

Debate Universitario

Revista Electrónica Semestral

ISSN 2314-1530

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

“La investigación en las universidades y su evaluación. Un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Uruguay”

Mabel Dávila (UAI)¹
mabdavila@gmail.com

Ariadna Guaglianone (UAI)²
Ariadna.Guaglianone@uai.edu.ar

(1) Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ingeniera Agrónoma. Estudios de Doctorado en Ciencia Política en la Universidad Nacional de San Martín. Miembro del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana. Profesora de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Investigadora Asociada del Sistema Nacional de Investigadores (Uruguay). Consultora de distintos organismos nacionales e internacionales. Autora y coautora de varias publicaciones sobre la educación superior.

(2) Doctora en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina. Prosecretaria de Investigación, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Integrante del Centro de Altos Estudios en Educación, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Consultora en el ámbito de la Educación Superior. Consultora de distintos organismos nacionales e internacionales. Autora y coautora de varias publicaciones sobre la educación superior

Como citar este artículo: DAVILA, M. y GUAGLIANONE, A. [online] 2013 "La investigación en las universidades y su evaluación. Un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Uruguay" en *Revista Debate Universitario*, (vol.2, n.3 - noviembre de 2013 pp. 21-52). Buenos Aires, CAEE-UAI. Disponible en web: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/2943/pdf>. ISSN 2314-1530.

Disciplina: Educación Superior

Sub-Disciplina:
legislación comparada

Fecha de recepción: 25-6-2013

Fecha de Aceptación: 16-9-2013

SUMARIO

Introducción

El marco normativo e
institucional

La función de
investigación en las
carreras de grado y su
evaluación

La función de
investigación en los
posgrados y su
evaluación

Conclusiones

Bibliografía

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Uruguay sobre las políticas de investigación en las universidades y su evaluación. A partir de un análisis documental de la normativa vigente, evaluaciones de impacto y entrevistas a informantes clave se reconstruyeron los principales aspectos de los procesos de desarrollo de la investigación en cada país, particularmente en las universidades y sus sistemas de evaluación. La comparación permite identificar entre los aspectos comunes las dificultades para desarrollar un proceso de evaluación de la calidad que comprenda la diversidad en sistemas de educación superior que en los tres países son heterogéneos. Asimismo, existen diferencias que tienen que ver con el origen y consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y de ciencia y tecnología, las políticas desarrolladas en diferentes etapas y la influencia de los contextos políticos y económicos sobre las mismas. Estos aspectos influyen en gran medida en las diferentes formas de evaluación de la función de investigación entre los casos nacionales y al interior de los mismos.

Palabras Clave

Educación superior, función de investigación, evaluación de la calidad.

ABSTRACT

This paper poses a comparative study among Argentina, Brazil and Uruguay on the research policies adopted in universities and their evaluation. A documentary analysis on current regulations, impact assessments and interviews to key persons enabled to reconstruct the principal aspects of the processes of research development in each country, especially in universities and their evaluation systems. The comparison identifies as a shared feature the difficulties for developing a quality evaluation process which considers the diversity of the systems found in higher education, a heterogeneous characteristic in the three countries. However, there are differences related to the origin and consolidation of the systems of evaluation of university quality and science and technology, the policies developed in different stages and the influence of the political and economic contexts. These aspects exert a great influence in the different ways to evaluate the function of research, in the national cases as well as their inner ones.

Keywords

higher education, quality evaluation, research function.

Introducción

La función de investigación viene cobrando creciente relevancia en las universidades. Los sistemas de educación superior y las políticas públicas destinadas a las universidades dan prioridad a la misma de manera tal que las instituciones terminan enfocando recursos y acciones en ella, muchas veces a costa de otras actividades también relevantes como la docencia. La evaluación de la calidad, en general, y de la investigación en particular, resulta por tanto pertinente en tal sentido.

En el ámbito latinoamericano en materia de investigación y evaluación de la investigación se suele poner a Brasil como ejemplo a seguir entre los países de la región. Sin embargo, existen en el sistema brasilero tensiones y contradicciones que se suelen omitir en estos análisis que en muchos casos proponen replicar, sin consideración de las diferentes condiciones locales, las soluciones implementadas en este país modelo. Asimismo, como todo proceso nacional, tiene particularidades que resultan determinantes en el resultado y que tienen que ver con procesos de más largo plazo asociados a la toma de decisiones y al desarrollo institucional.

A través de este estudio comparado entre Argentina, Brasil y Uruguay se busca comprender los diferentes avances en las políticas de investigación en las universidades y su evaluación en el marco de los respectivos procesos de desarrollo de los sistemas nacionales de educación superior y de ciencia y tecnología. El enfoque metodológico toma como perspectiva la investigación cualitativa. Se realiza un análisis documental que involucra diversas fuentes secundarias, entre otras, reglamentaciones, informes y resoluciones. También se desarrollan entrevistas a informantes clave.

El marco normativo e institucional

En Argentina el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) -con su perfil dado por Houssey, su creador, de predominio acendrado de la ciencia como la vinculada a la investigación en ciencias duras- aparece como la matriz primaria de los procesos de evaluación de la investigación. No sólo constituye un antecedente que explica cómo eran los mecanismos de evaluación previos a la CONEAU, sino que además tiene una gran influencia sobre el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación realizados posteriormente.

El CONICET fue creado por Decreto Ley N° 1291 del 5 de febrero de 1958, con el objetivo de promover la investigación científica y tecnológica en el país. Instituido como organismo autárquico bajo dependencia de la Presidencia de la Nación, se lo

dotó entonces de una amplia gama de instrumentos que aún hoy constituyen el eje de sus acciones: las Carreras del Investigador Científico y Tecnológico y del Personal de Apoyo a la Investigación, el otorgamiento de becas para estudios doctorales y posdoctorales, el financiamiento de proyectos y de unidades ejecutoras de investigación y el establecimiento de vínculos con organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales de similares características. Las universidades participaron en forma asociada con el CONICET en esta expansión, en particular en el caso de las ciencias básicas en las grandes universidades nacionales.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) en agosto de 1995 se institucionalizan los procesos de evaluación y acreditación de la calidad universitaria. Esta ley constituyó un instrumento normativo que regularía el funcionamiento del conjunto de la educación superior, comprendiendo tanto las instituciones de educación superior públicas y privadas como también al sector no universitario. Asimismo, establece la delimitación de responsabilidades con respecto al sector de dependencia: sector no universitario de responsabilidad jurisdiccional y sector universitario de responsabilidad del Estado Nacional. Determina también competencias en el otorgamiento de títulos, asignando como de competencia exclusiva de las universidades el otorgamiento de títulos de grado de licenciatura, maestría y doctorados y fija pautas para financiar la educación. Por último, establece un sistema de evaluación institucional para la educación superior no universitaria y de evaluación y acreditación para la educación superior universitaria.

En relación a esta última reglamentación es que en el marco de la Ley de Educación Superior se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. La creación de la CONEAU significó la incorporación de procedimientos sistemáticos de evaluación y de acreditación en el nivel de los sistemas nacionales. La misión institucional se centró en asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

Las funciones de la CONEAU establecidas en el artículo 46 de la LES, consisten entre otras, en acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y

Educación en consulta con el Consejo de Universidades¹.

También en los años noventa ocurren una serie de reformas de trascendencia para la Ciencia y la Tecnología. Palamidessi, Galarza y Cardini (2012) caracterizan la década del noventa como de "giro neoliberal del peronismo" en un contexto de improvisada desestructuración del aparato estatal. Sin embargo, respecto a las universidades reconocen un avance de la intervención del estado en la educación. Opinan que con la creación de la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva y en su órbita la Agencia Nacional para la promoción científica y tecnológica en 1996, la gestión política pasó a tener mayor injerencia en la orientación de las investigaciones desarrolladas en las universidades. Lo mismo que reconocen para la creación de organismos como la CONEAU y los nuevos mecanismos de asignación de recursos. Asimismo, definen al período que se inicia en el 2002 como "de creciente protagonismo del Estado", más allá de que señalan la continuidad de las políticas implementadas en los noventa, e identificando que la principal diferencia entre ambos períodos se observa básicamente por el aumento en el financiamiento.

Las líneas de financiamiento cubren una amplia variedad de destinatarios desde científicos dedicados a investigación básica, hasta empresas interesadas en mejorar su competitividad a partir de la innovación tecnológica. La Agencia coordina distintos fondos de financiamiento, entre otros, el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) y el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR). Este último intenta promover la vinculación entre universidades y empresas.

A nivel del Ministerio de Educación se desarrolla el Programa de Incentivos a docentes – investigadores destinado a la promoción de la investigación en el ámbito académico que fomenta una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. El pago del incentivo a los docentes investigadores categorizados está sujeto al cumplimiento de las tareas docentes y de investigación que establece la normativa del Programa, avaladas por la autoridad universitaria correspondiente, así como por el resultado de la evaluación periódica de las actividades de investigación y de los currículos de los participantes. Hasta la fecha el programa ha sido aplicado ininterrumpidamente en el ámbito de todas las universidades nacionales.

