VNIVERSIDAD NACIONAL AVTÓNOMA DE MEXICO

PERFILES EDUCATIVOS

ISSN 0185-2698

Mollis, Marcela (1999)

"EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA Y LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA"

en Perfiles Educativos, Vol. 21 No. 83-84 pp. 50-68.

CESU Centro de Estudios sobre la Universidad

IRESIE Banco de Datos sobre Educación

El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía*

*Marcela Mollis***

Este trabajo se propone reconstruir la historia reciente de las políticas de evaluación universitaria argentina, mostrando su génesis y desarrollo en la década de los noventa, a partir de una agenda de la modernización universitaria surgida en el contexto internacional y posteriormente instalada en los ámbitos regional y nacional. Se argumenta que la "calidad" se define en la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, a partir de la función enseñanza, así como de las funciones de investigación o gestión. La mirada evaluativa, conformada por la comunidad en su conjunto, y la reflexión sobre la práctica, constituyen hasta el momento los legítimos instrumentos para mejorar las instituciones.

The purpose of this article is to reconstruct the recent history of the Argentine evaluation policies at the university and to show its beginning and development in the nineties basing on the agenda of university modernization that emerged in an international context and that was later established at local and international level. The author´s argument is that "quality" can be defined in each university's culture and institutional project with regard to the teaching, research and management functions. The evaluative glance, made by the whole community, and the reflexion about practice constitute until now the certain instruments to improve the institutions.

Marcela Mollis (1999), vol. XXI, núms. 83-84, pp. 50-68

INTRODUCCIÓN

La cuestión acerca de la evaluación universitaria alcanzó, en Argentina al menos, una importante difusión en medios académicos y periodísticos hacia 1993, cuando se discutía la aplicación del llamado Subproyecto 06, con anterioridad a la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias en el Ministerio de Cultura y Educación.

Pasada la convulsión que este proyecto generó, se produjeron algunos hechos relevantes para el campo universitario con trascendencia pública, como la realización del Censo Universitario en 1994 o los distintos proyectos de Ley de Educación Superior y la posterior sanción definitiva en 1995.

Este trabajo se propone reconstruir la historia reciente de las políticas de evaluación universitaria argentina, mostrando su génesis y desarrollo en la década de los noventa, a partir de una agenda de la modernización universitaria surgida en el contexto internacional (agencias) y posteriormente instalada en los ámbitos regional y nacional. Por último, intenta dar cuenta de las articulaciones y los nuevos posicionamientos producidos entre los órganos del gobierno central y las instituciones universitarias.

* *Este trabajo reproduce parcialmente los resultados del Proyecto:* Estudio comparado de la evaluación de la educación superior en Argentina, Brasil y Canadá *(F106), dirigido por Macela Mollis, subsidiado por el Programa* UBACYT, *de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la* UBA, *en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación* IICE. *Integran el equipo de investigación Florencia Carlino (investigadora principal) y Liliana Jofe (auxiliar de investigación), en el marco del programa de* Investigaciones comparadas en Educación Superior.

** *Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada, Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.*

1. CONFLICTO Y PODER: FUERZAS CONSTITUTIVAS DEL CAMPO EVALUATIVO DE LA UNIVERSIDAD

Para repensar el problema de la evaluación de la universidad desde la perspectiva internacional-nacional y comparada, resulta fértil hacerlo recuperando parte de la mirada topográfica acerca de lo social del pensamiento de Pierre Bourdieu (1983 y 1988). En este sentido, suponemos que el conjunto de teorías, discursos, saberes consagrados y prácticas sociales que operan en torno a la evaluación de la universidad, conforman un campo.

Como en todo campo, se ponen en juego valores e intereses —en cierta medida irreductibles a los de otros espacios sociales— que posicionan a los sujetos en distintos lugares respecto de los bienes (materiales o simbólicos) en disputa. En este campo, también se despliegan luchas veladas y manifiestas, que dan cuenta del hecho de que cada conjunto de actores sociales involucrados no es internamente homogéneo ni unívoco. Este rasgo se potencia dentro del escenario universitario por las peculiaridades de su organización institucional, tal como se ha configurado en nuestro país.

Así, en el interior mismo del conglomerado institucional universitario la complejidad se amplía: las parcelas de interés están subdivididas según se trate de universidades grandes, medianas o pequeñas, por un lado; públicas o privadas, por el otro; nuevas o antiguas, etc. (Carlino y Mollis, 1997).

Conflicto y poder son dos fuerzas constitutivas del campo de la evaluación universitaria recientemente conforma-do, en el que el discurso y las

prácticas de las agencias internacionales, del gobierno central y de los actores universitarios se interpelan en un contexto de negociación que es más político que académico (Mollis, 1995). Nada más alejado para este enfoque que la presunción de neutralidad en la estructuración de este campo. Dicho enfoque se aparta de la "búsqueda desinteresada" de la "calidad total" homogénea, universal, cuantificable, mediante la puesta en marcha de procesos de evaluación estandarizados. Por el contrario, este escenario fue emergiendo y sosteniéndose merced a una red de alianzas y de enfrentamientos entre agentes e instituciones con intereses individuales y colectivos localizados.

La complejidad y la diversidad que constituyen el campo evaluativo atentan contra el hecho de que la comunidad universitaria fije en forma aislada sus parámetros de valor, en respuesta a lo que se ha denominado responsabilidad externa o *accountability* —esto es, el requerimiento de mostrar a uno o más públicos externos que se ha actuado responsablemente y se ha cumplido con la función social que se le ha asignado—. Pero a su vez, dichos parámetros tampoco pueden definirse al margen de la universidad. En primer lugar, porque la comunidad universitaria representa también uno de los múltiples intereses que se entrecruzan en el sistema; en segundo lugar, porque debe participar para incorporar tales criterios a la definición de sus proyectos académicos con anterioridad a su propia evaluación y, en tercer lugar, porque permitiría la inclusión de criterios externos con respecto de la diversidad del trabajo académico, en el convencimiento de que "externo" no debe ser equiparable a "homogéneo".

2. LA CRISIS DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Hacia mediados de los ochenta, los productores de conocimiento sobre la universidad argentina se referían de modo reiterado a la crisis de las universidades como asociada casi exclusivamente con la crisis de financiamiento. En otras palabras, interpretaban la crisis del modelo institucional como expresión de una crisis económico-financiera.

