

Las políticas de reforma universitaria: la lógica global y la respuesta local

el caso de la Argentina *

Marcela Mollis ¹

MOLLIS, M. As políticas de reforma universitária: a lógica global e a resposta local - o caso da Argentina, *Interface _ Comunicação, Saúde, Educação*, v.3 , n.5, 1999.

Este trabajo se propone reconstruir la historia reciente de las políticas universitarias en Argentina, con especial referencia a la evaluación universitaria. Esperamos brindar un relato que exhiba la génesis y el desarrollo de las políticas y los organismos que las pusieron en marcha en la década de los 90, a partir de una agenda de la modernización universitaria surgida en el contexto internacional (agencias) y posteriormente instalada a niveles regional y nacional. Los movimientos estudiantiles, las marchas, huelgas y otras reacciones de los actores universitarios, ponen de relieve un renovado sentido de la crisis institucional en la región que denota particularidades y similitudes, las dos caras de los procesos globalizadores de fin de milenio.

PALABRAS-CLAVE: universidad; evaluación; Argentina.

Este trabalho se propõe a reconstruir a história recente das políticas universitárias na Argentina, com especial referência à avaliação universitária. Esperamos oferecer um relato que descreva a origem e o desenvolvimento das políticas e os organismos que as colocaram em marcha na década de 90, a partir de uma agenda de modernização universitária sugerida no contexto internacional (agências) e posteriormente instalada em níveis regional e nacional. Os movimentos estudantis, as marchas, greves e outras reações dos atores universitários põem em relevo um renovado sentido da crise institucional na região, que denota particularidades e semelhanças aos processos globalizadores do final de milênio.

PALAVRAS-CHAVE: universidade; avaliação; Argentina.

* Este trabajo reproduce parte de los resultados de dos proyectos: *Estudio comparado de la evaluación de la educación superior en Argentina, Brasil y Canadá, y Calidad, innovación y mecanismos para la evaluación y la acreditación universitarias. Un estudio comparado entre Argentina y Estados Unidos* dirigido por Marcela 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, como Investigadora invitada la Dra. Estela Mara Bensimón de la University of Southern California, investigadores principales: Daniel Suarez, Florencia Carlino, Liliana Jofre, Sofia Dono Rubio y Jimena Servi, en el marco del programa de *Investigaciones comparadas en Educación Superior*.

¹ Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El abandono del *Estado Benefactor* en los 90 y su reemplazo por un Estado que evalúa la prestación pero descentraliza la administración educativa, impactó en las dinámicas de poder económico y político, promoviendo en los sistemas de educación superior latinoamericanos y de los países post-socialistas fundamentalmente, profundos cambios así como reformas nominales, superficiales e innovaciones inconclusas.

Durante la dictadura modernizante de Pinochet en Chile, comenzó el período de reformas “ejemplares” de la educación superior para América Latina. A partir de la recuperación democrática de los países de la región, se fueron consolidando respuestas adaptativas de algunas universidades públicas a las demandas de una agenda internacional promovida por el Banco Mundial fundamentalmente y más tarde por el Banco Interamericano de Desarrollo BID (los ejemplos de México, Colombia, y Argentina), así como severas resistencias institucionales (como en Bolivia y Brasil) (Mollis, 1999).

Las presiones externas de parte de los gobiernos centrales, se orientaron hacia la diversificación de fuentes de financiamiento (venta de servicios y arancelamiento), reformas curriculares (acortamiento de carreras para obtener una rápida inserción laboral), selectividad en el acceso (sistemas de ingreso), promoción de carreras no tradicionales orientadas al mercado (Marketing, Finanzas, Sistemas etc), actualización docente y la rápida expansión de universidades privadas. Estas tendencias forman parte de una “agenda internacional” que se aplica en América Latina como en los países post-socialistas europeos y constituyen el contexto internacional en el que se insertan nuestras *reformas universitarias* actuales.

En Argentina, se produjo un cambio significativo en las políticas universitarias desde la creación de la Secretaría de Políticas Públicas y la promulgación en 1995 de la Ley de Educación Superior (No. 24.521) respecto de la introducción de mecanismos centralizados para la evaluación y acreditación universitaria en manos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, y su impacto en el significado institucional de la *autonomía* y la redefinición de la “*calidad universitaria*”. Las reformas actuales de la Universidad de Buenos Aires aspiran tener como eje orientador a la *autonomía institucional respecto de las presiones externas del gobierno central y como propósito final, la adecuación de la oferta curricular a las demandas del tercer milenio manteniendo su identidad institucional pluralista, democrática, formativa en las profesiones, las humanidades y la producción científica*.