A partir del 2003 se produce un notorio aumento del financiamiento para la investigación, si bien no hay grandes cambios institucionales respecto a la década

¹ El Consejo de Universidades es el órgano de **coordinación académica**, así como de cooperación, consulta y propuesta en materia universitaria. Está compuesto por un representante del Ministerio de Educación y los rectores de las universidades de gestión pública y privada.

anterior. La Ley de Educación Superior se mantiene a pesar de que se presentaron varios proyectos en el Congreso con el fin de modificarla. Lo mismo ocurre con la CONEAU que asume una mayor incidencia en las universidades.

En 2007 se crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva que asimila a la Secretaría y sus funciones, además de promover nuevas actividades, entre ellas el financiamiento de instituciones a través de la evaluación de la función de investigación en las universidades.

Brasil tiene características muy diferentes en cuanto a la institucionalidad de la evaluación de la calidad porque en este país ocurre una evolución conjunta de estos procesos con el desarrollo de la institucionalidad en ciencia y tecnología.

La década de 1950 marcó la creación de varias agencias de fomento de la investigación y la ciencia. Con la idea de implementar una política científica y de investigación en el país, se creó el Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). En 1961 se crea la Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de San Pablo (FAPESP) que es la primera de una serie de fundaciones estatales de apoyo a la investigación que fueron siendo creadas en los estados brasileros, así como la creación de programas de posgrado stricto sensu (Bittar, Morosini y Bittar, 2012).

En 1968 se intenta llevar adelante una reforma de la educación superior tomando como modelo el sistema estadounidense de departamentos académicos, desarrollo de posgrados e investigación. De acuerdo a Schwartzman (2013) en la práctica no se cumplió el objetivo de hacer converger al sistema en un modelo único de universidad de investigación y aún hoy se observa un sistema divergente y dividido en tres sectores: unas pocas universidades estatales de investigación que proveen cursos de buena calidad en las principales carreras, un conjunto amplio de instituciones también estatales pero que nunca alcanzó buenos estándares de calidad en investigación y docencia aunque insumen grandes costos del presupuesto estatal por su numeroso staff full time y, finalmente, un sector privado en expansión que provee carreras en su mayoría de bajo costo en profesiones principalmente orientadas a las áreas sociales y que no tiene restricciones en el acceso para los alumnos, a diferencia de las otras estatales que sí limitan el acceso sean o no instituciones de alto nivel.

En 1985 se crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología que implica un reconocimiento de la importancia de la investigación en el país. Sin embargo, en la práctica el Ministerio se transformó en una estructura burocrática imposibilitada de coordinar las actividades de investigación del país vinculándolas al sistema productivo

(Schwartzman, 2008).

Las políticas de evaluación de la calidad en las universidades se centran en el posgrado bajo la órbita de CAPES. La política de evaluación de la educación de grado no se desarrolló hasta comienzos de la década de los 90. En 1993, el Ministerio de Educación (MEC) creó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB). De adhesión voluntaria por parte de las IES, el PAIUB se organizó en torno a tres ejes básicos: Examen Nacional de Carreras, Evaluación de las Condiciones de Oferta de Carreras de Pregrado y las evaluaciones realizadas por las Comisiones de Especialistas de Educación de la Secretaría de Educación Superior (Sesu) del MEC. En el año 2004 se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). (Lemaitre y Zenteno, 2012).

La aprobación en 1996 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), entre otros aspectos, facilitó la diferenciación al habilitar nuevas formas de organización institucional que no obligan a realizar investigación y extensión junto a la docencia de grado (Rama, 2012).

La CAPES es el organismo se ocupa la evaluación de maestrías y doctorados académicos o *stricto sensu*². Al mismo tiempo CAPES asocia evaluación y financiamiento. Paralelamente, existe un sistema de posgrado *lato sensu* que es tan o más grande que el sistema *stricto sensu* y que no tiene ningún tipo de evaluación de la calidad ni de información sistematizada de su existencia (Schwartzman, 2010).

En Uruguay Martínez Larrachea, Chiancone y Sanz Bonino (2012) plantean que la democratización implicó en el campo de la ciencia y la tecnología la reconstrucción de las condiciones para el desarrollo de las actividades de investigación científica y tecnológica, ya que salvo algunas pocas excepciones, éstas prácticamente habían desaparecido durante la dictadura militar con la intervención de la universidad y la destitución masiva de docentes e investigadores y la salida al exterior de gran parte de ellos. En la intersección de espacios entre universidad y políticas públicas de ciencia y tecnológica se definieron políticas que impactaron en la creación de una nueva institucionalidad de la ciencia y tecnología locales, en la conformación y consolidación de grupos con actividades de investigación y desarrollo en el país y en la integración de nuevas prácticas relativas a la formación avanzada, la evaluación, el financiamiento y el estímulo a la I+D. Entre los principales hitos se señalan:

- La creación en 1986 del Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA).

² En los últimos años CAPES incorpora la figura de las maestrías profesionales, aunque comparativamente aún es escaso el desarrollo en relación a maestrías académicas.

- La creación de la Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología como unidad ejecutora en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el 2001, en cuya órbita se estableció el Programa de Desarrollo Tecnológico (PDT) con apoyo del BID.
- La fundación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica en la Universidad de la República (UDELAR) en 1990 en la que se combinan la representación de los tres órdenes y de las diferentes áreas de conocimiento.
- La creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en 2007 y la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con los objetivos de fortalecer y expandir la comunidad científica, identificar y evaluar a todos los que realicen actividades de investigación en el territorio nacional o que sean uruguayos trabajando en el exterior y establecer un sistema de apoyos económicos que estimule la dedicación a la producción de conocimientos en todas las áreas, que serán otorgados por procedimientos concursables.

Zurbriggen y González Lago (2010) destacan el impulso presupuestario hacia la ciencia y la tecnología, así como en las acciones y reformas institucionales llevadas adelante, entre otras cosas con la creación en 2005 del Gabinete Ministerial de la Innovación (GMI) que coordina y articula las acciones gubernamentales vinculadas a la temática. En lo que respecta a las definiciones político-estratégicas en CTI, el GMI encomendó a su equipo operativo la elaboración de un Plan Estratégico Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación (PENCTI 2010-2030). Asimismo, destacan la creación de la Agencia Nacional de Innovación (ANII) dado que el mayor éxito se ha tenido en los instrumentos orientados a fortalecer la investigación y generación de conocimiento científico-tecnológico. Entre ellos es de destacar el Sistema Nacional de Investigadores, el Sistema de Becas y los Programas de Popularización de la Ciencia.

La Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en 2008 introdujo una serie de cambios de relevancia en el gobierno de la educación, la coordinación del sistema educativo y la creación de nuevas instituciones, entre ellas un Instituto de Evaluación de la Educación que tiene por fin evaluar la calidad de la educación inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, esta iniciativa no comprende el ámbito universitario, siendo hoy uno de los pocos países que aún no ha establecido una agencia de

aseguramiento de la calidad de la educación superior. Su participación en los operativos regionales de acreditación, primero del mecanismo experimental (MEXA) y ahora, del definitivo (ARCUSUR) se realizan por parte de una Comisión Ad Hoc de Acreditación (Dávila y Martínez Larrechea, 2009; Lemaitre y Zenteno, 2012). En 2009 ingresó al Parlamento un proyecto de ley para la creación de una Agencia de Promoción de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET). Sin embargo, hasta la fecha no se logró ningún avance en la discusión parlamentaria de dicho proyecto.

La evaluación de la calidad universitaria no ha logrado institucionalizarse a través de procedimientos unificados para todo el sistema en el marco de una o más agencias siguiendo las tendencias internacionales. El resultado es un proceso fragmentado, por un lado, la Universidad de la República, estatal, desarrolla sus propios procesos de autoevaluación y evaluación externa, mientras que para las universidades privadas el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), cuenta con un órgano asesor: el Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada (CCETP), que lleva adelante un mecanismo de carácter administrativo, pero "tomando en préstamo" ciertos rasgos propios de los procesos académicos de evaluación, basados en la auto-evaluación y la visita de pares evaluadores.