A partir del primer gobierno democrático de Raúl Alfonsín (1983), el debate se *desplazó de la crisis del modelo a la evaluación para el mejoramiento,* y la discusión acerca de las políticas de financiamiento de este nivel fue reemplazada por el debate acerca de la *evaluación para la obtención de recursos propios* (Mollis, 1994a; 1994b). Actualmente, en los inicios del nuevo milenio, ya no se discute la necesidad de buscar fuentes propias de financiamiento para aumentar los recursos del Estado, y el problema de la calidad universitaria queda asociado al problema de la "responsabilidad social de las universidades respecto del producto que producen y el público que atienden" (concepto equivalente a la expresión anglosajona *accountability*) (Mollis, 1997). Así es como los escenarios económicos y sociales de los años noventa en los países latinoamericanos, con sus estados debilitados y presupuestos disminuidos, han instalado las políticas de evaluación de la calidad universitaria, como un tema de carácter prioritario y central.

Sin embargo, la necesidad de evaluar, la preocupación por la calidad y la orientación del campo económico hacia el eficientismo constituyen una vieja trilogía, hoy articulada en una trama conceptual que aspira a ser diferente. En realidad, se trata del resurgimiento de las ideas economicistas de la educación, a pesar de haber entrado en crisis en la década de los setenta, cuando numerosas investigaciones corroboraron la relativa independencia que existe entre los sistemas educativo y económico.

Calidad y evaluación de la universidad en los discursos de los organismos y escenarios internacionales

El campo discursivo de la evaluación de la educación superior elaborado por las agencias internacionales no es uniforme ni homogéneo, sin embargo, en los últimos años se ha producido una paulatina uniformidad en el tratamiento y análisis de algunos problemas de la agenda de la educación superior que resulta llamativo y concomitante con la idea de "la aldea global" (Chomsky y Dieterich, 1997).

Presentaremos los conceptos clave de la UNESCO (1998,1995), el Banco Mundial (1993) y el Banco Interamericano de Desarrollo (1997), extraídos de sus documentos más recientes sobre educación superior, los cuales presentan someras diferencias entre sí con respecto al problema de la evaluación de la calidad universitaria (Mollis y Bensimon, 1999).

En octubre de 1998, tuvo lugar en la sede principal de la UNESCO la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Entre 1996 y 1998 se efectuaron diversas conferencias regionales que dieron como resultado una variedad de documentos que, en conjunto, ofrecen una visión actual de los problemas de la educación superior en el mundo. Proponen alternativas para enfrentar los retos educativos del siglo XXI y consolidarse como fundamento para la definición de políticas educativas en la enseñanza superior. El documento "Hacia una agenda XXI para la educación superior" sintetiza los resultados de las conferencias regionales y enuncia el conjunto de misiones que la universidad contemporánea y los sistemas de enseñanza superior cumplen y debieran profundizar en el futuro inmediato. En primer lugar, la *misión eminente de la educación superior es servir a la persona humana*; en segundo lugar, la misión tradicional de *mantener, incrementar y difundir conocimientos* por medio de la investigación y la creación intelectual, así como la enseñanza y difusión de estos conocimientos. Esta misión debe incluir la tarea de *desarrollar capacidades endógenas para adquirir y aplicar conocimientos existentes y para crear nuevo conocimiento,* asimismo es tarea de la educación superior educar ciudadanos responsables. En tercer lugar, se afirma que una de las misiones más importantes de la educación superior es la que atañe a los aspectos éticos y culturales: *preservar y afirmar la identidad cultural, promover la propagación y creación de valores culturales, proteger e impulsar la diversidad cultural y participar activamente en el desarrollo de la comprensión intercultural.* Por último, se señala que la educación superior debe *contribuir a la implementación del aprendizaje permanente.* Este documento destaca la

importancia que tienen los sistemas de educación superior para establecer y armonizar las relaciones entre la sociedad y el Estado; subraya el papel estratégico de las alianzas (*partnership*) entre las instituciones de educación superior y los diferentes actores sociales para promover el desarrollo de dichas instituciones con el fin de alcanzar mayores niveles de pertinencia social y promover la noción de correspondencia entre el mercado de trabajo y las innovaciones tecnológicas, competencias y conocimientos.

En cuanto a los protagonistas de la educación superior, los estudiantes y los profesores, se admite que *aun reconociendo el potencial de las tecnologías de la enseñanza a distancia, la interacción profesor-estudiante y las relaciones entre estudiantes, en cuanto contactos humanos, son formativas y educativas*. Con respecto a los estudiantes, se subraya la importancia de que éstos desempeñen un papel activo en las instituciones de enseñanza superior, y que este papel sea reconocido por las instituciones y traducido en apertura de posibilidades, para que los estudiantes y las organizaciones estudiantiles participen en la toma de decisiones y el diseño de cursos de acción (UNESCO, 1998).

La UNESCO, en el documento de 1995, señala que la educación superior debe ser guiada por tres conceptos clave que determinarán sus funciones, su posición nacional e internacional: relevancia, calidad e internacionalización. La relevancia está asociada al cumplimiento con excelencia de las tres metas básicas —investigación, enseñanza y servicios—, en permanente conexión con las necesidades de la sociedad en el sentido amplio, promoviendo todo tipo de interacción entre las universidades y otras instituciones educativas. Uno de los prerrequisitos indispensables para satisfacer dichas metas indica que esas relaciones deben promoverse con base en dos principios básicos: la libertad académica y la autonomía institucional. El financiamiento del Estado debe complementarse con fuentes alternativas, ya que actualmente resulta insuficiente. El Estado debería considerar a la educación superior más que como un gasto, como una inversión nacional a largo plazo. Para avanzar en la calidad de la oferta educativa, prioriza la actualización y perfeccionamiento de los profesores, el desarrollo de programas que aumenten las capacidades intelectuales de los estudiantes y, sobre todo, la incorporación de contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios. La calidad es una variable multifacética que remite a la calidad de los profesores, de los estudiantes y de los programas, calidad de la infraestructura y ambiente académico, todos integrados en el concepto de *calidad institucional*. Finalmente, el mencionado documento insiste en que la evaluación de la calidad (*quality assessment*) es esencial para encontrar soluciones al problema de las crisis institucionales y del sistema. Advierte que los procedimientos evaluativos no deberían ser impulsados sobre la base de intereses financieros exclusivamente, ni tampoco considerar los marcadores cuantitativos como único resultado de la medición. Recomienda el empleo complementario de metodologías de evaluación de la calidad institucional cuanti y cualitativas.