La evaluación y la acreditación universitaria constituyen dos ejes clave para entender las tendencias globalizantes en materia de políticas para el campo de la educación superior argentina (Mollis, 1994a; 1994b; Mollis & Bensimon, 1999). Las recomendaciones del Banco Mundial y de otras agencias internacionales están presentes en la construcción de políticas neoliberales no sólo para la región, sino también para los países centrales orientados por intereses tecnocráticos economicistas (Berman, 1999, Mollis & Bensimon, 1999).

La globalización en el campo de la educación superior (McGinn, 1994, Chomsky & Dieterich, 1997) y las dinámicas de respuestas locales a la construcción hegemónica de políticas, demandan un tipo de reflexión sobre

la evaluación y la acreditación y su impacto en la innovación universitaria desde una perspectiva internacional-nacional y comparada, en función de algunos conceptos clave para la topográfica de Bourdieu²: la conformación del campo evaluativo, el juego de valores e intereses irreductibles a los de otros campos, los discursos de agencias internacionales que producen/reproducen los poderes simbólico (ideas) y real (recursos), así como los gobiernos, agentes y actores locales que luchan por la legitimidad y la distribución de parcelas de poder simbólico y real (Carlino & Mollis, 1997; Paviglianiti et al., 1996)

Conflicto y poder, dos fuerzas que constituyen el campo evaluativo de la educación superior como un campo donde el discurso y las prácticas de las agencias internacionales (Banco Mundial, UNESCO, BID), del gobierno central, y de los actores universitarios, se interpelan en un contexto de negociación más política que académica (Mollis, 1995a). En función de lo descrito, sostenemos que *el escenario real de la evaluación universitaria, emerge de una red de alianzas y enfrentamientos entre agentes e instituciones por un lado, y teorías, valores y procedimientos, por el otro* (Carlino & Mollis, 1997). Dicha red se traduce en conflictos organizacionales de distinta índole y determina la definición de parámetros de valor de la producción universitaria (tanto de conocimientos como de recursos). Por un lado, el Estado como principal organismo de financiación, por el otro, el sector empresarial que demanda cierto tipo de perfil humano y recursos tecnológicos, pero además, los estudiantes que pretenden una formación y una acreditación que los posicionen mejor en el mercado laboral, así como el movimiento estudiantil defiende conquistas históricas herederas de la Reforma Universitaria, los investigadores que hacen del desarrollo científico su profesión y los convierte en demandantes de condiciones favorables para la producción científica, además de los profesores que requieren mayor reconocimiento institucional y social para promover la función docente -por la acción gremial o académica (Mollis, 1993).

Para sintetizar, la nueva conformación del campo evaluativo de la educación superior se gestó entre distintos actores promovidos por la aplicación de las recientes políticas neoliberales de la administración Menem: la Ley de educación Superior con sus respectivos organismos (CONEAU y Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, FOMEQ), los convenios establecidos con algunas universidades, la aplicación de las políticas de incentivos, en base a recomendaciones de las agencias internacionales (Mollis, 1994a; Mollis, 1994b). En cuanto al concepto de "calidad de la educación superior", reconocemos que es un concepto imposible de definir de modo unívoco y homogéneo, dada su naturaleza *política, multidimensional y subjetiva*. La dimensión política de la calidad se manifiesta por el intenso interés que los gobiernos (europeos y latinoamericanos) han desarrollado por la medición de la misma y la implementación de políticas acordes con los resultados de la medición. Cuando se trata de construir un



ELISETE ALVARENGA (fotos da série Erosão), 1999



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.*

La otra cara de la crisis, hacia el fin del milenio

Los productores de conocimiento sobre la universidad argentina en los 80 se referían de modo reiterado a la crisis universitaria asociada casi exclusivamente con la crisis de financiamiento. En otras palabras, interpretaban la crisis del modelo institucional como expresión de una crisis

económico-financiera. Con la recuperación democrática (1983), el debate se *desplazó de la crisis universitaria 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, 1994 a; 1994 b). 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 asociada 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 '90 de 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 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 del '70, cuando numerosas investigaciones corroboraron la relativa independencia que existe entre los sistemas educativo y económico.