Los avances logrados en la institucionalidad para el desarrollo de la Ciencia y Tecnología no se vieron acompañados por la creación de un marco institucional para el desarrollo de la evaluación de la calidad de los procesos educativos a nivel de la enseñanza superior. Desde los organismos de Ciencia y Tecnología la evaluación de la investigación está centrada de manera exclusiva en esta función. La evaluación de la calidad de la educación superior promovida a través de los sistemas de aseguramiento de la calidad apuesta a una evaluación integral de los procesos de investigación en el marco de la evaluación de instituciones, carreras de grado y posgrado. Actualmente se ha impulsado la creación de nuevas instituciones superiores estatales como la recientemente creada Universidad Tecnológica cuyo proyecto institucional ingresó al Parlamento en 2012 y fue aprobado en el curso del mismo año. Y hoy el debate parlamentario está centrado en el proyecto de la Universidad Nacional de Educación para formar a docentes de todos los niveles educativos. Sin embargo, a pesar de estar en la agenda desde 2009 no hay avances en cuanto a la creación de

La función de investigación en las carreras de grado y su evaluación

una agencia de evaluación de la calidad para la educación superior.

En Argentina la evaluación del grado sólo se aplica a algunas carreras, las comprendidas en el artículo 43 de la LES . Cabe destacar que actualmente el Consejo

Universitario Nacional (CIN) que reúne a los rectores de las universidades nacionales y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) han coincidido respecto a la necesidad de revisar la interpretación que viene realizando el Consejo de Universidades sobre el artículo 43³ de la LES y plantearon sendas propuestas con el fin de iniciar una discusión sobre el tema. Entre los problemas destacan: los conflictos por solapamiento, el criterio poco restrictivo para determinar cuáles carreras y cuáles no se incorporan al art. 43, las actividades reservadas con exclusividad a cada título, los mecanismos de consulta que fomentan el corporativismo, los conflictos entre las profesiones que se incorporan en el art. 43 y las distintas motivaciones para ingresar al mismo.

Los procesos de acreditación han tenido gran impacto y determinado cambios significativos en las instituciones universitarias. La práctica de la acreditación de las carreras de grado ha sido considerada por la comunidad académica argentina como una experiencia positiva, donde se ha aprendido y concientizado sobre el estado de las carreras y las facultades, sobre sus fortalezas y debilidades. Al existir compromisos de mejora con el organismo evaluador, con tiempos establecidos, se han logrado resultados concretos.

Asimismo, ha adquirido gran relevancia el rol de la función de investigación en la evaluación de las carreras y las universidades. Ello tuvo que ver con los sistemas preexistentes de evaluación de los investigadores dentro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El prestigio en esta área de la institución y de sus investigadores determinó que al conformarse los listados de los Comités de Pares en la CONEAU, una gran parte de los mismos fueron escogidos en todas las disciplinas entre personal científico del CONICET. Estos investigadores trasladaron a las Comisiones Asesoras de la CONEAU su visión sobre la calidad en materia de investigación (Barsky, 2012).

Pero la práctica de evaluación en el CONICET era sobre los becarios e investigadores de carrera, mientras que en el caso de la CONEAU no se trataba de juzgar la actividad de determinadas personas sino procesos integrales que permitieran obtener calidad en materia de formación educativa, tanto en carreras de grado como de posgrado. En ese sentido la función de investigación debía aparecer subordinada a

3 "Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos".

este objetivo superior. Esta confusión fue generada desde la propia CONEAU donde los formularios de acreditación demandan acciones de investigación en el sentido tradicional, al tiempo que se pedían acciones en este terreno a los posgrados como si se tratara de entidades autónomas y no de espacios educativos formativos que pueden a través de la docencia integrar conocimientos de investigación generados en distintas entidades, en muchos casos diferentes de aquella donde se desarrolla la actividad. Esto se agravó en el caso de los posgrados profesionales.

Otro problema que surge por la transmisión de los criterios del CONICET para la evaluación de la investigación, se encuentra dado por su historia institucional, vinculada a un fuerte predominio de las tradiciones que se han ido construyendo en el área de las ciencias básicas, tradiciones que corresponden a un sistema internacional homogéneo en este aspecto y definido por el desarrollo disciplinar llevado adelante en los países desarrollados. La física, la química, las matemáticas, la biología tienden a generar procesos de conocimiento en materia de investigación de carácter universal y así son evaluadas. Diferente es el caso de las disciplinas asociadas al estudio de las realidades locales desde el lado de las ciencias sociales y las humanidades, como aquellas vinculadas con áreas aplicadas como las ingenierías, la arquitectura y otras. Sin embargo, la preponderancia de los criterios de las ciencias básicas, con el modelo dominante de papers publicados en revista de referato internacional subordinó a los otros procesos de transmisión del conocimiento (Barsky, 2012).

En los procesos de acreditación llevados adelante por la CONEAU tanto desde la perspectiva de los pares evaluadores como del organismo evaluador, se tiende a otorgar un mayor peso a ciertas actividades sobre otras. Esto podría tergiversar el sentido del artículo 43, que establece estándares sobre competencias profesionales que resguarden a la sociedad. Los académicos responden maximizando sus objetivos de elevar su nivel de ingresos y su prestigio volcándose a funciones que, de acuerdo con instancias de evaluación y categorización, otorgan mayor puntaje. Teniendo en cuenta los instrumentos de la acreditación y la ponderación que los pares evaluadores hacen de su lectura parecería más conveniente escribir artículos cortos para publicarlos en revistas con arbitraje y asistir a conferencias internacionales prestigiosas, que destinar tiempo a la docencia de grado o a proyectos de investigación de largo plazo (García de Fanelli, 2000). En este sentido quien no se adecue a dichos patrones, aun cuando, por ejemplo, cumpla con eficiencia y calidad con la función de formar buenos profesionales, se verá obligado a tratar de parecer lo que realmente no es, pudiendo incluso perjudicar la labor aceptable que venía realizando hasta el presente.

Los fuertes requerimientos sobre las actividades de investigación exceden los estándares acordados en las normativas para la acreditación de carreras de grado de corte profesional. Sin embargo, se considera que esta situación se está tendiendo a solucionar desde las universidades, buscando núcleos embrionarios de investigadores; contratando docentes de otras instituciones para que formen grupos de investigación, que establezcan líneas prioritarias de temáticas a abordar. Esto se vería muy favorable si este proceso estuviese acompañado de una reflexión de por qué se está haciendo y de un proceso de análisis sobre qué ventajas institucionales traerán estos cambios y el cómo sostener y jerarquizar las actividades de docencia y extensión (Guaglianone, 2010).

En la acreditación de las carreras de grado se observan problemas vinculados con el trabajo realizado por los comités de pares evaluadores que han generado algunos conflictos a partir de las interpretaciones subjetivas que dificultan aplicaciones homogéneas para casos similares, discrepancias entre comités de la misma disciplina, importancia dada a los planes de mejoramiento para resolver la acreditación, aplicación del criterio de gradualidad y consideración de los aspectos regionales y contextuales en la evaluación de la calidad. Sin embargo, existen distintas condiciones institucionales y de criterios de evaluación de las carreras que plantean un escenario de gran complejidad respecto a los impactos en las instituciones universitarias. Esto se debe en gran medida a los accesos diferenciales a los recursos de investigación así como también a las distintas condiciones institucionales de ingreso y permanencia de recursos humanos especializados. En este nivel, las instituciones se ven frente a desafíos de respuestas lineales y de corto plazo a las demandas de investigación, y ello afecta las estrategias más integrales de mejora de la calidad mediante una articulación adecuada entre docencia e investigación.

En relación a los impactos, luego de más de una década de desarrollo de estos procesos, se puede afirmar que la evaluación y la acreditación en las universidades argentinas han tenido un impacto heterogéneo vinculado a la relación que se estableció entre el Estado y las instituciones. Desde el inicio la relación se basó en un continuo, expresado en situaciones de cooperación y conflicto acompañado de estrategias de adaptación y resistencia. Sin embargo, las nuevas políticas públicas para la educación superior lograron instalarse en las universidades, en algunos casos bajo una modalidad sustantiva vinculada con un proceso de mejoramiento; en otros de manera instrumental y en algunos casos con una visión meramente ritualista vinculada a la necesidad de cumplir con una Ley. Más allá de la reglamentación, la creación de la CONEAU implicó una redistribución de las relaciones de poder entre el Estado, las

elites académicas, sus instituciones y la ejercida por los mercados que se evidencia más claramente en la medida que se analiza su posterior desempeño, cuestión que se discute a continuación (Guaglianone, 2010; Dávila, 2012).

En Brasil la política de evaluación de la educación de grado no se desarrolló hasta comienzos de la década de los '90. En 1993, el Ministerio de Educación (MEC) creó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB).

En el año 2004, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), la visión respecto de la evaluación de las instituciones se extendió: ya no debería servir sólo de mecanismo de control por parte del Estado, sino como instrumento de autoconocimiento institucional. El SINAES desarrolla su actividad en tres ejes: la evaluación de las instituciones, la evaluación de las carreras y la evaluación de los estudiantes.