El Banco Mundial también elaboró un diagnóstico sobre la universidad en

Argentina (1993). En él, se aborda el problema de la calidad en su relación con dos conceptos clave de la historia universitaria latinoamericana, a*utonomía y financiamento estatal,* a los que considera causas del empobrecimiento cualitativo:

> Las universidades padecen pobre calidad, desmoralización y politización. Representan un problema difícil para el gobierno, porque son legalmente autónomas. Esto implica que mientras el dinero para ellas pasa por el Ministerio de Educación, no son realmente controladas por el Ministerio (*Ibid*, 1993, p. 89).

Este organismo detecta la peligrosidad subyacente a las prácticas instaladas en las universidades, lo que justifica la necesidad de un control ministerial y una asignación selectiva de recursos, como estrategia de solución. Asume que existe una "flojera generalizada en el desempeño de los académicos", lo cual es motivo justificado para evaluar su productividad, a fin de otorgar a dicho personal un estímulo económico para revertir esta tendencia. La idea de flojera aparece en conceptos como *ineficiencia, indisciplina, politización, desmoralización:*

> Problemas de baja calidad e ineficiencia también afectan a las universidades. Los docentes de este nivel están pobremente compensados, comúnmente trabajan sólo *part-time*, y frecuentemente faltan a sus clases o hacen sólo mínimos esfuerzos para enseñar. Los estudiantes disfrutan la gratuidad de la educación pero generalmente toman mucho más tiempo del necesario para completar un curso de estudio, o abandonan antes de terminar sus estudios. Además, la educación superior está altamente politizada: las universidades son legalmente autónomas, los estudiantes participan en las elecciones de su gobierno, y las facultades están frecuentemente irrumpidas por la confrontación política entre partidos y grupos de intereses.
>
> Una de las razones de la baja calidad es el gasto inadecuado e ineficiente. Aunque el gasto deberá incrementarse como parte de una solución a los problemas del sector educación en Argentina, deberá ser acompañado por cambios institucionales para resolver serios problemas de moral e indisciplina (*Ibid*, pp. 83 y 84).

En este discurso, tanto la flojera como el desprestigio se extienden también a los estudiantes. Se sugiere como solución una evaluación permanente ("monitoreo") del rendimiento del alumno, la restricción del ingreso y el pago de arancel. Se vincula el ingreso libre con el "despilfarro de recursos universitarios, y con el aumento de la politización universitaria" (*Ibid*, p. 89).

En la literatura europea que hemos consultado con respecto a los diversos sistemas de evaluación de la calidad universitaria, hemos descubierto una idea potente que se reitera*: la calidad en la educación superior existe o no existe* a priori *e independientemente de los más expertos sistemas de medición y evaluación de la misma (*Westerheijden, Brennan y Maassen, 1994).

Frans von Vught señala que el concepto de "calidad de la educación superior" es un concepto imposible de definir de modo unívoco y homogéneo, dada su naturaleza *política, multidimensional y subjetiva.* Analiza la dimensión política de la calidad en función del intenso interés que los gobiernos europeos han desarrollado

por la medición de la misma y la implementación de políticas acordes con los resultados de la medición. Reconoce, sin embargo, que cuando se trata de construir un sistema de medición de la calidad es necesario tener en cuenta una variedad de criterios que se cruzan e interactúan entre sí. Por esta razón, *un* ranking *de instituciones basado en una escala unidimensional constituye una herramienta insuficiente y perjudicial para evaluar la calidad institucional.* Considera prioritario establecer la legitimidad de los instrumentos para arribar a resultados confiables desde el punto de vista de los protagonistas institucionales y de los consumidores o usuarios.

Harold Silver, en su artículo titulado "Medición y efectos" ("Assessment and effect"), postula seis tesis que permiten reflexionar sobre los límites y las ventajas de los sistemas de medición de la calidad. La primer tesis se pregunta por el alcance real de los sistemas de medición: ¿pueden ir más allá de los juicios superficiales y reconocer los valores educacionales que las propias instituciones fomentan? En la segunda tesis se plantea un interrogante respecto a los objetivos de la medición: ¿mejorar la institución y desarrollar la confianza, u ocuparse de los fenómenos externos y los procedimientos formales para satisfacer los requerimientos burocráticos de la agencia de acreditación? La tercera presenta una duda referida a si los procedimientos de medición fortalecen el conformismo y alientan el relato de verdades parciales adaptadas a los mecanismos de poder en juego. La cuarta tesis se pregunta si la medición ayuda a construir un compromiso con la comparabilidad, atendiendo las complejidades y la validez comparativa de los juicios de expertos. La quinta aborda el problema de la eficacia de los sistemas de medición: ¿pueden los sistemas de medición promover cambios y alentar a otros a que cambien? La sexta y última tesis afirma que *la medición y el escrutinio de los evaluadores o inspectores externos que no tienen como objetivo controlar la institución, beneficia los procesos y los procedimientos para desarrollar la confianza y la madurez institucional.*

Los expertos afirman que la "cultura evaluativa está aquí para quedarse", y representa una tendencia casi universal, aunque bajo apariencias muy diversas. Sin embargo, pueden reconocerse cuatro nítidas tendencias producidas en el contexto europeo. La primera es la existencia de agencias de acreditación o medición de calidad de la educación superior a un *metanivel*, es decir, alejadas o no comprometidas con los gobiernos nacionales. La segunda es el desarrollo sostenido de los procesos y mecanismos de "autoevaluación institucional". La tercera se refiere a la existencia de la *revisión o evaluación por pares (peer review)* como un modelo general de medición de la calidad de la educación superior consensuado mayoritariamente. Y la cuarta es la producción de la información o los reportes de los resultados de la medición, no con la finalidad de *rankear* o juzgar las instituciones sino de promover la confianza social en la función que dichas instituciones están cumpliendo (*acccountability*).

El último documento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1997) muestra algunas diferencias respecto de los documentos producidos por sus

competidores del Banco Mundial en cuanto a la forma de producción (consultas previas a expertos y autoridades universitarias latinoamericanas) y ciertas ideas que fundamentan el diagnóstico de los logros y las deficiencias de las instituciones de educación superior. El eje temático que organiza el documento se refiere a la necesidad de tener en cuenta *el alcance y la calidad de los resultados* de la educación en América Latina con el propósito de "proponer estrategias para el mejoramiento de la misma" (BID, 1997, pp. 4 y 5).

