio conocimiento del programa–, es más conocido en las ciencias *duras* que en las *blandas*. En el caso de las primeras, más de la mitad de la muestra cuenta con un moderado conocimiento, que se reduce a un 20% en el caso de las segundas. Esto estaría mostrando una menor presencia –y se podría sugerir un menor impacto– del FOMECE en las ciencias *blandas*.

Si realizamos la comparación por universidad, apreciamos que la totalidad de los docentes de la UNSAM pertenecientes a las ciencias *blandas* tienen un escaso conocimiento del FOMECE; mientras que en las ciencias *duras* el FOMECE es más conocido en la UNSAM que en la UBA dado que, pese a la paridad en conocimiento moderado, los profesores de la UNSAM tienen en un 9,1% un amplio conocimiento, contra ningún caso de amplio conocimiento en la UBA.

PERCEPCIONES SOBRE LOS EFECTOS DE LA CONEAU EN LAS UNIVERSIDADES

CUADRO 17

OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA OTORGADA POR LA CONEAU A CIERTOS
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES SEGÚN UNIVERSIDAD

		Ninguna/ Escasa importancia (%)	Mediana importancia (%)	Considerable/ Mucha importancia (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Promoción de la eficiencia	UBA	17,3	19,2	38,5	25,0	100
	UNSAM	16,6	10,0	53,4	20,0	100
	Total	17,1	15,9	43,9	23,1	100
Promoción de la pertinencia social	UBA	42,3	19,2	15,4	23,1	100
	UNSAM	36,7	26,7	20,0	16,7	100
	Total	40,3	22,0	17,1	20,6	100
Fomento de una lógica competitiva	UBA	25,0	28,8	23,1	23,1	100
	UNSAM	23,3	20,0	33,4	23,3	100
	Total	24,4	25,6	26,9	23,1	100
Fomento de una lógica cooperativa	UBA	46,1	9,6	17,3	26,9	100
	UNSAM	30,0	20,0	26,7	23,3	100
	Total	50,3	13,4	20,7	25,6	100

Fuente: Encuesta (2003).

Existe un amplio grupo de investigadores de la educación superior que ha señalado que las políticas de reforma implementadas durante las últimas dos décadas del siglo XX en el ámbito universitario presentaban una tendencia hacia la *mercantilización* de la educación superior (Coraggio y Vispo, 2001; Hidalgo, 1994; Iazzetta, 2001; entre otros). Esta percepción se fundamentaba en la detección de un nuevo lenguaje proveniente de ámbitos económicos y administrativos. Así, el énfasis en la eficiencia, la rendición de cuentas, la competencia, la flexibilidad de respuesta, se consideró el comienzo de un cambio en la forma de concebir a la universidad. Los resultados de la encuesta vienen a reafirmar esta línea de pensamiento dado que los profesores consultados consideran que la CONEAU le prestó mayor atención a la promoción de la eficiencia (43,9%) que a la pertinencia social (17,1%). Asimismo, si bien está repartida la consideración acerca del fomento de una lógica competitiva, existe un fuerte consenso sobre la no-promoción de una lógica cooperativa (49,5%) al interior o entre universidades. Si diferenciamos los datos por universidad, encontramos que el fomento de esta lógica *mercantil* (promoción de la eficiencia y la competencia) es percibido más fuertemente en la UNSAM (universidad nueva y

pequeña) que en la UBA (grande y tradicional). Una explicación posible a esta circunstancia podría remitirse a la mayor existencia de tradiciones e intereses arraigados en la UBA, lo cual habría obstaculizado la introducción de estas nuevas tendencias y, por consiguiente, su percepción por parte de los actores del ámbito universitario.

CUADRO 18
EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS COMO CONSECUENCIA DE LAS
ACCIONES DE LA CONEAU SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Cambio muy desfavorable/ desfavorable (%)	No hubo cambio (%)	Cambio favorable/ muy favorable (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Modificación del proceso de enseñanza/aprendizaje	UBA	0,0	73,1	5,7	21,2	100
	UNSAM	0,0	70,0	16,6	13,3	100
	Total	0,0	72,0	9,8	18,3	100
Modificación del proceso de investigación	UBA	7,7	61,5	13,5	17,3	100
	UNSAM	0,0	60,0	30,0	10,0	100
	Total	4,9	61,0	19,5	14,6	100
Modificación de la capacidad de respuesta a la comunidad local	UBA	5,7	67,3	9,6	17,3	100
	UNSAM	0,0	46,7	33,4	20,0	100
	Total	3,6	59,8	18,3	18,3	100
Modificación de la capacidad de respuesta a las necesidades nacionales	UBA	5,7	67,3	11,5	15,4	100
	UNSAM	6,7	40,0	26,7	26,7	100
	Total	6,1	57,3	17,1	19,5	100
Modificación de la forma de asignación de recursos	UBA	13,4	42,3	15,3	28,8	100
	UNSAM	3,3	46,7	23,4	26,7	100
	Total	9,8	43,9	18,3	28,0	100
Modificación de los procesos de admisión	UBA	7,7	67,3	5,8	19,2	100
	UNSAM	0,0	66,7	10,0	23,3	100
	Total	4,9	67,1	7,3	20,7	100

Fuente: Encuesta (2003).