Los principales proyectos de evaluación de la calidad para pregrado residen en el nivel de las carreras, habiéndose implantado pocos en lo que se refiere a las instituciones como un todo. Las instituciones sólo llevan a cabo una evaluación, incluso, cuando existe una solicitud de acreditación o reacreditación de la institución o para la implementación de un campus fuera de la sede. No existe un programa de acreditación, sino de autorización para nuevas carreras y programas de pregrado y posgrado o de reconocimiento de éstos. Todos los cursos y programas regulares existentes han sido autorizados por el gobierno y reconocidos posteriormente.

La evaluación de las carreras se realiza en el marco de las evaluaciones institucionales a través de la Evaluación de las Condiciones de Enseñanza, aplicada a las carreras en los casos en que la comisión de evaluación juzgue necesaria una verificación y por el Proceso de Evaluación Integrada del Desarrollo Educativo y de la Innovación del Área, que aplica una prueba a los alumnos, por muestreo, conocida como Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), en la mitad y al final de la carrera, en cuatro grandes áreas: ciencias humanas, exáctas, tecnológicas y biológicas, y de la salud.

Los resultados del SINAES fundamentan las decisiones del MEC sobre el reconocimiento de carreras y la acreditación de instituciones.

En el año 2008 el Ministerio de Educación instituyó dos nuevas medidas de calidad:

- El Concepto Preliminar de Carrera (CPC): establece el aporte de la carrera a la formación del alumno, combinando diferentes medidas de calidad de la carrera. El CPC está compuesto por: 1) Desempeño en el ENADE de los que egresan; 2) Desempeño en el ENADE de los

entrantes; 3) Diferencia entre los Desempeños Esperados y Observados; 4) Calidad del cuerpo docente; y 5) Infraestructura escolar y organización didáctico - pedagógica. Tiene por objeto entregar una medida de calidad de las carreras de grado, de modo de subsidiar el proceso de supervisión y regulación.

- El Índice General de Carreras de la Institución (IGC): indicador que busca sintetizar la calidad de las carreras de grado y posgrado stricto sensu de las instituciones de educación superior.

Dicha calidad se traduce por medio de conceptos resultantes de modelos matemáticos que reúnen realidades, misiones, perfiles y vocaciones distintas. La tendencia observada es el aumento de la complejidad de los indicadores que guían a las comisiones del Ministerio de Educación que visitan las instituciones para recomendar el reconocimiento de las carreras y el uso intensivo de estos mismos indicadores para establecer prioridades para el otorgamiento de financiamiento de los estudiantes en las instituciones y carreras.

Hay una crítica creciente con relación al ENADE, por su carácter unificador, que tiende a rigidizar las carreras de grado en torno los currículos tradicionales definidas por los examinadores del Ministerio de Educación, lo que reduce la capacidad de innovación de las instituciones.

La regulación del SINAES también ha sido objeto de numerosas protestas desde la educación privada que considera que el instrumento no tiene como objetivo meramente la calidad sino el control sobre el sector privado (Rama, 2012).

En Uruguay como se explicó anteriormente los procesos de evaluación y acreditación están institucionalmente fragmentados. A nivel de carreras de grado se participa en los procesos de acreditación regional, primero el MEXA y ahora el ARCUSUR. Por su parte, la Universidad de la República lleva adelante sus propios procesos de evaluación, como también lo hará por este camino la nueva universidad estatal creada recientemente, la Universidad Tecnológica.

La Ley General de Educación en su artículo 82 establece que la educación terciaria privada se regirá por lo establecido en la Decreto-Ley Nº 15.661, del 29 de octubre de 1984, y sus decretos reglamentarios. Entre ellos cabe destacar el Decreto Nº 308/995 que fija el ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada aprobado en 1995 y con modificaciones posteriores.

Este decreto establece la creación de un Consejo Consultivo asesor de Enseñanza Terciaria Privada, con el cometido de asesorar al Poder Ejecutivo y al

Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar (art. 3º) o de reconocimiento de nivel académico (art. 5º), en las solicitudes posteriores de inclusión de nuevas carreras (art. 6º), y en la revocación de los respectivos actos (art. 7º). El dictamen del Consejo Consultivo previamente a la resolución del Poder Ejecutivo o del Ministerio de Educación y Cultura en su caso es preceptivo pero no vinculante, aunque en los hechos ha venido teniendo una importante influencia.

Asimismo el decreto fija los criterios para la integración de dicho Consejo Consultivo y su presidencia que estará integrado por ocho miembros designados por el Poder Ejecutivo, quienes serán ciudadanos de destacada trayectoria académica que no ocupen cargos en órganos de dirección en instituciones de enseñanza terciaria públicas o privadas. Tres de los miembros serán designados a propuesta de la Universidad de la República, dos a propuesta del Ministerio de Educación y Cultura, uno a propuesta de la Administración Nacional de Educación Pública y dos a propuesta de las instituciones universitarias autorizadas a funcionar como tales. Asimismo la Presidencia del Consejo Consultivo corresponderá al integrante que el Poder Ejecutivo designe con esa calidad, entre los propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura o la Universidad de la República.

Como se puede observar a pesar de tratarse de la evaluación de instituciones privadas, la Universidad de la República tiene una importante incidencia, según fija el propio decreto regulatorio a la par del Ministerio de Educación. El poder que se le otorga a la universidad estatal en la regulación de las universidades privadas está vinculado a una, hasta hoy discutible, interpretación del artículo 202 de la Constitución⁴.

En el año 2002 se aprobó el Decreto 309 que establece que toda modificación de los planes de estudio que supongan cambios en el perfil del egresado o en otros aspectos sustanciales (a criterio de la administración dominante) requerirán también autorización expresa del Poder Ejecutivo. La lentitud de los plazos resolutivos y otras trabas burocráticas desincentivan la innovación y dificultan la gestión. De acuerdo a Rama (2012) ha habido una evolución hacia mayores niveles de fiscalización y control sobre las universidades privadas, con sucesivas alteraciones del sustrato legal con normativa de menor rango legal y sin legitimación o consenso de los actores regulados que le restan autonomía de gestión. El Consejo Consultivo a pesar de tener un nivel de mero asesor y sus decisiones ser no vinculantes se ha conformado como un ámbito regulador y normativo.

4 En el Artículo 202 se establece que "La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos". También que "Los Entes de Enseñanza Pública serán oídos, con fines de asesoramiento, en la elaboración de las leyes relativas a sus servicios, por las Comisiones Parlamentarias. Cada Cámara podrá fijar plazos para que aquéllos se expidan. La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza".

Cabe destacar que los actuales integrantes del CCETP están iniciando un proceso de análisis y discusión de la normativa vigente con el fin de modificar la

La función de investigación en los posgrados y su evaluación

reglamentación.

En Argentina para la acreditación de posgrado, el Ministerio de Educación de acuerdo a lo estipulado en los artículos 45 y 46 de la LES aprobó, en consulta y acuerdo con el Consejo de Universidades, la Resolución N° 1168/97. Ésta definió los estándares y criterios mínimos para la acreditación de posgrados. Estos estándares son transversales a las disciplinas, es decir, comunes para todas. La resolución destacaba la necesidad de plantear estándares mínimos que permitan la utilización de indicadores dentro de un marco lo suficientemente amplio y flexible como para posibilitar la consideración de distintas tipologías. Asimismo, resaltaba que se trata de estándares mínimos y que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje. En el año 2011 se reforma esta reglamentación y se aprueba la Resolución N° 160/11 que mantiene estos aspectos.

Los criterios y procedimientos con que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) evalúa la función investigación en las carreras de posgrado en las universidades tienen repercusiones tanto en materia de estrategias de desarrollo institucional como de recursos humanos y materiales afectados a estos procesos. Esta temática es de gran relevancia, dado que las evaluaciones de la función investigación inciden fuertemente en la evaluación general que determina la acreditación de las carreras.

En la evaluación de las carreras de posgrado existen varias tensiones entre las perspectivas asociadas a tradiciones vinculadas a la investigación científica y aquellas que valorizan el conocimiento asociado a prácticas de desarrollo experimental o al ejercicio de las profesiones. Particularmente se presentan problemas en la evaluación debido a que los pares académicos convocados tienden a trasladar criterios vinculados a evaluaciones de los investigadores como tales, restringidos a parámetros más tradicionales vigentes de acuerdo a las tradiciones disciplinarias.

Este no es un problema limitado al contexto argentino, sino que tiene alcance mundial. Brasil y Uruguay tampoco son la excepción. En los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad predominan visiones que están dominadas por los paradigmas de la enseñanza de grado y posgrado de las Ciencias Exactas y Naturales, llamadas también Ciencias Básicas, que se imponen a las demás disciplinas. Becher (1989) a partir de su investigación sobre la relación entre las

formas de conocimiento y las comunidades de conocimiento asociadas a ellas en distintas instituciones de Estados Unidos, sostiene que dentro del mundo académico los dominios del conocimiento duro tienen más prestigio que los blandos y los básicos más que los aplicados. En general las áreas y profesiones menos prestigiosas adoptan características y metodologías de las más prestigiosas para aumentar la jerarquía o porque son quienes dominan e imponen la asignación de recursos, la difusión de los resultados, entre otros mecanismos.