El BID pretende aplicar al área de educación superior los mismos criterios que aplica para sus otras inversiones: apoyar las "*actividades y/o proyectos que tengan un sentido económico, que produzcan mayores beneficios que los que puede producir el mercado, que satisfagan una prioridad social y que no puedan ser llevados a cabo por las fuerzas del mercado exclusivamente*". En cuanto a los instrumentos de medición de la calidad, rechazan los instrumentos homogéneos y generalizables, ya que consideran necesario evaluar la calidad de acuerdo con las cuatro misiones específicas institucionales: *a)* el liderazgo académico que forma a las élites nacionales; *b)* la formación profesional; *c)* la capacitación y formación técnica, y *d)* la educación general cuasi-profesional (artes liberales). Por último, respecto de las estrategias para mejorar la educación superior, se plantean dos objetivos: por un lado apoyar las iniciativas *"innovadoras que aspiren lograr cambios*; por el otro, *buscar* partners *(el Estado, los estados provinciales, los privados) que apoyen aquellas iniciativas donde el mercado falle y el Estado necesite recursos"* (BID, 1997, p. 26).

Analiza las funciones o *misiones* de las instituciones universitarias y reconoce la *diversidad* como un rasgo inherente a la naturaleza universitaria. Como producto de la diversidad y atendiendo a ésta, propone una tipología atractiva desde el punto de vista de su originalidad, aunque de dudosa aplicación en los sistemas de educación superior latinoamericanos. Frecuentemente, las cuatro misiones caracterizadas por Moura Castro y Levy, se llevan a cabo en la misma institución universitaria. De acuerdo con la tipología, proponen diversas modalidades de financiamiento: por ejemplo, a la misión *liderazgo académico* correspondería un tipo de financiamiento público basado en el desempeño; en cambio, a la misión *educación general cuasi profesional* (un término confuso) le correspondería el menor subsidio público y la mayor acreditación externa (en este segmento quedarían incluidos los profesorados y las carreras humanísticas, ¿qué sectores del mercado estarían interesados en financiar dichas ofertas?).

Una de las debilidades conceptuales del documento del BID reside en la incompatibilidad que existe entre la tipología y la realidad institucional la tinoamericana. Abundan ejemplos en América Latina de universidades multifuncionales y complejas que, de acuerdo con la tipología señalada, deberían aplicar un conjunto de lógicas presupuestarias y distintos tipos de administración burocrática en la dinámica institucional latinoamericana. Por otro lado, a pesar del reconocimiento a la diversidad institucional y la variedad de fines (las cuatro misiones, por ejemplo), se sigue considerando prioritaria la función investigación

por sobre el perfil enseñante y la formación profesional.

3. CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA DE LOS NOVENTA

En Argentina, las primeras acciones en materia de evaluación de la universidad por parte del gobierno nacional se llevaron a cabo en 1987, durante la administración de Alfonsín. Por entonces se elaboró un proyecto que establecía un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial para obtener fondos, con la finalidad de apoyar el financiamiento de la coordinación y la gestión de las universidades nacionales (Bertoni y Cano, 1988). Con la asunción del primer gobierno de Menem en 1989, se ratificó e implementó el citado acuerdo.

A partir del Decreto 990/91, el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) —organismo que reúne a los rectores de las universidades nacionales— firmaron el Protocolo de Concertación Universitaria, entre cuyos objetivos se encontraba el de la racionalización de las universidades nacionales, como en el resto del sector público. El Poder Ejecutivo esperaba que el Protocolo le diera la posibilidad de disponer de información provista por las universidades para elaborar una tipología que permitiera clasificar las instituciones según su eficiencia y productividad. Esto ayudaría a realizar asignaciones presupuestarias diferenciales acorde con los rangos establecidos. Finalmente, se llegó a la conclusión de que la excesiva cantidad de variables impedía la construcción de la orientada tipología (Abramzon y Borsotti, 1993).

Paralelamente, el gobierno central había firmado un acuerdo con el CIN para poner en marcha un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universtaria, conocido como Subproyecto 06. El mismo había sido elaborado con el apoyo financiero del Programa Nacional de Asistencia Técnica para los Servicios Sociales (PRONATASS), contando con el financiamiento del Banco Mundial (BM) y la cooperación técnica del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Éste incluía la realización de diversos trabajos de asistencia técnica en el área de la educación superior universitaria y la formulación de proyectos de políticas públicas que tomaban en cuenta distintos aspectos de su gestión: financiamiento, evaluación de la calidad, coordinación interuniversitaria y capacitación de administradores universitarios.

A principios de 1991, el CIN intensificó las reuniones con el MCE a fin de que este último implementara el mencionado Subproyecto.

Cada uno de los proyectos contenidos en el 06 tuvo efectos diferenciados en la comunidad universitaria. Mientras que el de coordinación y el de capacitación no fueron sometidos a discusión en ámbitos universitarios, el proyecto de financiamiento tuvo un carácter exclusivamente académico y el de evaluación tuvo una conflictiva repercusión dentro de las universidades y los medios periodísticos.

A partir de entonces, un nuevo capítulo se inició en la historia de nuestras universidades que bien podría denominarse *evaluación bajo sospecha* (Mollis, 1994a). La iniciativa en favor

de evaluar la calidad universitaria se había gestado extramuros académicos a partir de un proyecto financiado por un organismo internacional como el Banco Mundial. La respuesta de la mayoría de las universidades representadas en el CIN ante el Subproyecto 06 puede caracterizarse como de resistencia crítica, visible mediante los fundamentos presentados en los documentos de las comisiones regionales y la Comisión de Enseñanza del CIN.

El proyecto de evaluación de la calidad universitaria, auspiciado por el Ministerio de Educación, había sido inicialmente vinculado con una racionalidad económica-financiera no sustentada necesariamente en el "mejoramiento de la calidad universitaria", sino en la preocupación por la distribución presupuestaria. Sin embargo, a medida que se elaboraban esos documentos, las comisiones regionales del CIN proporcionaban razones que legitimaban la instalación de procesos evaluativos tendientes a "interpretar, cambiar y mejorar la calidad universitaria", a la vez que daban cuenta de mecanismos evaluativos ya existentes en las instituciones. Asimismo, se temía que la evaluación, utilizada en forma estandarizada, pudiera estar orientada a privilegiar el funcionamiento de los campos del conocimiento ligados con los aparatos productivo y tecnológico, dejando de lado otros campos disciplinarios (humanidades, artes, ciencias sociales) por considerarlos ineficientes.