Siguiendo con los efectos que la CONEAU podría haber tenido sobre las universidades, la encuesta viene a confirmar la percepción de los propios implementadores: la CONEAU no produjo cambios en ninguno de los ítems consultados (proceso de enseñanza/aprendizaje, proceso de investigación, capacidad de respuesta a la comunidad local o nacional, forma de asignación de recursos y procesos de admisión). Es interesante constatar que, pese a la existencia de una paridad en el

escepticismo de los profesores de ambas universidades, un sector del profesorado de la UNSAM (que se extiende desde un 23,4% hasta un 33,4%) considera –salvo en la modificación del proceso de enseñanza/aprendizaje y en la modificación de los procesos de admisión– que la CONEAU ha tenido una influencia favorable o muy favorable.

CUADRO 19
DISCUSIÓN DE CIERTAS CUESTIONES EN EL SENO DE LA UNIVERSIDAD
COMO CONSECUENCIA DE LAS ACCIONES DE LA CONEAU

	Universidad	Sí (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Introducción de examen de ingreso o curso de nivelación	UBA	11,5	71,2	17,3	100
	UNSAM	20,0	63,3	16,7	100
	Total	14,6	68,3	17,1	100
Fijación de un arancel en las carreras de grado	UBA	7,7	71,2	21,2	100
	UNSAM	20,0	66,7	13,3	100
	Total	12,2	69,5	18,3	100
Búsqueda de formas alternativas de generación de recursos	UBA	25,0	53,8	21,2	100
	UNSAM	30,0	46,7	23,3	100
	Total	26,8	51,2	22,0	100
Acortamiento de las carreras	UBA	38,5	42,3	19,2	100
	UNSAM	36,7	36,7	26,7	100
	Total	37,8	40,2	22,0	100
Diversificación de la oferta de carreras	UBA	23,1	53,8	23,1	100
	UNSAM	50,0	30,0	20,0	100
	Total	32,9	45,1	22,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

En la sección anterior hemos podido apreciar cómo los propios encargados de llevar a cabo las tareas asignadas a la CONEAU manifestaban las dificultades que tuvieron que sortear para comenzar a funcionar y trabajar en la consecución de los objetivos de la Comisión. Si bien esto justificaría de alguna manera el escaso logro en impactos de magnitud, perdería fuerza como argumento a la hora de analizar si la CONEAU logró, al menos, introducir en la agenda universitaria ciertas cuestiones para su discusión. Los resultados de la encuesta muestran que, salvo en lo que hace al acortamiento de las carreras –donde un 37,8% de los encuestados manifiestan que esta cuestión se discutió en su universidad– y a la diversificación de la oferta de carreras –especialmente en el caso de la UNSAM, donde la mitad de los profesores consultados responden afirmativamente–, no se ha instalado la discusión de cuestiones tales como la introducción de un examen de ingreso o curso de nivela-

ción, el arancelamiento o la búsqueda de formas alternativas de financiamiento. Todas estas cuestiones surgen de la propuesta de reforma desarrollada por el BM, organismo financiador del PRES. Sin embargo, cabría preguntarse si el escaso debate se debe a la falta de impacto de la CONEAU o a que este organismo no buscó instalar dichas cuestiones.

CUADRO 20
OPINIÓN ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA CONEAU
EN EL PERFIL ACADÉMICO DE LA CARRERA SEGÚN UNIVERSIDAD

Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas					
UBA	48,0	9,6	9,6	32,7	100
UNSAM	43,3	3,3	20,0	33,3	100
Total	46,4	7,3	13,4	32,9	100
Creación de carreras centradas en el saber enciclopédico					
UBA	57,7	17,3	1,9	23,1	100
UNSAM	56,7	6,7	6,7	30,0	100
Total	57,4	13,4	2,4	25,6	100
Acortamiento de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios					
UBA	55,8	5,8	23,0	15,4	100
UNSAM	20,0	13,3	50,0	16,7	100
Total	42,7	8,5	33,0	15,9	100
Creación de carreras atendiendo a requerimientos del mercado laboral					
UBA	46,1	9,6	27,0	17,3	100
UNSAM	16,7	16,7	43,3	23,3	100
Total	35,3	12,2	32,9	19,5	100
Creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales					
UBA	46,2	11,5	19,2	23,1	100
UNSAM	30,0	20,0	26,7	23,3	100
Total	40,2	14,6	22,0	23,2	100
Creación de carreras interdisciplinarias/transdisciplinarias					
UBA	36,5	15,4	23,0	25,0	100
UNSAM	23,4	13,3	30,0	33,3	100
Total	31,7	14,6	25,6	28,0	100

Fuente: Encuesta (2003).