En la acreditación de las carreras de posgrado en las universidades argentinas también se observa un predominio de las visiones y paradigmas de la enseñanza e investigación de las ciencias básicas. Generalmente la enseñanza está asociada a los procesos de investigación vinculados con la experimentación y el manejo de prácticas en el laboratorio. De ahí la importancia del profesor full-time en esta área. En otras disciplinas la mayor parte de las investigaciones no requieren ser realizadas en grandes equipos y en la misma institución. Lo importante es que se trate de investigaciones relevantes vinculadas con la temática del posgrado y que puedan ser transmitidas adecuadamente a los estudiantes. Asimismo, en otras actividades, particularmente en las ligadas a las profesiones liberales y sobre todo en algunas áreas, la calidad de la planta académica se define por su inserción fuera del posgrado y muchas veces de la propia entidad donde éste se dicta. En muchos casos además es relevante la investigación aplicada a los procesos productivos y desarrollada muchas veces en sus contextos de aplicación. En los posgrados vinculados al mundo productivo y/o empresarial, por ejemplo, lo que importa son la transmisión sistematizada de los procesos que se conocen a partir de prácticas sociales efectivas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se percibieron deficiencias sustantivas cristalizadas en los dictámenes producidos por los comités de pares actuantes, un insumo central para la fundamentación de las resoluciones del organismo. A través del análisis de una muestra de dictámenes de las dos primeras convocatorias (1997-1998) se detectaron los problemas más frecuentes de esos documentos: juicios evaluativos escuetos, carácter excesivamente descriptivo, alto nivel de generalidad de las recomendaciones, insuficiente fundamentación de los juicios evaluativos, especialmente en relación con la calidad y dedicación del cuerpo docente, las actividades de investigación desarrolladas en el ámbito del programa y los requisitos de admisión exigibles en cada disciplina (García de Fanelli, 2000). Otros problemas detectados se relacionaban con: la omisión de la evaluación de algunos subítems de las dimensiones de evaluación, la inadecuada fundamentación de los juicios emitidos en la calificación otorgada a cada ítem y la dificultad o arbitrariedad en

la interpretación de algunos indicadores (Guerrini y Jeppesen, 2001).

Cuestionamientos similares se plantean, siete años después, tanto en el informe de evaluación externa de la CONEAU realizado por IESALC en 2007 como el Taller sobre Acreditación de Posgrado que organizó la CONEAU también en 2007 que contó con la participación de funcionarios del gobierno y de las universidades. La evaluación externa concluye, entre otros aspectos, que prevalece una sola visión –universitaria y excesivamente academicista- acerca de la educación superior, y en particular del posgrado, que va en contra de la diversificación, flexibilidad y plasticidad de las carreras, la formación profesional, los posgrados, la docencia y el aprendizaje. Y en el taller se consideró, entre otras debilidades, que la normativa es insuficiente para el establecimiento de estándares que abarquen la heterogeneidad existente en los posgrados del sistema, en particular, en las carreras interinstitucionales, los posgrados profesionales y las propuestas a distancia.

En este punto, cabe destacar que las tendencias transcurren en otro sentido. Resulta de interés el análisis de Gibbons (1997) quien sostiene que ha surgido un nuevo modo de producción de conocimiento que se basa en los contextos de aplicación dado que son los problemas quienes guían la producción de conocimiento y, por eso, ésta se organiza de manera transdisciplinar. La complejidad que adquieren los problemas requiere soluciones desde varias disciplinas. Es por eso que se transita desde una investigación centrada en áreas disciplinaria a otra centrada en los problemas.

Existe, a su vez, un sistema de control de la calidad más amplio y ambiguo que la publicación académica sujeta a la revisión por pares. Los productores de conocimiento deben responder también frente a las partes interesadas y a la sociedad en su conjunto, y no sólo ante la comunidad científica.

Judith Sutz (2005) explica estos procesos a partir del impacto sobre los sistemas de investigación académicos que están siendo afectados por un doble proceso de "tecnologización". Por una parte, la sofisticación de los instrumentos para hacer investigación es cada vez mayor; por otra, la lógica de la producción tecnológica tiende a imponerse en un medio donde anteriormente no prevalecía. La importancia del primer vector de tecnologización implica, entre otras cosas, que trabajar con bienes de capital de última generación pueda llegar a ser más importante para la productividad académica, al menos en ciertas áreas de conocimiento. Por otra parte, es muy significativo el papel que ha jugado la "tecnología de laboratorio" al migrar de los medios académicos a ámbitos de producción o de servicios.

En tal sentido, la Resolución 160/11 intenta corregir algunos de los problemas

mencionados e incorpora, a tal fin, el concepto de Maestría Profesional y diferencia objetivos y perfiles docentes. Supera así algunos problemas que planteaba la 1168/97 que sólo definía a las Maestrías como Académicas, exigiéndoles como criterio de calidad la investigación en determinadas condiciones y asociada a la publicación con referato como criterio de calidad (Dávila, 2012).

Los doctorados, en cambio, registran aún una problemática a la que no se ha logrado dar solución. Mientras el sistema incentiva la demanda de doctorados, la oferta de los mismos no crece al mismo nivel de las maestrías (Barsky y Dávila, 2012). La reglamentación no ha modificado el carácter académico de los mismos, incluso y a pesar de que las tendencias a nivel internacional muestran el desarrollo de diversos tipos de doctorados profesionales. Asimismo, en aquellas tradiciones disciplinarias que han incorporado el doctorado recientemente, se observa un esfuerzo y también serias dificultades por implementar propuestas de buena calidad diferentes a la maestría, que los procesos de evaluación y acreditación no contribuyen a resolver.

Sin embargo, muchas dificultades relativas a la acreditación no están asociadas directamente a la reglamentación sino a la interpretación que hacen los pares evaluadores sobre esa reglamentación, a las concepciones de éstos y a los mecanismos de selección de los mismos. En tal sentido, la nueva reglamentación no incorpora mayores innovaciones dado que los pares provienen del sistema universitario y no se incluyen ni siquiera procesos de consulta en otros niveles profesionales.

A nivel de las instituciones de Ciencia y Tecnología también se están llevando adelante transformaciones. En el año 2012 se dicta la Resolución MINCYT N° 007/12 que crea la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico. La resolución realiza el siguiente diagnóstico sobre la evaluación del personal científico y tecnológico:

- “i. La dualidad institucional que suponen aquellos casos en los que los investigadores son financiados por CONICET pero su lugar de trabajo es otro de los organismos de ciencia y tecnología o las universidades. Esta situación genera, en algunos casos, una duplicación en la evaluación y una contradicción en los requerimientos de las distintas instituciones.*
- ii. La Carrera del Investigador Científico establecida por el CONICET ha contribuido a la estabilidad y el prestigio del sistema científico. Sin embargo, se resalta que esto ha tenido como consecuencia la adopción de sus instrumentos de evaluación por parte de otras*

instituciones que no están necesariamente guiadas por los mismos objetivos.

- iii. Respecto al sistema de evaluación actual, se observa la preeminencia de indicadores que consideran a los investigadores en su trayectoria individual fundamentalmente a partir de su producción bibliométrica y la insuficiente utilización de criterios que consideren también su inserción y desempeño en equipos de trabajo. Un cambio en esta modalidad permitiría evaluar mejor los aportes que los investigadores hacen a la misión específica de las instituciones en las que se desempeñan”.*

Este giro copernicano en los criterios de evaluación del personal científico tiene pendiente otros debates, que también involucra y afectan la toma de decisiones institucionales del sistema científico argentino. Uno es el de extender explícitamente estos criterios desarrollados para las ciencias aplicadas a la evaluación de las ciencias sociales y humanidades. Otro cambio profundo es el de la evaluación de los títulos académicos, particularmente la absolutización de los doctorados como sinónimo de calidad máxima en todas las disciplinas, haciendo abstracción de sus tradiciones que difieren en las distintas ramas del conocimiento. Absolutización que determinó la adjudicación plena del financiamiento de las actividades de posgrado por parte del MINCYT, generando un desarrollo artificial de estas actividades en disciplinas sin esta tradición, y desprotegiendo a las otras modalidades de formación académica y profesional (Barsky, 2012).

Asimismo, la LES y la reglamentación relativa a posgrados plantean garantías en términos de la autonomía universitaria. Además resulta de importancia el rol del Consejo de Universidades integrado por las autoridades educativas y los rectores de las universidades estatales y privadas, que establece los criterios y estándares de evaluación y acreditación, entre otras cuestiones. También, cabe destacar que entre los varios proyectos que surgieron en los últimos años con la intención de reformar la Ley de Educación Superior se plantean modificaciones en este y otros sentidos que afectarían seriamente la autonomía de las universidades (Dávila y Martínez Larrechea, 2009; Sauret, 2012).