A mediados de 1991, las universidades coordinadas por el CIN comenzaron a reunirse periódicamente en encuentros ordinarios (expresados en acuerdos plenarios) o extraordinarios para tratar el tema.

La propuesta auspiciada por los organismos internacionales (BM y PNUD) siguió siendo vehiculada por los representantes del convenio MCE-PRONATASS, quienes llevaron adelante la formalización de un esquema de evaluación de la calidad universitaria. Entre tanto, los rectores y secretarios académicos reunidos en torno al CIN comenzaron a institucionalizar la necesidad de la evaluación universitaria como parte de las políticas de gestión y de la planeación institucional; además, desarrollaron posiciones frente a los aspectos políticos, teóricos, metodológicos y técnicos que dichas prácticas involucran. En este marco, se produjo desde el ámbito académico liderado por la comisión de enseñanza del CIN, abundante material documental que testimonia nuestra descripción.

Tal como se deriva de este breve relato y como se aprecia en la crónica de acontecimientos (Carlino y Mollis, 1997), el Subproyecto 06 produjo lo que hemos denominado un efecto *boomerang* (Mollis, 1994b, p. 120), en el sentido de haber generado importantes y novedosas consecuencias para la construcción del campo de la evaluación universitaria. Inicialmente como reacción y luego como contrapropuesta, las universidades nacionales sistematizaron, explicitaron y difundieron sus propios marcos teóricos y metodológicos acerca de la evaluación.

La regulación del sistema: hegemonía y negociaciones en el campo de la evaluación universitaria

En la conformación del campo de la evaluación universitaria argentina, con-

sideramos necesario destacar algunos hitos clave de este proceso, que concluyeron en una definitiva hegemonía por parte del Ministerio de Cultura y Educación (MCE), y en la consecuente regulación del sistema de educación superior.

El MCE ha utilizado dos tipos de estrategias en función de la respuesta universitaria a su política. En la primera etapa —a partir de la implementación del Subproyecto 06— su estrategia consistió en la instalación de mecanismos técnicos (*know how*), en un marco conceptual de supuesta "neutralidad" que provocó serias dificultades para la negociación de acuerdos institucionales.

Dado que las universidades nacionales —y algunas privadas— desconfiaron de las intenciones implícitas de tales estrategias, hacia fines de 1992 se produjeron cambios significativos que introducen la segunda etapa. En febrero de 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), cuyo primer secretario, Juan Carlos del Bello, impulsó la generación de políticas para el sistema universitario.

Así comenzó a desarrollarse un doble movimiento estratégico de parte del gobierno central. Por un lado, el Ministerio de Educación "sin escuelas" creó una estructura técnica, material y humana al servicio de la producción de políticas específicamente para el sector universitario. Por otro lado, y debido al personal estilo de gestión del primer secretario de la SPU, comenzó una intensa búsqueda de acuerdos y apoyos institucionales a las políticas de la secretaría. De este modo, a la estructura gubernamental de la SPU se sumó un conjunto de negociaciones regulatorias, ambos instrumentos para consolidar los objetivos políticos del gobierno central en materia universitaria.

A continuación mencionaremos los hechos que describen las tendencias descritas:

- la firma de convenios entre universidades y la Secretaría para la realización de evaluaciones internas y externas;
- la evaluación de los académicos por medio del Programa de Incentivos a docentes-investigadores de las universidades nacionales;
- la construcción de la CAP y la correspondiente acreditación de posgrados;
- la promulgación de la Ley de Educación Superior (1995) y, por su intermedio, la creación de la CONEAU.
- la creación y puesta en marcha del FOMEC (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad).

En suma, la creciente hegemonía conquistada por el gobierno central mediante las políticas e instrumentos de la SPU, promovió una suerte de regulación "heterónoma" de la dinámica universitaria, que desde la reforma universitaria de 1918 y durante los periodos democráticos, se había caracterizado por su autonomía académica. A continuación se presentan los hechos más significativos que caracterizan esta segunda etapa de las políticas centrales para la educación superior durante la administración neoliberal de Menem (1993-1997).

Heteronomía y autonomía en la política de evaluación de la calidad universitaria

Una particularidad de las políticas universitarias del gobierno central fue la

heteronomía conquistada por el marco regulatorio y la complicidad de algunos técnicos operadores de las agencias internacionales, que tuvieron el *know how* y los recursos materiales para instalar un tipo de lógica "globalizada". Se impulsó la evaluación universitaria más allá de las tradicionales prácticas autónomas de evaluación: concursos docentes, cátedras paralelas, evaluaciones estudiantiles de cátedras y programas de estudio, etcétera. En algunas universidades (las más viejas y orientadas a la investigación, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de La Plata, la Universidad de Córdoba, etc.), las prácticas evaluativas estaban incorporadas a la cultura institucional en los segmentos de mayor excelencia y perfil científico (facultades de Ciencias Exactas y Naturales o Filosofía y Letras). En otras (Ciencias Económicas, Derecho, Odontología, etc.), las prácticas evaluativas no constituían una actividad prioritaria para la formación profesional o vocacional. Sin embargo, en el curso de cuatro años, el gobierno negoció acuerdos no previsibles en el marco de las históricas políticas reformistas que el Consejo Interuniversitario Nacional de rectores solía representar.

A continuación se presentan algunos de los factores que tuvieron mayor incidencia en el contexto de negociaciones con los rectores y la instalación de prácticas heterónomas en la cultura universitaria.

La oleada de creación de universidades nacionales nuevas. Entre 1988 y 1995, se da un proceso paulatino de creación de universidades nacionales cuyo número asciende a diez, en total. Esto implica que en seis años y medio, el subsistema de universidades nacionales se amplió en casi 40%, pasando de 26 a 36 instituciones. Este proceso es relativamente contradictorio con la escasez de recursos declarada por el gobierno central, para invertir en las universidades ya existentes. Por otra parte, estas creaciones no coinciden ni expresan las necesidades de la comunidad local de desarrollo de determinados recursos humanos en sectores regionales específicos sino, más bien, parecen expresar una racionalidad del tipo político-clientelista y la construcción de nuevas hegemonías en el interior del CIN.