Cuando indagamos más profundamente en la relación entre la CONEAU y el perfil académico de las carreras ofrecidas en las dos universidades analizadas, obtuvimos las siguientes conclusiones:

- La CONEAU tuvo poca injerencia en la determinación de la carga teórica de las carreras ya que cerca de la mitad de los profesores consultados en ambas universidades manifiestan que la Comisión no propició, directa ni indirectamente, la creación ni de carreras centradas en la adquisición de destrezas, ni de carreras centradas en el saber enciclopédico. Del resto, el 32,9% y el 25,6% respectivamente no toman postura frente a la consulta.
- Los profesores de las universidades consultadas muestran opiniones opuestas, según la universidad de que se trate, en lo que hace a la influencia de la CONEAU en el acortamiento de las carreras y/o división con títulos intermedios, y en la creación de carreras atendiendo a los requerimientos del mercado laboral. Mientras que en la UBA la mayor parte de los encuestados manifiesta estar “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” con la pregunta acerca de si la CONEAU influyó en estas cuestiones, en la UNSAM sucede lo contrario.
- No existe una opinión preponderante –no al menos de manera considerable– en lo que hace a la creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales o a la creación de carreras interdisciplinarias y/o transdisciplinarias. Con excepción de la UBA en lo que respecta a la creación de carreras atendiendo a criterios científicos y sociales (el 46,2% está en desacuerdo con que la CONEAU haya apoyado tal política), en ambas universidades las opiniones se distribuyen entre los dos extremos.

CUADRO 21

OPINIÓN ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA CONEAU EN LAS TAREAS
DE INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Desarrollo de la investigación aplicada	UBA	48,1	7,7	19,3	21,2	100
	UNSAM	30,0	6,7	23,3	40,0	100
	Total	34,1	7,3	20,7	28,0	100
Desarrollo de la investigación básica	UBA	48,1	19,2	7,7	25,0	100
	UNSAM	30,0	13,3	20,0	36,7	100
	Total	41,4	17,1	12,2	29,3	100
Profundización de una lógica competitiva	UBA	44,2	17,3	17,3	21,2	100
	UNSAM	30,0	13,3	26,7	30,0	100
	Total	39,0	15,9	20,8	24,4	100

CUADRO 21 (CONTINUACIÓN)

	Universidad	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	De acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Acortamiento						
de plazos para la	UBA	46,2	15,4	15,4	23,1	100
obtención de	UNSAM	36,6	10,0	26,7	26,7	100
resultados	Total	42,7	13,4	19,6	24,4	100

Fuente: Encuesta (2003).

Respecto a la función de investigación, no se puede detectar un amplio consenso sobre los efectos originados por la CONEAU. De todas formas encontramos que en ambas universidades tiene mayor presencia la opinión de que la CONEAU no tuvo una injerencia significativa en las tareas de investigación. En la UNSAM las opiniones se encuentran divididas, con un predominio de la no influencia de la CONEAU en el desarrollo de la investigación aplicada y de la investigación básica, en la profundización de una lógica competitiva y de una lógica cooperativa, y en el acortamiento de los plazos para la obtención de resultados. En la UBA, si bien también encontramos una importante división de opiniones, existe un predominio del “desacuerdo” por sobre el “acuerdo”, que es más marcado que en la UNSAM. Esto significa la existencia de un mayor escepticismo por parte de los profesores de esta universidad respecto de los cambios que pudo haber generado la CONEAU. De todas formas, en ambas universidades, aunque en mayor medida en la UNSAM, alrededor de una cuarta parte de la muestra no sabe o no contesta a los ítems consultados, lo que abona nuestra conclusión de que no existe una idea clara acerca de los efectos en las tareas de investigación.

CUADRO 22
OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS GENERADOS POR LA CONEAU
COMO CONSECUENCIA DE LA PRESENTACIÓN A UN PROCESO
DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN, SEGÚN DISCIPLINA

	Disciplina	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mejora de la infraestructura	Ciencias blandas	15,8	68,4	15,8	100
	Ciencias duras	14,3	76,2	9,5	100
	Total	15,0	72,5	12,5	100
Mejora de la biblioteca	Ciencias blandas	31,6	57,9	10,5	100
	Ciencias duras	9,5	71,4	19,0	100
	Total	20,0	65,0	15,0	100
Mejora del equipamiento	Ciencias blandas	26,3	47,4	26,3	100
	Ciencias duras	19,0	71,4	9,5	100
	Total	22,5	60,0	17,5	100
Desarrollo institucional	Ciencias blandas	26,3	57,9	15,8	100
	Ciencias duras	14,3	76,2	9,5	100
	Total	20,0	67,5	12,5	100

Fuente: Encuesta (2003).