En Uruguay el debate en torno a la evaluación de la investigación sigue un curso similar al de Argentina y también ocurre lo mismo en Brasil como veremos posteriormente.

Debido a la estructura fragmentada a la que ya se hizo referencia hay diferencias

en la forma de valorar y evaluar la función de investigación en los diversos ámbitos.

Para las universidades privadas el artículo 19 del Decreto N° 308/995 establece los tipos de títulos profesionales universitarios que podrán ser expedidos por instituciones universitarias. Para posgrados: a) Especialización: será el título acreditante de la culminación de estudios específicos de profundización en una disciplina o conjunto de disciplinas afines, comprendidas en la carrera universitaria de primer grado. La duración mínima será de un año lectivo. b) Maestría o Magister: será el título que acredite la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de los estudios universitarios de primer grado, y de tareas de investigación que impliquen un manejo activo y creativo de conocimiento, incluyendo la elaboración de una tesis o memoria final. La duración mínima será de dos años lectivos. c) Doctorado: será el título que acredite la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de maestría, y el desarrollo de tareas de investigación original superior, mediante la elaboración de una tesis. La duración mínima será de tres años lectivos.

Respecto al personal docente el artículo 13 establece los siguientes requisitos:

- a) Las tres cuartas partes del personal docente asignado a cada carrera, como mínimo, deberá poseer al menos un grado de nivel equivalente al de su culminación.
- b) El 10% del personal académico, como mínimo, deberá acreditar experiencia en investigación o docencia no inferior a cinco años.
- c) La mayoría absoluta del personal académico deberá estar integrada por ciudadanos naturales o legales, o bien residentes, en el país por un lapso no inferior a tres años, con un dominio solvente del idioma español.

Esta reglamentación no difiere en relación a los demás países en cuanto a la importancia de los criterios académicos y la investigación tradicional sobre el sistema. Sí es restrictiva en cuanto a la residencia de los docentes, limitando así la posibilidad de implementar propuestas educativas a las universidades extranjeras e incluso de propuestas de educación a distancia.

Por su parte, el anterior presidente del CCETP quien tuvo un liderazgo muy marcado sobre el desarrollo de las políticas de evaluación durante su gestión, planteó seguir el ejemplo de Brasil considerando la maestría como posgrado "strictu senso" con un alto componente de investigación. Cabe destacar que este sistema tiene grandes críticas en Brasil como se discutirá en párrafos posteriores. Para tal fin elaboró una revisión de la normativa aplicada en la región y en el mundo que

finalmente inspiró el Dictamen N° 328, aprobado por el CCETP por unanimidad en el año 2011 y fue propuesto como base orientadora de los futuros pronunciamientos del Consejo⁵. El actual CCETP no considera que este Dictamen sea concluyente por ser una revisión de reglamentos y una propuesta hecha por un ex - presidente, sin embargo, dada la gran influencia de su mentor tuvo gran incidencia en la evaluación de la función de investigación y su relación con los posgrados.

Es así que en Dictamen 328, se propone como modelo de calidad a seguir el brasilero, pero no el actual sino el anterior. En la definición de maestrías y especializaciones establece la diferenciación jerárquica y además, la importancia suprema de la investigación⁶.

Asimismo, sostiene que el Proceso de Bolonia eliminó las especializaciones y las substituyó por maestrías en la Unión Europea. Sin embargo, las especializaciones y otros cursos de posgrado siguen existiendo en Europa donde se habla de maestrías o equivalentes. Omite que las maestrías en Europa disminuyeron su duración, de manera tal que las maestrías y especializaciones en América Latina, de mayor duración, superan ampliamente los requisitos de créditos que exige hoy el Espacio Europeo de Educación Superior.

En el documento surge, de acuerdo al análisis de las definiciones oficiales aplicadas en la región, de forma predominante el concepto de maestría como programa de investigación de carácter académico, coincidiendo con el criterio vigente en la CINE de 1997. Sin embargo, los criterios vigentes en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) fueron cambiados por la UNESCO un año después. En catorce años fue tal el desarrollo de posgrados a nivel internacional que en 2011 la CINE reconoce hoy la existencia no sólo de maestrías sino también de doctorados profesionales, ambos con características diferentes a los posgrados académicos⁷.

5 Ver Jorge Ares Pons (2011): "Maestrías académicas y maestrías profesionales", Dictamen N° 328 del CCETP.

6 "La maestría constituye una etapa de adquisición de conocimientos de mayor envergadura que la de una especialización. Esta última es habitualmente considerada como un posgrado lato sensu, que se limita a profundizar la formación y la información aportadas por un sector acotado del respectivo grado. En la maestría ciertos aspectos teóricos cobran singular importancia para la formación científica general del futuro magister, haciendo abstracción del campo particular considerado... No obstante una ética de la investigación científica o, si se trata de una maestría profesionalizante la referencia a la deontología correspondiente no deberían estar ausentes. En todos los casos la familiarización con la metodología de la investigación científica constituye una condición ineludible".

7 La CINE en el 2011 plantea que "Los programas de nivel CINE 7, o nivel de "maestría o equivalente", suelen tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos -si bien pueden incluir un componente práctico- y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior". Y más adelante aclara sobre la orientación del programa que para este nivel se dispone de dos categorías: Académica y Profesional. En relación al doctorado establece que: "Los programas de nivel CINE 8, o nivel de "doctorado o equivalente", suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzado. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, en tanto que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional". Más adelante en relación a la orientación del programa establece que "para este nivel se dispone de dos categorías de orientación: Académica y Profesional".

Reconoce finalmente la existencia y cada vez mayor difusión de las maestrías profesionales, y recomienda aplicar las definiciones de CAPES e incluir en las mismas procesos de investigación. Sin embargo, CAPES no recomienda que las maestrías profesionales deban tener investigación⁸. Por último asume que los MBA no califican como habilitantes para un doctorado posterior.

Las tendencias mundiales, sin embargo, muestran otra realidad muy diferente. Cardona (2009) señala la ampliación de los títulos de doctorado con la incorporación de doctorados profesionales: Doctor of Education (EdD), Engineering Doctorate (EngD) y Doctor of Business Administration (DBA) como alternativa a los tradicionales Philosophical Doctor (Ph.D.) y Professional Doctor (P.D.).

La Universidad estatal tiene una normativa regulada por Ordenanza de Posgrados de la Universidad de la República (UdelaR)⁹ que entre otros aspectos definen los tipos de posgrados –especializaciones, maestrías y doctorados- y sus alcances. Entre otros aspectos, en Maestrías reconoce una diferenciación entre Maestrías académicas y profesionales (Artículo 18).

La definición también comprende esta doble orientación: “Las carreras de maestría tienen por objetivo proporcionar una formación superior a la del graduado universitario, en un campo del conocimiento. Dicho objetivo se logrará profundizando la formación teórica, el conocimiento actualizado y especializado en ese campo, y de sus métodos; estimulando el aprendizaje autónomo y la iniciativa personal, e incluyendo la preparación de una tesis o trabajo creativo finales. La duración mínima sugerida, será de dos años lectivos” (Artículo 17). Como se puede observar tiene aspectos en común con la normativa vigente hoy en Argentina. Lo mismo ocurre con el doctorado y la especialización.

En el ámbito del sistema de Ciencia y Tecnología, la ANII para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), tiene en cuenta además de los criterios de calidad académica vinculados a la investigación como las publicaciones y los criterios vinculados a las carreras aplicadas como las patentes.

En Brasil, Bittar, Morosini y Bittar (2012) reconocen que las dos últimas décadas con los gobiernos de Cardoso y Lula marcaron la expansión, la implementación y la consolidación del sistema de investigación y de posgrado, contribuyendo al desarrollo de la ciencia y de la producción científica brasilera, de manera que Brasil hoy se destaca dentro de América Latina y también en el mundo por poseer un sólido sistema de posgrado y un lugar relevante en la producción científica mundial en revistas

8 Ver <http://goo.gl/LGQzVg> <http://goo.gl/mfWg6c>.

9 Ordenanza de Posgrados de la UdelaR: Res. No 9 del CDC de fecha 25/09/01 - DISTR. 431/01 - DO 3/10/01, con modificaciones por Res. Nro. 6 del CDC de fecha 7/2/06 – Distr. Nro. 740/05 – DO 6/04/06.

indexadas. Sin embargo, apenas 8% de las instituciones de educación superior que componen el sistema desarrollan políticas de investigación y de posgrado stricto sensu, aspecto considerado negativo por las autoras.

Los miembros de la comunidad académica, por su parte, participan en instancias de decisión y formulación de políticas públicas educativas. En la CAPES, el CNPq y las agencias estatales de investigación como FAPESP, FAPERJ, FAPERGS, entre otras, participan a nivel jerárquico y también en instancias intermedias. Lo mismo que en comisiones de trabajo de las instituciones mencionadas, en el MEC y el INEP.