Recientemente, con motivo del anuncio de un recorte en el presupuesto educativo de 300 millones de dólares acordado entre el representante del Fondo Monetario Internacional y el Ministro de Economía, quedó evidenciada la absoluta dependencia que la educación tiene respecto de la economía política sustentada por el modelo neo-liberal de la administración Menem. El anuncio promovió una protesta a la vez, ruidosa y silenciosa de parte de actores de la sociedad civil y la renuncia de una debilitada Ministra de Educación, (los movimientos estudiantiles interrumpieron el tránsito,

ELISETE ALVARENGA (foto da série Erosão), 1999



cortaron calles, profesores universitarios dictaron clases públicas en las veredas, y una gran cantidad de conductores no hicieron sonar sus bocinas cuando vieron interrumpida su circulación en la ciudad de Buenos Aires, por columnas de jóvenes secundarios y universitarios al compás de cánticos alusivos). El relato del paradigmático suceso, culmina con la decisión de parte del gobierno de no aplicar el “ajuste presupuestario” al sector educativo en función de la respuesta de la “sociedad argentina” a favor de la educación.

La tecnocracia-económica en Argentina - como en otros modelos modernizantes de la región -, orienta los intereses públicos del Estado hacia la satisfacción de los intereses privados de las agencias internacionales, de los inversores y las finanzas de Wall Street. De este modo se producen los mentados efectos “globalizadores” en las políticas educativas, inimaginables desde una visión histórica nutrida por el optimismo pedagógico de figuras como Simón Bolívar, o Sarmiento en el siglo pasado. El desarrollo social debía venir de la mano del desarrollo educativo, y por la tanto las élites dirigentes liberales en los países de la región fomentaron y priorizaron hacia fines del siglo XIX, la puesta en marcha de los sistemas públicos de educación obligatoria, y concibieron a las universidades como instituciones de formación política-ciudadana para las jóvenes generaciones que dirigieron los destinos nacionales.

Los 80 han sido una década de “ajustes estructurales”, de despliegue de la doctrina neoliberal, de imposición de un nuevo esquema de disciplina financiera y de modernización del Estado: los conceptos estratégicos fueron: reducir, diferenciar, despedir y disciplinar. Parafraseando a David Slater (1992, p.36) “ajustar la estructura es mucho más que un ejercicio para los economistas”, es cambiarle la vida a la gente, a los habitantes y ciudadanos de una nación.

La “re-semantización” del pensamiento liberal, la reformulación semántica del histórico liberalismo que concebía a la educación como la antorcha que iluminaba el camino del desarrollo, hoy es reemplazada por la filosofía política del individualismo posesivo y del darwinismo social. El principio liberal por el cual el Estado debía encarnar la defensa de los derechos “públicos” a la educación y a la salud, se transformó en el decálogo para el buen consumidor, según el cual los estudiantes y enfermos que pueden pagar los servicios son “clientes”, y el resto los “excluidos” del sistema.

La configuración del pensamiento hegemónico proclive a las verdades neoliberales - en sentido gramsciano - se produjo a través de la “americanización” de las políticas de reforma como por ejemplo, el imperio discursivo del mercado como fuente de financiamiento, la descentralización educativa, el *management universitario* que reemplaza el concepto de gobierno universitario, el fomento de la expansión de las universidades privadas, las mediciones cuantitativas de la calidad institucional, las carreras universitarias orientadas al mercado (Ingeniería en Sistemas, Administración de Empresas, Ciencias de la Comunicación etc.), reconocidas en la literatura norteamericana como “the entrepreneurial university” etc.

La respuesta local a la dinámica global

Con el lamentable suceso de un Ministro de Economía anunciando un recorte de 300 millones de dólares del presupuesto educativo, y la decisión que el sector más castigado por el ajuste acordado con los representantes del Fondo Monetario Internacional, debía ser Educación y no los “gastos reservados del gobierno”, se puso en evidencia el reinado de las Cuatro “I” de Kenichi Ohmae (1995). En su obra *The End of the Nation State*, Ohmae reconoce que el estado-nación está económicamente esclerótico y que, aunque juegue un papel en la economía mundial, perdió completamente su capacidad de control sobre la economía nacional ante la imposibilidad de controlar el cambio y proteger su moneda. Las cuatro “I” orientadoras del desarrollo financiero y la expansión económica, son para el autor nipón, *la Industria, la Información tecnológica, los Inversores y los Individuos como consumidores*.