En primer lugar, la creación de estas nuevas instituciones refleja una estrategia orientada por el clientelismo político de los diputados de los dos partidos mayoritarios frente a la comunidad del radio de influencia donde se crea la universidad.

En segundo lugar, expresa la voluntad del gobierno central de alterar la representatividad del mapa político partidario de los rectores del CIN: entre las diez universidades nuevas, cuatro de sus rectores tienen una filiación menemista, en cuanto a las seis restantes —creadas en función del interés de legisladores de los dos partidos mayoritarios—, están intervenidas por un rector normalizador elegido por el MCE.

En tercer lugar, esta nueva oleada de universidades nacionales puede representar un intento por desequilibrar la concentración de poder institucional de las universidades más grandes y tradicionales del país, opositoras al oficialismo.

La Secretaría de Políticas Universitarias y el cambio de estrategia política operada

desde el MCE hacia las universidades. La creación de esta Secretaría como espacio específico de producción de políticas para el sector universitario revela la voluntad del gobierno por regular y controlar las dinámicas de las instituciones de educación superior, en el marco de las tendencias propuestas por la SPU coincidentes con las tendencias recomendadas por los organismos internacionales. Desde su creación, a comienzos de 1993, esta Secretaría ha estructurado un conjunto de políticas, a partir de negociaciones y regulaciones que promovieron acuerdos y desacuerdos de actores tales como el grupo de rectores de las nuevas universidades o la Federación Universitaria Argentina, respectivamente. Parte importante de su estrategia política ha sido la de generar y concentrar recursos (fundamentalmente técnicos, financieros y de información) que el sector requiere. En tal sentido, la concentración de tales recursos posiciona a la SPU en un espacio de poder condicionante para las negociaciones y contribuye a generar estrategias de intervención en la relación entre el gobierno central y las universidades, novedosas en la historia de la educación superior.

La promulgación de la Ley de Educación Superior 24521. Esta ley fue promulgada el 7 de agosto de 1995 y comprende a las instituciones de formación superior, sean universitarias o no, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la Ley 24195. Consta de cuatro títulos, subdivididos en capítulos y secciones con un total de 89 artículos. Los temas que encabezan cada parte expresan las cuestiones sobre las cuales legisla:

- De la educación superior: fines y objetivos, estructura y articulación, derechos y obligaciones;
- de la educación superior no universitaria: responsabilidad jurisdiccional de las instituciones, títulos y planes de estudio, evaluación institucional;
- de la educación superior universitaria: instituciones universitarias y sus funciones, autonomía: su alcance y sus garantías, condiciones para su funcionamiento —requisitos generales—, régimen de títulos, evaluación y acreditación;
- de las instituciones universitarias nacionales: creación y bases organizativas, órganos de gobierno, sostenimiento y régimen económico financiero;
- de las instituciones universitarias privadas (no hay subtítulos);
- de las instituciones provinciales (no hay subtítulos);
- del gobierno y coordinación del sistema universitario, y
- disposiciones complementarias.

La Ley núm. 24521 introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. A modo de ejemplo, autoriza a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma (en las universidades con más de 50 000 estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción puede ser definido por cada facultad); autoriza a cada universidad a que fije

su propio régimen salarial docente y de administración de personal, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen; podrán promover la constitución de "sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil" destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las relaciones de las universidades y/o facultades con el medio; los órganos colegiados tendrán funciones de definición de políticas y de control, mientras que los unipersonales tendrán funciones ejecutivas; modifica la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes (auxiliares incluso) para ser elegidos como representantes de dicho claustro; aumenta el número de cuerpos representados en los órganos colegiados, integrando a los representantes no docentes y establece como requisito para los representantes estudiantiles la regularidad y aprobación de dos materias como mínimo por año. Además de introducir cambios que afectan tradicionales prácticas universitarias, también pone en marcha procesos de evaluación inéditos mediante el establecimiento de organismos y actores dedicados exclusivamente a tal fin. Se promueve la evaluación institucional, tanto interna como externa. La evaluación interna —a cargo de las propias universidades— tiene como objetivo analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones universitarias, así como sugerir medidas para su funcionamiento. La evaluación externa se realiza cada seis años, y está a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Junto con este órgano pueden existir entidades privadas reconocidas para tal fin, en ambos casos, con la participación de pares de reconocida competencia. La CONEAU es un órgano descentralizado y funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. Está conformado por 12 miembros designados por el PEN a propuesta del CIN (cinco miembros), el CRUP (tres miembros), la Academia Nacional de Educación (un miembro), las Comisiones de Educación del Congreso (dos miembros), el Ministerio de Educación (un miembro). Duran en sus funciones cuatro años. Por medio de la acreditación, cualquiera de estos organismos otorga el reconocimiento público a las instituciones, garantizando a la sociedad que éstas reúnen ciertos estándares previamente establecidos. Las recomendaciones que surgen de la evaluación tendrán carácter público. En lo que a coordinación interuniversitaria se refiere, es preciso señalar que con anterioridad a la Ley 24521, el CIN era un organismo de adhesión voluntaria por parte de los rectores de las universidades nacionales. A partir de la citada Ley (cap. Vll, art. 73), se establece que el "Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación, que estén definitivamente organizadas". En este sentido, obliga a todos los rectores o presidentes a formar parte de dicho organismo, prescribiendo su pertenencia. Esta novedad puede ser interpretada en el marco de la búsqueda de desequilibrio en la representatividad política de los rectores que participan en el CIN.

Aquel histórico *espíritu "marco"* de la llamada *Ley Avellaneda* con sus cuatro artículos, hoy es reemplazado por una ley con 89 artículos que remite,

por comparación, a un espíritu más reglamentarista. Se puede detectar cierto tipo de tensión entre un enfoque neoliberal, que aspira a la desregulación orientada por la libertad de los mercados, y el nuevo tipo de financiamiento en función de méritos (incentivos) y algunas expresiones que buscan el control por parte del gobierno central, con el consecuente impacto en las libertades académicas y la autonomía. Entre las universidades públicas que interpusieron recursos de amparo por considerar que la mencionada ley es anticonstitucional en lo que respecta a la "autonomía y la autarquía universitaria", se encuentran: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Rosario, la Universidad de Mar del Plata, la Universidad de La Plata.