Las autoras reconocen que CAPES tuvo y tiene un papel importante en cuanto al perfeccionamiento del sistema, pero su política se fue tornando muy rigurosa provocando serias distorsiones en la vida académica, generando obsesión por la cantidad cada vez mayor de publicaciones, por la competencia por puestos académicos que impulsan la publicación, por la pérdida de la tradición en la elaboración de obras maduras y de referencia, y por la menor importancia dada a las actividades de grado universitario, entre otros. A pesar de esas afirmaciones reconocen que la política de evaluación ha sido elaborada con la participación y la intervención efectiva de la comunidad académica, los propios investigadores vinculados a los programas de posgrado y a las principales universidades brasileras.

Schwartzman (2010), en cambio, plantea que el posgrado en Brasil ha dado prioridad al desempeño académico a través de un conjunto de instrumentos de regulación legal, incentivos y mecanismos de evaluación, que acabó creando un sistema cuya principal función es autoalimentarse y, a partir de una comparación internacional que el autor realiza, detecta que salvo excepciones no consigue producir una ciencia de nivel internacional, ni generar tecnología para el sector productivo, ni dar la debida prioridad a los que buscan formación avanzada para el mercado de trabajo, ni para la academia. El análisis del mercado de trabajo de posgraduados universitarios muestra que la mayoría son empleados por instituciones de enseñanza y por el sector público, particularmente el sector de enseñanza público.

Sus mayores críticas son al financiamiento de los posgrados en Brasil que se da a través de dos grandes vías. Por un lado, los salarios de los docentes de las universidades públicas que mayoritariamente tienen dedicación exclusiva. Por otro lado, a través de becas para estudiantes de maestrías y doctorados. La mayoría de los alumnos tienen más de 33 años y muchos sólo buscan un perfeccionamiento para su trabajo profesional. Asimismo, cuentan con un ingreso elevado con respecto a otros sectores sociales. Estos aspectos dificulta la justificación de un subsidio generalizado. El autor propone cobrar arancel en los posgrados como regla general, y plantear una

combinación de un sistema de créditos y becas para programas de calidad excepcionalmente, así como también para los alumnos de familias de bajos ingresos que necesiten financiamiento. Este sistema ha sido promovido en gran parte por el sistema de evaluación llevado adelante por la CAPES. Por otro lado, se desarrolla el sistema de posgrado lato sensu que es tan o más grande que el sistema stricto sensu y que no tiene ningún tipo de evaluación de la calidad ni de información sistematizada de su existencia (Schwartzman, 2010).

Entre otras cuestiones la revisión de reglamentos y procesos implementados plantea la necesidad de que los estándares y criterios aplicados para la evaluación de la calidad no afecten y condicionen la diversidad institucional. En este sentido, van de acuerdo a las tendencias que internacionalmente se están planteando en los distintos países del mundo y que se discuten en los foros internacionales como el fórum

Conclusiones

organizado anualmente como INQAAHE (Lemaitre, 2011; De Vincenzi, 2012).

La comparación entre los tres países evidencia caminos diferentes en cuanto a la consolidación de la función de investigación y de su evaluación. Asimismo, se observan diferencias a nivel temporal que inciden en las lógicas de los procesos que además son atravesados por los acontecimientos políticos y las realidades económicas nacionales.

En Argentina la CONEAU constituye el sistema nacional de evaluación más relevante de la función investigación en las universidades. La creación de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) y el desarrollo de los procesos de acreditación han tenido consecuencias decisivas en muchas de las actividades académicas de las universidades. El carácter obligatorio de tales acreditaciones y las sanciones potenciales de una evaluación negativa, han movilizadado a las comunidades académicas afectadas y han alterado muchas de las decisiones institucionales de las casas de altos estudios.

Dentro de estos procesos de evaluación, las perspectivas desde las cuales ha sido analizada la función de investigación, -por otra parte declarada obligatoria en el sistema universitario argentino-, según lo establecido por la Ley de Educación Superior, ha sido uno de los temas más complejos. La heterogeneidad del sistema universitario a partir de las diferencias regionales, de los momentos de su creación, del peso relativo de las distintas disciplinas, del manejo de gestión estatal o privada, implica un desafío que requiere respuestas creativas y sistematización de procedimientos por parte de la CONEAU.

Pero dado que el sistema utilizado, el más aceptado a nivel internacional y nacional, es el de la evaluación por pares académicos, la complejidad del objeto a analizar es acompañada por la propia heterogeneidad y complejidad del instrumento evaluador escogido. Los pares trasladan tradiciones diversas de acuerdo a su formación disciplinaria e inserción institucional específica, y toman como verdades universales esta mezcla de saberes y experiencias.

La percepción que se impone es que la acreditación como regulación y aseguramiento de la calidad se tradujo en prácticas con supuesta objetividad apoyadas en instrumentos que pretenden convertir a los procesos evaluativos en búsquedas de datos o indicadores mensurables y a los evaluadores en el marco de una estricta neutralidad.

A partir de sus resoluciones, las universidades asumen compromisos institucionales de mejoras, incorporan recursos humanos, destinan fondos al fortalecimiento de equipamiento de distinta naturaleza. No necesariamente estos procesos se reflejan mejoras en la calidad de la docencia e impactan en el nivel de la institución. Los tiempos en que se plantean los procesos de mejoras en generar investigación de adecuado nivel académico, no necesariamente coinciden con las etapas de desarrollo institucional.

Aspectos como los mecanismos de designación de pares evaluadores, la composición de los comités de acuerdo a sus tradiciones científicas o académicas, los documentos institucionales que orientan estas actividades y el rol de los funcionarios de la CONEAU asociados a estos procesos resultan de particular importancia para comprender las formas que adopta la evaluación de la función de investigación. Asimismo, éstas recogen las distintas tradiciones de comunidades académicas y profesionales en materia de producción de conocimiento científico y las diferentes perspectivas existentes en relación al valor de las mismas. Y estas cuestiones influyen en las instituciones a través de las estrategias de desarrollo institucional que implementan como en los recursos humanos y materiales afectados a estos procesos.

Los fuertes requerimientos sobre las actividades de investigación excedieron los estándares de las carreras de grado del artículo 43 y los acordados en la Resolución N° 1168/97, actualmente modificada por la Resolución N° 160/11. Sin embargo, aunque la reforma de la reglamentación de posgrados constituye un gran avance en términos de solucionar los problemas asociados al planteo de criterios diferenciales para la evaluación de la función de investigación, resulta insuficiente dado que también tiene relevancia la opinión y la interpretación que hacen los pares sobre la misma. En este sentido, las concepciones de los pares tienen gran incidencia en los

procesos de evaluación y acreditación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que se trata de procesos graduales cuya aplicación constituye un aprendizaje para los diferentes actores involucrados en las distintas etapas de los mismos, en la medida que permiten el intercambio de opiniones y el debate entre diferentes corrientes y posibilita así el análisis de los errores para elaborar soluciones a través de nuevas propuestas.

Una de las características más destacables de las políticas de evaluación y acreditación en la Argentina es que la toma de decisiones, por ley, involucra tanto a las autoridades educativas que deben regular este proceso como a las propias universidades. Esto es posible a través de un Consejo de Universidades que involucra a las autoridades educativas y a los rectores de las todas las universidades. Se posibilita de esta forma la conformación de un sistema de educación superior que articula e intenta armonizar las diferentes partes que lo constituyen.

En el caso brasilero el desarrollo de la evaluación y acreditación a nivel de grado es muy reciente, muestra diferencias con respecto al posgrado que se consolidó varias décadas antes, siendo además conducido por instituciones diferentes. Asimismo, cada vez resulta mayor la preocupación por la evaluación de la calidad de los posgrados *latu sensu*. En los posgrados *strictu sensu* se comienzan a discutir los procesos de evaluación que comprenden entre otras cuestiones la evaluación de la función de investigación. Además la discusión también se entrecruza con el debate sobre las políticas de financiamiento, en particular las becas para maestrías académicas y doctorados, siendo creciente el cuestionamiento de la distribución de los recursos para educación entre los grupos sociales.

En materia del desarrollo de la investigación en las universidades en Brasil estos procesos se institucionalizan antes porque se plantean como objetivos articulados y complementarios la investigación y el desarrollo de la educación de posgrado, de manera tal que se crean simultáneamente la CNPq y la CAPES. En Argentina y Uruguay en cambio se desarrolla un sistema científico y tecnológico separado de las Universidades. Recién con los gobiernos democráticos comienzan a revertir esta situación y se generan mecanismos para articularlos. Pero a diferencia de Argentina, en Uruguay no hay un desarrollo de los procesos de evaluación universitaria que acompañe el impulso a la investigación.