El estado-nación se ha vuelto disfuncional como organización económica: carece de incentivos (como históricamente los tuvo en la era del capitalismo industrial), credibilidad, herramientas, legitimidad, debido a que los flujos financieros están condicionados por gente e instituciones sobre quienes los estados-nación no tienen control práctico (Ohmae apud Torres, 1998, p.78)

Consideramos como respuesta local a la lógica global, las estadísticas que exhiben el imperativo categórico del modelo neoliberal aplicado en Argentina: la exclusión social. Desde 1993, en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires (el 33% de la población nacional se concentra en ambas jurisdicciones, donde viven 12 000.000 de habitantes) la pobreza creció un 63%, esto significa que en la zona de mayor concentración demográfica del país hay más de 3.000.000 de pobres. En 1993 los pobres sumaban 1.800.000, el número de indigentes era de 487.000 y aumentaron en 1998 a 810.000 (Indec, 1999). La falta de trabajo es sin duda la variable con mayor incidencia en los índices de pobreza y subocupación. En Argentina existen 3.500.000 personas con problemas de empleo: 1,7 millón están desocupados y 1,8 millón se encuentran subocupados (los que trabajan menos de cuatro horas diarias aunque quieran hacerlo por más horas). La tasa de desempleo más alta se registró en mayo de 1995 con el 18,4% en tanto que la subocupación alcanzó el 11,3%. Desde entonces la desocupación fue disminuyendo hasta el 12,4% en octubre de 1998 y la subocupación aumentó al 13,6% (Ministerio de Economía e INDEC). En suma, hacia fines de la administración de Menem y comienzos del tercer milenio, Argentina tiene un 25,9% de pobres del total de la población 33.000.000.

Por otra parte, la deuda externa argentina se multiplica: de 80 mil millones de dólares en 1995, llega a 110 mil millones. En enero de

1999 el gobierno tenía un déficit público previsto de 2.650 millones de dólares y por acuerdo con el FMI se decidió ampliarlo a 2.950 millones. El compromiso del gobierno con el Fondo fue muy breve: en Abril se volvió a pactar una nueva ampliación del déficit a 4.950 millones. Walter Molano, economista en jefe para América Latina de la casa de Bolsa del BCP Securities, asegura que la difícil situación fiscal de la Argentina va a llevar al país a un punto en que le resulte difícil conseguir financiamiento: «*la Argentina tiene una relación entre la deuda y exportaciones que es una de las más preocupantes de América Latina*» (Clarín económico, 16 de mayo de 1999, p.5).

Estos indicadores constituyen la respuesta local a las demandas internacionales a favor del ajuste fiscal. Son el resultado de las políticas de exclusión, y marginación social conjuntamente con la concentración de la riqueza, la privatización de las empresas públicas y las leyes de flexibilización laboral, acuerdos derivados de negociaciones crediticias efectuadas con el Fondo Monetario Internacional.

Los organismos internacionales comparados: el Banco Mundial, La UNESCO y el BID

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

En octubre de 1998, tuvo lugar en la sede principal de la UNESCO la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Los documentos producidos, 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 describe el conjunto de misiones que los sistemas de enseñanza superior llevan a cabo y debieran avanzar en un futuro inmediato. En primer lugar, *la misión fundamental de la educación superior es servir a la persona humana*; en segundo lugar, *la misión tradicional de mantener, incrementar y difundir conocimientos* a través 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



ELISETE ALVARENGA (foto da série Erosão), 1999



que la educación superior se ocupa de modo particular de 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, constituyen un conjunto de misiones indiscutibles.* Por último, se señala que la educación superior debe *contribuir a la implementación del aprendizaje permanente.* Este documento

enfatiza 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 en la perspectiva de alcanzar mayores niveles de pertinencia social y 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: *aún 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 estos desempeñen un papel activo en las instituciones 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 hacía referencia a tres conceptos clave que determinaban las funciones, la respectiva posición nacional e internacional de los sistemas de educación superior: *relevancia, calidad e internacionalización*, en coincidencia con los requerimientos por la eficiencia, la calidad y la responsabilidad social del documento *Lessons of the Experience del Banco Mundial*. 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 pre-requisitos indispensables para satisfacer dichas metas indica que esas relaciones deben promoverse en base a dos principios básicos: la libertad académica y la autonomía institucional.