El simple hecho de tener que presentarse a un proceso de evaluación y acreditación, cuyo resultado puede tener repercusiones en cuestiones clave como el financiamiento y la demanda de los estudiantes, entre otras, puede generar un clima propicio para el mejoramiento de ciertos aspectos que de otra manera no hubieran sido modificados. Sin embargo, a partir de los resultados de la encuesta llegamos a la conclusión de que tal potencialidad sólo llega a concretarse limitadamente en algunos aspectos, como son: la mejora de las bibliotecas en el caso de las ciencias *blandas* (31,6% de los entrevistados señalan la existencia de un cambio en este sentido); la mejora del equipamiento en ciencias *blandas* (26,3%) y, sorprendentemente, en menor medida en las ciencias *duras* (19%); y el desarrollo institucional (26,3% para las ciencias *blandas* y 14,3% para las *duras*).

CUADRO 23
EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS COMO CONSECUENCIA
DE LAS ACCIONES DE LA CONEAU, SEGÚN DISCIPLINA

	Disciplina	Cambio muy desfavorable/ Cambio desfavorable (%)	No hubo cambio (%)	Cambio favorable/ Cambio muy favorable (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Modificación del nivel académico de los docentes	Ciencias blandas	10,7	42,6	27,6	19,1	100
	Ciencias duras	0,0	68,6	23,8	8,6	100
	Total	6,1	53,7	25,6	14,6	100
Modificación de la imagen académica/institucional	Ciencias blandas	8,6	42,6	29,8	19,1	100
	Ciencias duras	0,0	51,4	37,1	11,4	100
	Total	4,8	46,3	32,9	15,9	100

Fuente: Encuesta (2003).

Los profesores encuestados también son escépticos sobre la influencia de la CONEAU en la modificación del nivel académico de los docentes y en la modificación de la imagen académica institucional. Esta tendencia es más fuerte aún en las ciencias *duras*. Estos datos llaman la atención especialmente en lo que hace a la modificación de la imagen institucional, dado que no se trata de un impacto indirecto e implícito sino de un impacto buscado directamente por la CONEAU. Finalmente, es interesante notar que, pese a que la mayoría considera que no hubo cambios en estas cuestiones, entre aquellos que creen que sí existieron hay un amplio consenso sobre la dirección del cambio (favorable o muy favorable).

OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS PRODUCIDOS EN LAS UNIVERSIDADES
COMO CONSECUENCIA DE LAS ACCIONES DEL FOMEC

CUADRO 24
OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL FOMEC
EN LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD

	Universidad	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Actualización curricular	UBA	20,8	58,6	22,6	100
	UNSAM	33,3	16,7	50,0	100
	Total	23,9	46,5	29,6	100
Mejoramiento de la eficiencia interna y externa	UBA	35,8	39,6	24,5	100
	UNSAM	66,7	0,0	33,3	100
	Total	43,7	29,6	26,8	100

CUADRO 24 (CONTINUACIÓN)

	Universidad	SÍ (%)	NO (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mayor integración al SIU	UBA	50,9	20,8	28,3	100
	UNSAM	27,8	16,7	55,6	100
	Total	45,1	19,7	35,2	100
Desarrollo de programas sistemáticos de evaluación universitaria	UBA	20,8	54,7	24,5	100
	UNSAM	0,0	38,9	61,1	100
	Total	15,5	50,7	33,8	100

Fuente: Encuesta (2003).

Consultados sobre los cambios generales que el FOMECE pudo originar en la gestión de las universidades, los encuestados manifestaron que estos fueron importantes en dos cuestiones: el mejoramiento de la eficiencia interna y externa, y la integración al SIU. Mientras que en el primer caso es la UNSAM la que eleva el porcentaje total, en el segundo caso es la UBA la que lo sube. Llama la atención que ningún profesor de la UNSAM haya considerado que el FOMECE alentó el desarrollo de programas de evaluación universitaria. Sin embargo, este dato debe ser relativizado dado el alto porcentaje de profesores que caen dentro del no sabe/no contesta (61,1%).

CUADRO 25

OPINIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL FOMECE EN EL PERFIL ACADÉMICO
DE LA CARRERA SEGÚN UNIVERSIDAD

	Universidad	Muy en desacuerdo/ Algo en desacuerdo (%)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (%)	Algo de acuerdo/ Muy de acuerdo (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas	UBA	58,5	7,5	11,3	22,6	100
	UNSAM	27,8	16,7	27,8	27,8	100
	Total	50,7	9,9	15,5	23,9	100
Creación de carreras centradas en el saber enciclopédico	UBA	67,9	11,3	1,9	18,9	100
	UNSAM	38,9	16,7	5,6	38,9	100
	Total	60,5	12,7	2,8	23,9	100
Acortamiento de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios	UBA	52,9	11,3	17,0	18,9	100
	UNSAM	22,3	16,7	22,3	38,9	100
	Total	45,0	12,7	18,4	23,9	100
Creación de carreras atendiendo a requerimientos del mercado	UBA	51,6	5,8	22,7	46,2	100
	UNSAM	47,0	5,9	47,2	17,6	100
	Total	57,9	5,8	36,2	39,1	100
Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	UBA	39,6	13,2	24,5	22,6	100
	UNSAM	11,1	11,1	50,0	27,8	100
	Total	32,4	12,7	31,0	23,9	100

Fuente: Encuesta (2003).