En el caso uruguayo, en cambio, la falta de conformación de un sistema institucionalizado de evaluación y acreditación de la calidad en el ámbito universitario provoca el desarrollo de estos procesos de manera fragmentada, afectando las características del propio proceso que van más allá de la evaluación de la función de

investigación. Asimismo, el desarrollo de los procesos de evaluación incorporan los mismos problemas de otros sistemas más consolidados, a pesar de la falta de tradición nacional en este tipo de procesos evaluativos, con el énfasis hacia las ciencias duras y los doctorados. Por otra parte, la reglamentación vigente establece una seria limitación porque la evaluación de la calidad queda ligada a la regulación del sistema en el caso de las instituciones privadas. A diferencia de lo que ocurre en Argentina y Brasil, en las universidades estatales uruguayas, amparadas en la autonomía que le otorga la ley la evaluación de la calidad queda librada a la voluntad de decisión de los actores académicos.

En Argentina parecería imponerse el modelo CONICET al sistema. En Brasil predomina la CAPES. Son sistemas científicos y de evaluación desarrollados y consolidados en donde se observa una importante resistencia al cambio. En Uruguay el sistema científico es de desarrollo reciente y por tal motivo, en lo que respecta a la ANII, parecería consolidarse una forma de evaluación más actualizada. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito universitario donde los procesos se realizan a imagen y semejanza de lo que ocurre en los otros países, tanto en sus aspectos positivos como negativos.

En los países con sistemas científicos desarrollados hace más tiempo se observa una influencia importante sobre los sistemas de evaluación en las universidades. En Uruguay, en cambio, los procesos se dan de forma fragmentada.

Por otro lado, el modelo predominante que se impone en la forma de evaluación, a través de la visión de los pares, es el de las universidades estatales tradicionales centradas en la investigación. En Argentina y Brasil la institucionalidad es común a todo el sistema, sin embargo, las prácticas desarrolladas no lo son. En el caso de Uruguay no sólo las prácticas difieren, sino que tampoco existe una institucionalidad común. Asimismo la universidad estatal posee un papel determinante ya que asume un importante poder de decisión sobre la evaluación de las universidades privadas.

Como aspecto en común a destacar, en los tres países analizados se están planteando debates en torno a la evaluación de la función de investigación en las universidades que conllevan críticas a la reglamentación vigente, su interpretación y su aplicación que van acompañadas con intenciones o propuestas para modificarla, atendiendo en cada caso las principales problemáticas nacionales.

Finalmente, los procesos desarrollados en los tres países reflejan, cada uno con sus particularidades, un contexto internacional de transformación de la producción de ciencia y tecnología que necesariamente pone en cuestión el paradigma que prima en los tres países. Diversos autores vienen identificando esta transformación del modo de

producción de conocimiento centrado en el paradigma de las ciencias Exactas y Naturales a otro con eje en problemas complejos que requieren un abordaje desde más de una disciplina y vinculado a los contextos de aplicación. Asociado a este cambio de paradigma en los modos de producción del conocimiento se van transformando las formas y mecanismos de su evaluación, involucrando a nuevos actores externos a la comunidad académica y rindiendo cuenta de los resultados al conjunto de la sociedad.

Bibliografía

BARSKY, O.; DÁVILA, M. (2012) "El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales" en *Revista Argentina de Educación Superior* (Año 4, Nro. 5-Octubre 2012). Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires. Disponible en web: <http://goo.gl/1G7yv2> (acceso 09-07-2013).

- (2010) "La evaluación de posgrados en la Argentina", en *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (Barsky y Dávila editores). Buenos Aires, Teseo-Universidad de Belgrano.

BARSKY, O. (2012) "Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en Argentina" en *Revista Debate Universitario* (Vol 1, No 1 , noviembre de 2012, pp. 30-78). Disponible en web: <http://goo.gl/RBJ11o> (acceso 09-07-2013).

BECHER, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Madrid, Gedisa.

BITTAR, M.; MOROSINI, M.; BITTAR, M. (2012) "Producción de conocimiento y política educativa en América Latina: la experiencia brasilera", en *Investigación educativa y política en América Latina*, (Gorostiaga, Palamidessi y Suasnabar; comps). Buenos Aires, Noveduc Libros.

CARDONA, V. C. (2009) "Nuevos paradigmas de formación de doctores e investigadores" en *Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

CONEAU (2007) *Taller de Acreditación de Posgrado*. Buenos Aires, 6 de diciembre de 2007.

- (2002) *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*. Buenos Aires, CONEAU. Disponibilidad en web: <http://goo.gl/3XN99K> (acceso 09-07-2013).

DÁVILA, M.; MARTÍNEZ LARRECHEA, E. (2009) "Evaluación y Acreditación en Argentina y Uruguay: los sistemas de educación superior y nuevas orientaciones de política en perspectiva comparada" ponencia en *III Encuentro Nacional y II Internacional de Estudios comparados en Educación. Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?*, Buenos Aires del 25 al 27 de junio de 2009.

DÁVILA, M. (2012) *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Buenos Aires, Teseo-Universidad Abierta Interamericana.

DE VINCENZI, A. (2012) "Informe sobre el Forum 2012 de INQAAHE para el Consejo de Rectores de Universidades Privadas de la Argentina" (*manuscrito*).

DIAZ SOBRINHO, J. (2003) "Avaliacao da Educacao Superior. Regulacao e emancipacao", en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior - RAIES* (vol.08, nro.02, pp. 31-64). San Pablo, Universidade de Sorocaba. Disponible en web: <http://goo.gl/9yMdp1> (acceso 09-07-2013).

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2000) "Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa". En *Revista de la Educación Superior* (nro.114, junio-abril 2000). Santa Cruz Atoyac, ANUIES. Disponible en web: <http://goo.gl/h9Tgwz> (acceso 09-07-2013).

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Pomares Corredor S.A.

GUAGLIANONE, A. (2010) "Políticas públicas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas: el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad de Belgrano" en *Tesis de Doctorado*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

GUERRINI, V.; JEPPESEN, C. (2001) "El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos de los procesos de acreditación en el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior" en *Revista Escenarios Alternativos* (Nro. 12, agosto de 2001).

IESALC (2007) *Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina*. Disponible en web: <http://goo.gl/v9Dih1> (acceso 09-07-2013).

LEMAITRE, M. J. (2011) "Quality assurance: does it make a difference? Report of an international study" en *CINDA-INQAAHE Conference*. Madrid, marzo de 2011.

LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. E. (2012) *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior: Informe 2012*. Santiago de Chile, Centro Interuniversitario del Desarrollo (CINDA)-Universia.

MARTÍNEZ LARRACHEA, E.; CHIANCONE, A.; SANZ BONINO, V. (2012) "Del sistema educativo tradicional a la sociedad del conocimiento: educación, saber

especializado y política en Uruguay" en *Investigación educativa y política en América Latina* (Gorostiaga, Palamidessi y Suasnabar compiladores). Buenos Aires, Noveduc Libros.

NEAVE, G. (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Buenos Aires, Gedisa .

PALAMIDESSI, M.; GALARZA, D.; CARDINI, A. (2012) "Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina", en *Investigación educativa y política en América Latina* (Gorostiaga, Palamidessi y Suasnabar compiladores). Buenos Aires, Noveduc Libros.

RAMA, C. (2012) *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Montevideo, MAGRO editorial - Universidad de la Empresa.

SAURET, H. (2012) "El Proyecto Puiggros de Ley sobre "Regulación del ejercicio de la docencia de la Educación Superior, entre viejos y nuevos paradigmas sobre las universidades privadas" en *Revista Debate Universitario* (vol. 1, Nro. 1, noviembre de 2012, pp. 97-105). Disponible en web: <http://goo.gl/KyKPVR> (acceso 09-07-2013).

SCHWARTZMAN, S. (2013) "Uses and abuses of education assessment in Brazil" en *Kneller Lecture, Comparative & International Education Society, Annual Conference*. New Orleans, March 10-15.

- (2010) *Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. Texto preparado como subsídio à comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) relativo ao período 2011-2020.* (manuscrito) Disponible en web: <http://goo.gl/1NVa5w> (acceso, 09-07-2013).

- (2008) "Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação. Diálogo entre experiências internacionais e brasileiras" en *Seminário Internacional Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*. ISBN 978-85-60755-10-3.

SUTZ, J. (2005) "Sobre agendas de investigación y universidades de desarrollo" en *Revista de Estudios Sociales* (Nro. 22, diciembre de 2005, pp.107-115). Disponible en web: <http://goo.gl/2ERh5x> (acceso 09-07-2013).

ZURBRIGGEN, C.,; GONZÁLEZ LAGO, M. (2010) "Innovación y desarrollo: desafíos pendientes para Uruguay" en *Serie CUADERNOS DEL CEFIR* (Nro. 008). Montevideo, CEFIR, IDRC-CRDI – Canadá. Disponible en web: <http://goo.gl/KKOlGV> (acceso 09-07-2013).