En cuanto al problema del financiamiento, existe una importante diferencia entre el BM y la UNESCO. Si bien esta última reconoce la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento, el Banco Mundial se refiere al gasto universitario y no a la inversión. Por su parte la agencia europea reconoce que 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 mentado 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 indicadores cuantitativos como únicos resultados de la medición. Recomienda el empleo complementario de metodologías de evaluación de la calidad institucional cuanti y cualitativas. En este sentido, ambos documentos de la UNESCO en cuanto a las misiones de la educación superior y al problema de la evaluación de la calidad, tienen una perspectiva diferente a la del Banco Mundial y a la del BID, como se analiza a continuación.

El Banco Mundial elaboró en 1993, un diagnóstico sobre la universidad en la Argentina. En él, se aborda el problema de la calidad vinculándola con dos conceptos claves de la historia universitaria latinoamericana, *autonomía y financiamiento 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.

(Banco Mundial, 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 otorgarle a dicho personal un estímulo económico para revertir esta tendencia. La idea de flojera aparece a través de 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 irrupidas 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.

(Banco Mundial, 1993, p.83-4).

En este discurso, el desprestigio se extiende 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” (Banco Mundial, 1993, p.89).

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, p. 4-5).

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 la misma, 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 profesorado y las carreras humanísticas; ¿qué sectores del mercado estarían interesados en financiar dichas ofertas?).

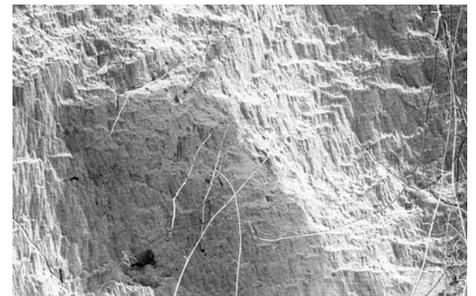
Una de las debilidades conceptuales del documento del BID reside en la incompatibilidad que existe entre la tipología y la realidad institucional latinoamericana. En América Latina abundan las universidades multifuncionales y complejas, que de acuerdo a la tipología señalada, deberían aplicar distintas lógicas presupuestarias y diferentes tipos de administración burocrática al interior de cada institución universitaria. 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. Existe sin embargo un reconocimiento de parte del Documento del BID al papel fundamental e irremplazable que las universidades de administración pública prestigiosas, tienen con respecto a la formación de las élites científicas, culturales y políticas que en los diagnósticos del Banco Mundial, no aparece. Otra importante diferencia entre ambas agencias internacionales, se refiere al reconocimiento del BID respecto del papel limitado del mercado. Éste no debe ni puede aparecer como única fuente de financiamiento para las actividades de formación científica y política del cuerpo dirigente de los países latinoamericanos, porque correría el riesgo de desaparecer la investigación pura y la producción de cultura.

La regulación del sistema de educación superior

En la conformación del campo de políticas universitarias argentinas, consideramos necesario destacar algunos hitos clave de este proceso que concluyeron en una definitiva hegemonía de 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



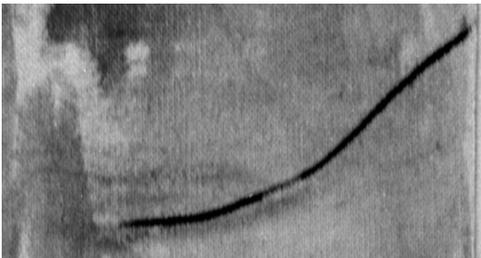
ELISETE ALVARENGA (foto da série Erosão), 1999

produjeron cambios significativos que introducen la segunda etapa. En febrero de 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). 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 para el sector universitario específicamente. Por otro lado, y a través del 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 partir de entonces un nuevo capítulo se inició en la historia de nuestras universidades que bien podría denominarse *evaluación bajo sospecha* (Mollis, 1994 a). La iniciativa en favor de evaluar la calidad universitaria se había gestado extra-muros 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 Consejo Interuniversitario Nacional, CIN, ante el subproyecto 06 puede caracterizarse como de resistencia crítica, visible a través de 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 a 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 habían ido elaborando 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.