> Las universidades —avaló un juez federal—, no pueden ser tenidas como dependencia, delegación, o descentralización del Poder Ejecutivo nacional, puesto que tienen jerarquía institucional demarcada por la misma Constitución (citado en *La Nación*, 1995, p. 13, en Mollis, 1996, p. 111).

Experiencias de evaluación universitarias: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. En Argentina, con anterioridad a la aplicación de políticas destinadas a la educación superior de la SPU, algunas universidades públicas ya habían instalado procesos pedagógicos de evaluación de la calidad institucional, trabajando con las cátedras o en la confección de nuevos planes curriculares heredados del periodo de la dictadura. Estas actividades habían producido una relación innovadora entre pedagogos, autoridades y docentes de las facultades donde se llevó a cabo la experiencia, como en la Universidad de La Plata, la Universidad de Mar del Plata, la Universidad Tecnológica Nacional, La Universidad de Córdoba y la de Buenos Aires (Coria y Edelstein, 1993; Mollis, 1995b; Lafourcade, 1995; Lucarelli y otros, 1997). Todas estas experiencias presentan un rasgo común que las destaca: se produjeron en un marco político e institucional con plena autonomía, y respondieron fundamentalmente a demandas de actores internos. El impacto de cada una de estas experiencias todavía no puede ser evaluado en función de la falta de circulación de los resultados. Sin embargo, es nuestra intención difundir el caso de la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, en función de la continuidad diacrónica del proyecto, la difusión de sus resultados, y el enfoque teórico utilizado (Mena, 1997; Pascual y Murriello, 1996).

A partir de octubre de 1994, se puso en marcha el Programa de Evaluación de la Calidad en la Facultad de Ciencias Económicas, que se fue implementando de acuerdo con criterios de evaluación interna y con la participación de claustros y sectores involucrados en el tema. Este proceso fue pensado en forma gradual ante la imposibilidad de evaluar en una única etapa una institución con 34 900 alumnos y 9 829 nuevos inscritos en 1996 (MEC, Anuario, 1996, p. 47).

El programa comenzó evaluando algunos aspectos. En la primera etapa se centró en la función docencia —aunque se tuvo en cuenta el contexto institucional en el que desarrolla dicha actividad—. El propósito no fue evaluar exclusivamente el desempeño

del docente, sino contextuar sus funciones en el espacio institucional que condiciona su práctica. En el diseño de esta evaluación se adoptó una metodología que integraba paradigmas cuanti-cualitativos. Respondieron la encuesta 277 docentes, y los aspectos que se indagaron fueron: las funciones y tareas de la cátedra; el desarrollo de la asignatura; el contexto institucional de la enseñanza. La encuesta, aplicada a los 7 444 alumnos de nueve materias de las carreras de Administración (34%), Contabilidad (54%) y Economía (12%), indagó sobre las siguientes cuestiones: organización y desarrollo de las materias; caracterización del desempeño de los alumnos; evaluación de los aprendizajes de los alumnos; percepción de los alumnos sobre la modalidad docente; acerca de los docentes y las clases prácticas.

Entre los resultados (Pascual y Murriello, 1997, pp. 24-28) más significativos mencionaremos, por un lado, los conflictos que los docentes reconocen como prioritarios y, por el otro, la percepción de los alumnos sobre la modalidad docente. Los primeros respondieron que entre "los factores que perturban sus tareas", estaban:

- la excesiva cantidad de alumnos por curso y la escasez de recursos,
- el inadecuado régimen de correlatividades, y
- las carencias en la formación previa de los alumnos.

En cuanto a las razones que dificultan el aprendizaje de los alumnos, los docentes señalaron "la escasa lectura y estudio de la bibliografía" (recordemos que 70% de los estudiantes encuestados trabajan). Por último, aparece la expresión de deseos de capacitación y perfeccionamiento, como necesidad personal de mejoramiento, pero desvinculada de su incidencia sobre el fracaso del alumno.

Los estudiantes, por su parte, opinaron que uno de los problemas de mayor interés es la "evaluación que los docentes hacen de ellos"; 40% de los alumnos opinó que la coherencia entre los temas enseñados y los temas examinados es "media y baja"; 40% afirmó que los docentes no analizan los errores del examen parcial con sus alumnos, y 23% de los casos "no sabe qué componentes tomará en cuenta el docente para la calificación final". Respecto a la percepción de los alumnos sobre la modalidad docente, los aspectos que tuvieron la puntuación más baja fueron los aspectos técnico-pedagógicos, especialmente aquellos relacionados con la "introducción de actividades grupales y la utilización de recursos didácticos de apoyo, con el consecuente predominio de una modalidad de enseñanza expositiva".

Las coordinadoras de la experiencia de evaluación en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) concluyen:

> Desde nuestra perspectiva, el proceso de evaluación del profesorado es entendido en términos formativos. Por lo tanto, la preocupación fundamental está centrada en el aprovechamiento de los resultados para tomar decisiones destinadas a atender aquellos aspectos de la formación del cuerpo docente y de las condiciones que se identifiquen como susceptibles de mejora. La evaluación de la calidad así entendida requiere de criterios de calidad intrínsecos al trabajo académico y definidos por la comunidad en su conjunto, de

acuerdo con el proyecto académico de la institución (Pascual y Murriello, 1997, p. 29).

Desde 1997, la puesta en marcha de la reforma curricular se orientó fundamentalmente al acortamiento de la carrera (dividida en dos ciclos, uno general y otro profesional) y a promover títulos intermedios que brinden al estudiante una rápida inserción laboral. El director de la FCE, Rodolfo Pérez, opina que ésta ha generado apoyo y rechazos por parte de la comunidad académica (*Temas y propuestas*, 1997, p. 31), pero la sociedad en su conjunto percibe la necesidad del cambio con un sentido favorable. El funcionario considera que es difícil evaluar el impacto real de la reforma curricular hasta el momento, ya que han transcurrido sólo dos años. En 1998 la facultad estimó que alrededor de 60 000 alumnos cursaban el ciclo general y el ciclo profesional. Se ha trabajado en cuanto a la descentralización de las distintas cátedras y la respectiva definición de responsabilidades en cada lugar. No obstante, existe el temor entre algunos grupos académicos de que la reforma al plan de estudios no incida en el mejoramiento de la calidad, en función de las condiciones de trabajo de los docentes, el caudal de estudiantes que deben atender y el acortamiento de la carrera. Por esta razón, las actividades que lleve a cabo la Secretaría Pedagógica (tales como la oferta a docentes de cursos de capacitación y actualización didáctica, así como en sus respectivas áreas de especialización), son consideradas relevantes para el efectivo mejoramiento de la calidad universitaria.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El contexto de globalización económica que favorece el intercambio de capitales financieros auspiciado por las agencias de crédito internacionales ha promovido, en los últimos diez años, experiencias de evaluación y control universitario en el marco de las políticas de regulación de los estados neoliberales de los países periféricos —y también centrales—. En la región latinoamericana, como en África y Asia, las tendencias regulatorias son semejantes respecto al papel que le compete a órganos dependientes o vinculados con los intereses del gobierno central, en la función de controlar aspectos académicos de la vida institucional. Este hecho ha promovido, de manera concomitante, una reacción de universidades e intelectuales con tradición autónoma, quienes demandan órganos de acreditación y evaluación independientes de los gobiernos, legítimamente orientados hacia el mejoramiento de la calidad institucional. Habrá que reflexionar sobre el impacto futuro de las políticas recientemente diseñadas en el caso argentino, para evaluar su incidencia en el mejoramiento de la gestión institucional y en el cumplimiento de las misiones institucionales.