Consultados en un nivel más específico, los profesores manifestaron que el FOMECE tuvo los siguientes efectos en el perfil académico de las carreras:

- Existen opiniones encontradas, de acuerdo a la universidad de pertenencia, en lo que hace a la creación de carreras atendiendo a los requerimientos del mercado y a la creación de carreras interdisciplinarias y/o transdisciplinarias. En ambos casos la UBA manifiesta un claro desacuerdo que contrasta con el profundo acuerdo de un importante grupo de profesores pertenecientes a la UNSAM.
- Existen algunas divergencias, de acuerdo a la universidad de pertenencia, en las opiniones sobre la creación de carreras centradas en la adquisición de destrezas y el acortamiento de la duración de las carreras y/o división en ciclos con títulos intermedios. Un importante sector de los profesores de la UBA (entre el 52,9% y el 58,5%) manifiesta su profundo desacuerdo, mientras que las opiniones se encuentran repartidas en mitades en el caso de los profesores de la UNSAM.
- Finalmente, en lo que hace a la creación de carreras centradas en el saber enciclopédico, los profesores de la UBA manifiestan un profundo desacuerdo (67,9% de los casos), mientras que en la UNSAM las opiniones están repartidas, con un amplio grupo que opta por la categoría no sabe/no contesta.

CUADRO 26
OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA ASIGNADA POR EL FOMECE
AL MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN ACADÉMICA

	Disciplina	Ninguna/ Escasa importancia (%)	Mediana importancia (%)	Considerable/ Mucha importancia (%)	NS/NC (%)	Total (%)
Mejora de la enseñanza de grado y posgrado	Cs. blandas	23,4	6,7	23,4	46,7	100
	Cs. duras	4,9	14,6	75,6	4,9	100
	Total	12,6	11,3	53,5	22,5	100
Capacitación de la planta docente	Cs. blandas	23,4	0,0	30,0	46,7	100
	Cs. duras	17,1	14,6	58,5	9,8	100
	Total	19,7	8,5	46,4	25,4	100
Desarrollo de bibliotecas	Cs. blandas	6,6	13,3	33,4	46,7	100
	Cs. duras	0,0	4,9	90,3	4,8	100
	Total	2,8	8,5	66,2	22,5	100
Adquisición de equipamiento	Cs. blandas	3,3	16,7	36,7	43,3	100
	Cs. duras	0,0	0,0	100,0	0,0	100
	Total	1,4	7,0	73,2	18,3	100

Fuente: Encuesta (2003).

Existe un considerable grupo de profesores que considera que el FOMECE ha prestado especial atención a la mejora de la enseñanza de grado y posgrado (53,5%), a la capacitación de la planta docente mediante el cursado de estudios de posgrado (46,4%), al desarrollo de las bibliotecas (66,2%) y a la adquisición de equipamientos (73,2%). La proporción aumenta notablemente cuando se toman en cuenta sólo las respuestas de los profesores pertenecientes a las ciencias *duras*, con excepción de la capacitación de la planta docente donde los porcentajes no son tan desparejos.

CONCLUSIÓN

Luego de este largo recorrido, creemos que es imprescindible diferenciar la retórica de la reforma de los noventa de las prácticas y efectos que la misma ocasionó. Si bien la retórica estuvo asociada a la inserción de lógicas de funcionamiento –asignación competitiva de fondos, evaluación de resultados– cercanas a un modelo universitario privado-mercantil, en la práctica las políticas implementadas no han adoptado esta dirección de forma categórica. Para tener un panorama más claro de la dirección de la reforma, nos parece acertado clasificar los efectos de las políticas de acuerdo al ámbito de acción. El ámbito sistémico, que incluye al conjunto de instituciones de educación superior, es prácticamente imposible de analizar seriamente en un trabajo como el que nos propusimos hacer. Por ese motivo, comenzaremos por ver los efectos en el ámbito institucional o universitario. En los datos de la encuesta se encuentra un fuerte consenso acerca de la falta de efectos estructurales producidos por el FOMECE y la CONEAU en ambas instituciones. Ya durante el análisis de los efectos desde la visión oficial pudimos encontrarnos con esta percepción, que fue confirmada por la opinión de los profesores de ambas universidades y a través de las disciplinas. De todas maneras, dentro de esta opinión mayoritaria, podemos observar que en la UNSAM existe un grupo de profesores que consideran que, en determinados aspectos (la diversificación de la oferta de carreras como efecto de la CONEAU, o el mejoramiento de la eficiencia interna y externa y la creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias como efectos del FOMECE), tanto la CONEAU como el FOMECE tuvieron efectos sobre la orientación de la universidad. Esta percepción más acentuada de los efectos de ambas políticas por parte de los profesores de la UNSAM puede explicarse a partir de las diferencias existentes entre esta universidad