Entre tanto, los rectores y secretarios académicos nucleados en torno al CIN comenzaron a institucionalizar la necesidad de la evaluación universitaria como parte de las políticas de gestión y del planeamiento 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 & Mollis, 1997), el Subproyecto O6 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 contra-propuesta, las universidades nacionales sistematizaron, explicitaron y difundieron sus propios marcos teóricos y metodológicos acerca de la evaluación.

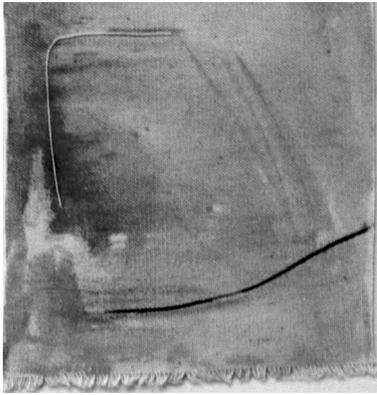
A continuación mencionaremos los hechos que describen las tendencias descritas:

- la firma de convenios entre universidades y la Secretaría para la realización de evaluaciones internas y externas,
- la evaluación de los académicos a través del Programa de Incentivos a docentes-investigadores de las universidades nacionales
- la construcción de la CAP (Comisión de Acreditación de Posgrados) 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 FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad)

En suma, la creciente hegemonía conquistada por el gobierno central a través de 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 períodos 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 de la administración neo liberal 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 etc.). En algunas universidades (las más viejas y orientadas a la investigación como la UBA, 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



ELISETE ALVARENGA
(pintura da série Erosão), 1999

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.

El espíritu de esta segunda reforma, es generoso y complejo dado el tamaño de la UBA y la diversidad de intereses al interior del propio diseño de reforma. Sin embargo, quienes dominan la producción de las “reformas” universitarias en este fin de siglo son: el **Gobierno** (impulsado por sus compromisos internacionales), el **Mercado** (carreras cortas, diplomas intermedios vinculadas a la administración y al

gerenciamiento empresarial) y finalmente, los académicos, estudiantes, administrativos y un nuevo grupo de interés reconocido como *tecno-burocracia*. La histórica reforma del '18, fue definitivamente gestada por los estudiantes identificados con la futura clase dirigente nacional, apoyados por el gobierno, preocupados por la “calidad académica” que derivó en los concursos docentes. En las unidades académicas de la UBA que han iniciado su proceso de reforma (acortamiento de las carreras, títulos intermedios, cambio de plan de estudios, orientaciones profesionalizantes etc.) existe una evidente participación de los actores reconocidos como *tecno-burocracia académica*, y abundan testimonios de docentes investigadores y estudiantes que desconocen - o no acuerdan - con la orientación de la reforma.

A continuación se presentan algunos de los factores que tuvieron mayor incidencia en la producción del 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 un 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 condicen 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 al

menemista, en tanto que 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 para desequilibrar la concentración de poder institucional de las universidades más grandes y tradicionales del país, opositoras al oficialismo.

La creación de 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 de 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, en base a 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 e información) que el sector requiere. En tal sentido, la concentración de tales recursos, posicionan 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 No 24.521

La mentada 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 24.195. Consta de IV 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;
- . disposiciones complementarias.

La ley nº 24.521 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, en tanto que los unipersonales tendrán funciones ejecutivas; modifica la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes (auxiliares inclusive) 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 a través del 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 (5 miembros), el CRUP (3 miembros) la Academia Nacional de Educación (1 miembro), las Comisiones de Educación del Congreso (2 miembros), el Ministerio de Educación (1 miembro). Duran en sus funciones cuatro años. A través de la acreditación cualquiera de estos organismos otorgan el reconocimiento público a las instituciones, garantizando a la sociedad que reúne ciertos estándares previamente establecidos. Las recomendaciones que surgen de la evaluación tendrán carácter público. En lo que a coordinación inter-universitaria se refiere, es preciso señalar que con anterioridad a la Ley 24.521, el CIN era un organismo de adhesión voluntaria por parte de los rectores de las universidades nacionales. A partir de la mentada Ley (Cap. VII, 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 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 de 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 mentada ley es anti constitucional 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" (La Nación, in Mollis, 1996, p.111).