Nuestra historia estuvo signada por una sucesión de hechos protagonizados por un actor del campo internacional, el Banco Mundial, y dos actores locales del campo de la producción y difusión de políticas universitarias: el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En un lapso menor de seis años, el problema

de la evaluación universitaria se instaló en las agendas de las políticas institucionales y en la vida cotidiana de las universidades nacionales y privadas. Las acciones del CIN respecto a la producción de políticas de coordinación o articulación universitaria resultaron limitadas y poco eficientes, en comparación con el *know how* (material y simbólico) empleado por la SPU para impactar en el sistema. La SPU posee una estructura inmobiliaria y material (diversas oficinas distribuidas en los dos edificios del MCE), y dispone de un equipo técnico estable (además de consultores externos contratados para proyectos específicos) que explican el éxito de su gestión en concordancia con los lineamientos del Banco Mundial que hemos presentado.

Las experiencias aquí mencionadas, y en particular la evaluación de la calidad realizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, ponen de manifiesto que la "calidad" se define en la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, a partir de la función enseñanza, tanto como a partir de las funciones de investigación o gestión. La mirada evaluativa, definida por la comunidad en su conjunto (docentes, estudiantes, investigadores, autoridades y pedagogos), y la reflexión sobre la práctica, constituyen hasta el momento los legítimos instrumentos para impactar, en el sentido de "mejorar" las instituciones. Con esta orientación, comienzan a replantearse los nuevos lineamientos de agencias internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo. Entre la heteronomía producida por el marco regulatorio y los agentes de control, y la autonomía de las instituciones, quedan los actores, los únicos sujetos con capacidad de apropiarse de los conflictos para mejorar y ayudar a crecer —o no— su propia institución.

Referencias

Abramzon, M. y C. Borsotti, (1993), "Notas sobre las relaciones entre el estado y la Universidad", en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1997), *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia,* Washington, diciembre.

Bourdieu, P. (1988), *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa.

— (1983), *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

Bertoni, M. L. y D. Cano (1991), "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", en *Propuesta Educativa*, II, núm. 2, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.

Carlino, F. y M. Mollis (1997), "Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria: del Banco Mundial al CIN", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila, pp. 22-36.

Coria, A. y G. Edelstein (1993), "El pedagogo: un discurso posible", en *Pensamiento Universitario*, núm. 1, Buenos Aires, pp. 29-40.

Chomsky, N. y H. Dieterich (1997), *La aldea global*, Txalaparta, Nafarroa.

Lafourcade, P. (1995), "Los procesos de autoevaluación institucional: enfoques y prácticas discutidas y aplicadas en algunas universidades del país", en *Evaluación de la calidad en la Universidad*, Buenos Aires, UBA-Ciencias Económicas, Secretaría Pedagógica , pp. 111-118.

Lucarelli, E. *et al.* (1997), "Vicisitudes del rol del asesor pedagógico en la universidad", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila, pp. 53-57.

Mena, M. (1997) "Reflexiones sobre el proceso previo al establecimiento del programa en la FCE", en *Temas y Propuestas*, Secretaria Pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, núm. 12, julio, Buenos Aires, pp. 19-22.

Mollis, M. y M. Bensimon (1999), "Calidad de la educación superior desde una perspectiva comparada: el caso de la Agentina y los Estados Unidos", en H. Casanova, y R. Rodríguez (compiladores), *La universidad latinoamericana modernizada*, México, Siglo XXI.

Mollis, M. (1997), "The paradox of the autonomy of Argentine universities: from Liberalism to Regulation", en C.A Torres y A. Puiggrós (eds.), *Latin American education. Comparative perspectives*, Colorado, Westview Press.

Mollis, M. (1996), "El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada", en *Pensamiento Universitario*, año 4, núms. 4/5, agosto, pp. 102-115.

— (1995a), "En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura", en *Perfiles Educativos*, núm. 69, julio-septiembre, Mexico, UNAM-CISE, pp. 34-40.

— (1995b), "Relato de experiencias de evaluación universitaria: el caso de la Universidad Nacional de la Plata", en *Evaluación de la calidad en la Universidad*, Buenos Aires, UBA-Ciencias Económicas, Secretaría Pedagógica, pp. 99-118.

— (1994a), "Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate", en P. Krotsch, y A. Puiggrós (comp.), *Universidades y evaluación: Estado de la discusión*, Buenos Aires, Aike.

— (1994b), "Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, japonesas y latinoamericanas", en *Revista de Educación*, núm. 303, Madrid, Secretaria de Estado de Educación, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Pascual, L. y A. Murriello (1997), "Evaluación de la calidad: algunos resultados", en *Temas y Propuestas*, Secretaria Pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, núm. 12, julio, pp. 23-29.

— (1996), "La evaluación de la calidad en la universidad: entre la acreditación y el mejoramiento", ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Programa Alfa/RUECA, Universidad Nacional de Tucumán, octubre.

Westerheijden, D. y J. Brennan, P. Maassen (eds.) (1994), *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in west european higher education*, Holanda, CHEPS, Lemma.

World Bank (1993), *Argentina: from insolvency to growth*, Washington, A World Bank Country Study.

— (1994) *Lessons from experience*, Washington.

UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO, octubre.

— (1995), *Policy paper for change the development in higher education*, París, UNESCO Press.