y la UBA. Al ser San Martín una universidad chica y nueva, y con tradiciones académicas e institucionales menos arraigadas, no es sorprendente que resulte más permeable al estímulo de las políticas analizadas. Por otra parte, y respecto a los modelos de universidad analizados en la primera sección, la UNSAM es una universidad creada en la década del noventa, cuyos lineamientos se acercan más al modelo de universidad que ha impulsado el PRES, y que hemos analizado en la sección I. La UBA es una universidad de tradición académica reformista, y de una enorme envergadura y gran complejidad institucional, por lo tanto mucho menos permeable a los incentivos externos para un cambio en su diseño institucional. Asimismo, resulta relevante destacar que, en aquellos casos en que se consultó a los encuestados acerca de la valoración que tenían sobre los cambios producidos por la CONEAU y el FOMECE en sus respectivas instituciones, en general los profesores de la UNSAM mostraron una mayor aceptación y un juicio más favorable que los profesores de la UBA.

Pasando al ámbito intermedio (carreras, escuelas, institutos o facultades) podemos apreciar que en las ciencias *blandas*, en mayor medida que en las *duras*, se considera que la CONEAU tuvo algún tipo de efectos. No obstante, cuando se consulta la valoración de estos cambios, en las *ciencias blandas* existe diversidad de opiniones, mientras que en las ciencias *duras*, cuando se considera que hubo efectos, son valorados como positivos. En el caso del FOMECE la situación es exactamente inversa. Este programa tuvo muy pocos efectos sobre las ciencias *blandas*, mientras que en las ciencias *duras* se considera que tuvo importantes efectos (como se desprende del hecho de que el 75,6% de los profesores de estas disciplinas considere que el FOMECE le dio mucha importancia a la mejora de la enseñanza de grado y posgrado, o que el 100% considere que el FOMECE le dio mucha importancia a la adquisición de equipamiento). Los propios implementadores dan cuenta de este hecho ya que señalaron, entre los elementos a mejorar del programa, el prever los mecanismos para lograr una mejor articulación con las Ciencias Sociales y Humanas.

En síntesis, no podemos hablar de un viraje del modelo universitario hacia un tipo privado-mercantil. Aunque el análisis por universidad nos permita entrever una mejor disposición de la UNSAM a adoptar las reformas impulsadas por la CONEAU y el FOMECE, aun allí esto ocurre en una medida limitada. Tan sólo podríamos mencionar la ocurrencia de algún grado de hibridación de los modelos, siempre y cuando acotemos tal afirmación a ciertos ámbitos específicos.

No obstante, tras este estudio podemos concluir que las universidades nacionales en esencia continúan siendo fieles al modelo público-tradicional que describiéramos en la sección I, tanto en sus virtudes como en sus defectos. En todo caso, este proceso de reforma recién comienza y sus efectos finales sobre el diseño institucional de nuestras universidades podrán verse claramente en el largo plazo.

CUADRO 27

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Híbrida	Universidad Pública-Reformista
Ideas Reguladoras	Primacía de la eficiencia, entendida como la relación input-output	Búsqueda de eficiencia y pertinencia	Primacía de la pertinencia, entendida como el impacto social
	Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad	Fomento de una lógica competitiva en el modo de funcionar de la universidad	Fomento de una lógica cooperativa en el modo de funcionar de la universidad
	Autonomía entendida como libertad de respuesta a los estímulos del entorno	Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras	Autonomía entendida como generación de un pensamiento científico libre de ataduras
	Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales	Importancia de mecanismos de premios y castigos materiales y simbólicos	Importancia de mecanismos de premios y castigos simbólicos
Ingreso y Permanencia	Existencia de algún tipo de arancel (universidad elitista)	Gratuidad	Gratuidad (universidad de masas)
	Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo	Existencia de algún tipo de examen de ingreso y/o cupo	Ingreso irrestricto
	Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)	Regulación de la permanencia (plazos y sanciones)	Permanencia irrestricta
Financiamiento	El nivel de financiamiento por parte del sector público tiende a disminuir y se hace en función de objetivos acordados	El nivel de financiamiento por parte del sector público sigue siendo importante pero parte de este comienza a ser asignado en función de objetivos acordados	El nivel de financiamiento por parte del sector público es muy importante y se hace según el patrón benevolente
	El nivel de financiamiento por parte del sector privado es importante y creciente.	Se fomenta el financiamiento por parte del sector privado	El nivel de financiamiento por parte del sector privado es limitado
	Cobro de servicios educativos (arancel)	Cobro de alguna contribución simbólica	Gratuidad de los servicios educativos
	Importante cantidad de convenios con la industria y el comercio	Se fomenta la firma de convenios con la industria y el comercio	Los convenios con la industria y el comercio son limitados
	Superávit presupuestario	Déficit presupuestario manejable	Déficit presupuestario