La Economía Política internacional como fuerza constitutiva de las reformas universitarias favorables a la "acreditación y evaluación"

La economía política de la educación, como lo señalaba Martin Carnoy a comienzos de los 80, considera que la educación está configurada por las relaciones de poder entre diferentes grupos económicos, políticos y sociales. Para los economistas políticos, ningún estudio de los sistemas educativos y sus respectivas reformas, puede dejar de lado el análisis explícito o implícito de los fines y el funcionamiento de los gobiernos. Por esta razón hemos presentado en este artículo acciones e intencionalidades de agencias internacionales, globales y locales, así como la respuesta del gobierno argentino condicionada por esta trama de poder económico, político y social. 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 del papel que le cabe a órganos dependientes o vinculados a los intereses del gobierno central con la función de controlar aspectos académicos de la vida institucional. Este hecho ha promovido concomitantemente, una reacción de parte de universidades e intelectuales con tradición autónoma, quienes demandan órganos de acreditación y evaluación independientes de los gobiernos, legítimamente orientados hacia

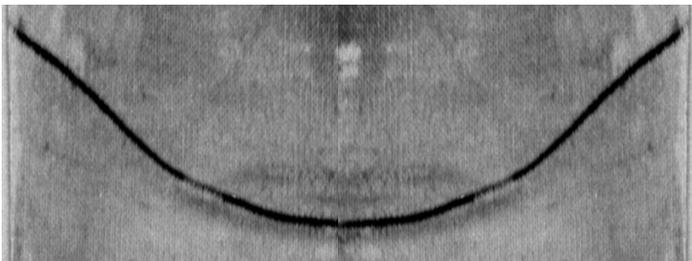
el mejoramiento de la calidad institucional. Habrá que reflexionar sobre el impacto futuro de las políticas recientemente diseñadas en el caso argentino, para evaluar la incidencia de las mismas en el mejoramiento de la gestión institucional y en el cumplimiento de las misiones institucionales.

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. El accionar del CIN en cuanto a la producción de políticas de coordinación o articulación universitaria, resultó limitado y poco eficiente en comparación con el *know how* (material y simbólico) empleado por la SPU para impactar en el sistema. La SPU posee una estructura edilicia 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 internacionales (norteamericanas y europeas), 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.

Todo proceso de cambio institucional genera acuerdos y desacuerdos, y promueve estrategias que tienden a silenciar las disidencias para “operar” con las coincidencias en aras de un resultado observable, como lo es un nuevo plan de estudio, convenios con empresas, o graduados que se insertan en un mercado de trabajo reducido. Sin embargo, los protagonistas de las innovaciones universitarias, necesitan conocer los valores que sustentan los promotores del cambio, para comprometerse con las decisiones, implementar acciones y superar la superficialidad de las reformas.

Las reformas “nominales” - las que sólo le cambian el nombre a las estructuras -, consideran que “*el único cambio institucional posible*” se gesta extra-muros, es concebido por una *tecno-burocracia* ajena a las instituciones, que administra la reforma desde el “centro”, la aplica verticalmente y confunde a los actores con los “objetos” de la innovación.



Esta lógica externa, contradice el valor prioritario de la confianza en los actores como protagonistas de la innovación, para apropiarse de los resultados en el mediano y largo plazo. Probablemente, el protagonismo de los actores y la autogestión de la innovación, constituyen las tradiciones más útiles para enfrentar el tercer milenio, heredadas de la Primera Reforma universitaria de 1918.

Referências bibliográficas

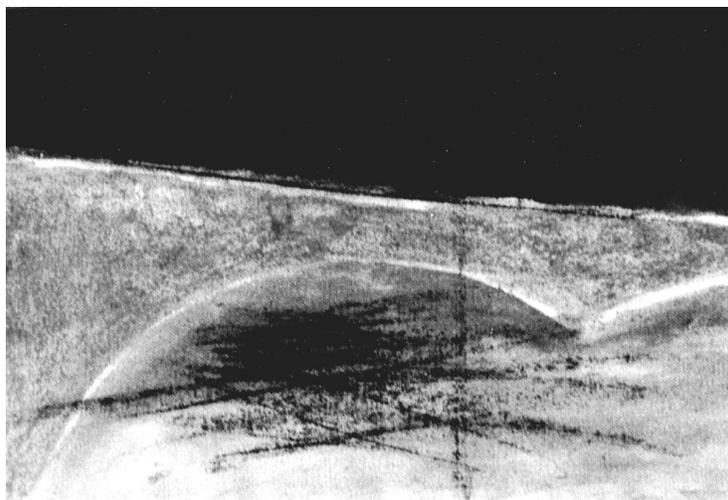
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia*. Washington: DC, p.4-5, 1997.
- BANCO MUNDIAL. *Argentina: from insolvency to growth. A World Bank country study*. Washington: DC, 1993.
- BANCO MUNDIAL. *Lessons from the experience*. Washington: DC, 1995.
- BOURDIEU, P. *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983.
- BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- CARLINO, F., MOLLIS, M. Políticas internacionales, gubernamentales e inter-institucionales de evaluación universitaria: del Banco Mundial al CIN. *Rev. Inst. Invest. Cienc. Educ.* p.22-36, 1997.
- ¿COMO se recauda y en qué se gasta? *Clarín*, Buenos Aires, 16 de maio 1999, Suplemento Economico, p.5.
- CHOMSKY, N., DIETERICH, H. *La Aldea Global*. Txalaparta: Nafarroa, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Estadísticas Oficiales 1998*. Buenos Aires, 1999.
- MCGINN, N. The implications of globalisation for higher education. In: *Learning from Experience: policy and practice in aid to higher education*, CESO, Paperback, The Hague, n.24, p.77-93, 1995.
- MOLLIS, M. Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate. In: KROTSCH, P., PUIGGROS A.(Comp.). *Universidades y Evaluación: estado de la discusión*. Buenos Aires: Aike, 1994a.
- MOLLIS, M. Estilos institucionales y saberes: un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, japonesas y latinoamericanas. *Rev. Educ.*, n.303, p.120, 1994b.
- MOLLIS, M. En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura. *Perf. Educ.*, n.69, p.34-40, 1995a.
- MOLLIS, M. Relato de experiencias de evaluación universitaria: el caso de la Universidad Nacional de la Plata. In: _____ *Evaluación de la calidad en la Universidad*. Buenos Aires: Ciencias Economicas, Secretaria Pedagógica, 1995b. p.99-118.
- MOLLIS, M. El sutil encanto de las autonomías: una perspectiva histórica y comparada. *Pensamiento Universitario*, v.4, p.102-15, 1996.
- MOLLIS, M. The paradox of the autonomy of Argentine universities: from Liberalism to Regulation. *Latin Am. Perspect.*, p.211-56, 1997.
- MOLLIS, M., BENSIMON, M. Calidad de la educación superior desde una perspectiva comparada: el caso de la Argentina y los Estados Unidos. In: CASANOVA, H., RODRIGUEZ, R. (Comp.) *La Universidad Latinoamericana Modernizada*. México: Siglo XXI, 1999.

- OHMAE, K. **The end of the nation-state: the rise of regional economies.** New York: Free Press, 1995.
- PAVIGLIANITI, N. et al. **Recomposición conservadora: lugar afectado: la Universidad.** Buenos Aires: Miño & Dávila, 1996.
- SLATER, D. Poder y resistencia en la periferia: replanteando algunos temas críticos para los años 90. *Nueva Soc.*, n.122, p.35-46, 1992.
- TORRES, C. **Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a Global World.** USA: Rowman & Littlefield, 1998, p.77-8.
- UNESCO. **Policy paper for change the development in higher education.** Paris: UNESCO Press, 1995.
- UNESCO. **CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO Press, 1998.

MOLLIS, M. University reform policies: global logic and local response - the case of Argentina, *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.3 , n.5, 1999.

This paper intends to reconstruct the recent history of university policies in Argentina, with particular reference to university evaluation. We expect to offer an account describing the origin and the development of said policies and the bodies that put them into practice in the nineties, based on a program for modernizing universities, suggested within an international context (agencies) and latter implemented at regional and national levels. The student movements, marches, strikes and other reactions of the university stakeholders highlight a renewed perception of the crisis of the institution in the region, which shows peculiarities and similarities relative to the globalization processes that are taking place at the closing of this millenium.

KEY WORDS: university, evaluation, Argentina.



ELISETE ALVARENGA, 1999