CUADRO 27 (CONTINUACIÓN)

Dimensión	Universidad Privada-Mercantil	Universidad Híbrida	Universidad Pública-Reformista
Planta de Profesores	Planta de profesores que posee, en la mayoría de los casos, dedicación exclusiva	Fomento de la regularización de la planta docente pero con serias dificultades a la hora de realizar los concursos	Mayoría de profesores con dedicación simple o ad honorem con múltiples filiaciones institucionales simultáneas
	Profesores con salarios altos y asociados con su rendimiento (facilita el recambio intergeneracional)	Profesores con salarios dignos	Profesores con salarios medios o bajos, donde la parte correspondiente a la antigüedad es muy importante (privilegia la estabilidad)
	Planta de profesores con un alto nivel académico (doctorados)	La cantidad de profesores con estudios de posgrado es mediana	La cantidad de profesores con estudios de posgrado es limitada
Investigación	Énfasis en la investigación aplicada y experimental	Énfasis en la investigación básica y aplicada	Énfasis en la investigación básica y aplicada
	Disponibilidad de equipamiento sofisticado	Equipamiento adecuado	Equipamiento precario y anticuado
	Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)	Plazos cortos para la obtención de resultados (rigidez)	Flexibilidad en los plazos para la obtención de resultados
Plan de Estudios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras cortas y carreras largas pero con títulos intermedios	Carreras tradicionales de 5 años de duración ("contenido enciclopédico")
	Carreras ofrecidas de acuerdo a los requerimientos del mercado	Oferta de carreras de acuerdo a requerimientos sociales y mercantiles	Oferta de carreras de acuerdo a criterios científicos y requerimientos sociales
	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras flexible (rápida adaptación al contexto)	Oferta de carreras rígida (difícil cambio)
	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Creación de carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias	Carreras dictadas por disciplina
	Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para el dictado de carreras (cursos virtuales)	En la mayoría de los casos el dictado de clases es de forma presencial	Dictado de carreras de forma presencial
Infraestructura y Equipamiento	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución (departamentalización) como al exterior (redes académicas)	Organización que favorece la vinculación y el trabajo en común, tanto al interior de una institución como al exterior	Escasa vinculación con otras disciplinas al interior (cátedras) y con otras universidades o instituciones
	Clases pequeñas y atención personalizada	Clases con un pequeño exceso de alumnos	Clases superpobladas
	Espacio construido suficiente	Espacio construido suficiente	Déficit de edificación
	Disponibilidad de recursos electrónicos (internet)	Escaso acceso a tecnologías de la información	Falta de acceso a tecnologías de la información
	Bibliotecas actualizadas	Bibliotecas pequeñas pero actualizadas	Bibliotecas desactualizadas

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial 1994 *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington DC).
- Becher, T. 2001 (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa).
- Betancur, N. 1995 “El Estado evaluador de la educación superior: pertinencia teórica y modelos”. Ponencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología celebrado en la ciudad de México, 2 al 6 de octubre.
- Brunner, José J. 1992 *Evaluación de la Calidad Académica en Perspectiva Internacional Comparada* (Santiago de Chile: FLACSO).
- Brunner, José J. 1994a “Estado y educación superior en América Latina” en Neave, Guy y Van Vaught, Frans *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa* (Barcelona: Gedisa).
- Brunner, José J. 1994b *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (Buenos Aires: CEDES).
- Brunner, José J. y Martínez Nogueira, Roberto 1999 “Evaluación de Impacto del FOMECE” en *INFOMECE* (Buenos Aires: SPU).
- Castro, Javier A. 2002 “Fondos competitivos y cambio académico e institucional en las universidades públicas argentinas. El caso del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE)”, mimeo.
- Clark, Burton 1983 *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective* (Berkeley: University of California Press).
- Clark, Burton 1987 “The organizational conception” in Clark, Burton (ed.) *Perspectives on Higher Education* (Berkeley: University of California Press).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 2000 *Estudio de los Anexos 1 y 2 de la Resolución 3927/00 del Consejo Superior de la UBA* (Buenos Aires).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 2002 *Contribuciones para un Análisis del Impacto del Sistema de Evaluación y Acreditación* (Buenos Aires).
- Consejo Nacional de Educación Superior 1994 *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, SPU).
- Coraggio, J. y Vispo, A. 2001 *Contribución al estudio del sistema universitario argentino* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Delfino, J. y Gertel, H. 1996 “Nuevas Direcciones en el Financiamiento de la Educación Superior” en *Nuevas Direcciones en el Financiamiento de la Educación Superior. Modelos de asignación del aporte público* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).

- Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) 1998 “¿Qué es el Fomec?” en *FOMEC* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- García de Fanelli, A. M. 1998a “La Universidad Pública Frente a la Nueva Lógica de las Políticas Públicas y del Mercado” (Chicago: LASA XXI) mimeo.
- García de Fanelli, A. M. 1998b *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación).
- Hidalgo, J. C. 1994 *Financiamiento Universitario. Una visión crítica al enfoque económico utilitario* (Santa Fe: Universidad del Litoral).
- Iazzetta, Osvaldo 2001 “La recreación de la dimensión pública de la universidad” en *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) N° 9.
- Isuani, E. A. 2003 “Estudio sobre el Impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)” en Pugliese, J. C. (ed.) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Kent, Rollin 1993 “La Evaluación de la Educación Superior en América Latina: Una Comparación de Cinco Experiencias Nacionales” en *Documento CEDES/4* (Buenos Aires) Serie Educación Superior.
- Krotsch, Pedro 1993 “La universidad argentina en transición: ¿del estado al mercado?” en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 3.
- Krotsch, Pedro 1994 “Organización, gobierno y evaluación universitaria” en Puiggrós, A. y Krotsch, P. (comps.) *Universidad y evaluación. Estado del debate* (Buenos Aires: Ideas/Aique).
- Marquís, Carlos 1994 (comp.) *Evaluación Universitaria en el MERCOSUR* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- Marquís, Carlos 1996 “El rol del Estado frente a la evaluación de la calidad universitaria. El caso argentino”. Comunicación presentada en la Conferencia Regional de UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana).
- Marquís, Carlos 1997 “Evaluación, Acreditación y Fortalecimiento de las Carreras de Posgrado” en *La Universidad* (Buenos Aires) Año IV, N° 10.
- Marquís, Carlos 1998 *Calidad y financiamiento universitario. El caso argentino* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).
- Marquís, Carlos y Sigal, Víctor 1993 *Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Estrategia, Procedimientos e Instrumentos* (Buenos Aires: Secretaría de Educación).
- Ministerio de Cultura y Educación 1995 “Avances en los Convenios para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria” en *La Universidad* (Buenos Aires) Año II, N° 2.
- Naishtat, F.; García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. 1999 “El porvenir de la universidad pública” en *Sociedad* (Buenos Aires) N° 14.

- Naishtat, F.; García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. 2001 *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Novaro, M. y Alonso, G. 1999 *Estudio sobre las capacidades institucionales en el área de las políticas universitarias* (Buenos Aires: FADE).
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1995 *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año II, N° 2.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1998 *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año V, N° 13.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999a *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 16.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999b *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 17.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999c “Evaluación externa del FOMEC: cuarta reunión del Comité Internacional de Seguimiento” en *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 18.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 1999d *La Universidad. Boletín Informativo de la SPU* (Buenos Aires) Año VI, N° 18.
- Sigal, Víctor 1999 “El Sistema de Admisión a la Universidad en Argentina” en *Sistemas de Admisión a la Universidad* (Buenos Aires: SPU).
- Villanueva, E. 1999 “La CONEAU y el mejoramiento de la calidad” en Sánchez Martínez, E. (ed.) *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos* (Buenos Aires: SPU, Ministerio de Cultura y Educación).

RECURSOS TOMADOS DE LA WEB

- Ordenanzas de la CONEAU N° 001/96 (Reglamento Orgánico), 003/96 (Código de Ética), 008/97, 015/97, 004/99, 005/99, 031/02, 032/02 y 033/02 en <<http://www.coneau.edu.ar>>.
- Decreto 173/96; Ley de Educación Superior N° 24.521; Leyes, Decretos y Reglamentos; Resoluciones del Ministerio de Educación N° 1168/97, 535/99 y 1232/01 en <<http://www.me.gov.ar>>.
- Oszlak, O.; Trombetta, A. y Asensio, D. 2003 *Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria* (Buenos Aires: SPU) en <http://ses.me.gov.ar/documentos/pres/030407/informes/ipd_fomec.zip>. Fecha de consulta: 24 de abril de 2003.

ENTREVISTAS Y DESGRABACIONES

- Isuani, A. 2003 “Estudio sobre algunos resultados de la labor de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Marquís, C. (ex presidente de la CAP y ex director ejecutivo del FOMECE) 2003a “FOMECE: estrategias, lecciones y prospectiva”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Marquís, C. 2003b Entrevista personal (Buenos Aires).

Oszlak, O. 2003 “Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).

Villanueva, E. 2003 “Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación”. Ponencia presentada en el Congreso Análisis de los impactos del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) y perspectivas futuras (Buenos Aires).