

Tendencias y retos de dos universidades públicas latinoamericanas: (UNAM y UNC) ante las nuevas políticas públicas para la educación superior

Tendencies and challenges of Latin American public universities (UNAM and UNC) in relation to the new public policies for higher education

MARÍA CRISTINA VERA DE FLACHS*
MARÍA TERESA DE SIERRA**



RESUMEN – Este artículo analiza comparativamente los efectos de las nuevas políticas públicas para la Educación Superior que se aplicaron a nivel internacional y en particular en dos universidades latinoamericanas, la UNAM y la UNC, a partir de fines de la década de los 80. Se estudiaron además las implicaciones que tuvo la aplicación de modelos similares pero con efectos específicos en cada uno de los casos teniendo en cuenta que ambas se enfrentaron a temas comunes: la evaluación y acreditación académica e institucional así como la internacionalización. Por otro lado hicimos referencia a como las historias institucionales y culturas académicas mediaron en los modelos de gestión y comportamientos de los actores, con efectos variados en la forma de organización del conocimiento y su vinculación con la sociedad. En ambos casos el modelo clásico de educación hizo crisis, debido a la masificación, reducción del presupuesto estatal y mayores controles del gasto de inversión, llevando a las instituciones a buscar otras fuentes presupuestales y generar mecanismos para fortalecer su responsabilidad social, en el marco de la autonomía.

Palabras claves – Universidad Autónoma de México; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina – Identidades académicas – Políticas Públicas – IES; SiglosXX y XXI

ABSTRACT – This article performs a comparative analysis of the effects of the new public policies for Higher Education applied internationally, particularly at two Latin American universities, UNAM and UNC, since the end of the 1980s. The implications of applying similar models were also studied specifically for each case, taking into account that both dealt with common themes: academic and institution evaluation and accreditation, as well as internationalization. On the other hand, we referred to how the institutional histories and academic cultures mediated the management models and the behavior of the players involved, with variable effects on how knowledge is organized and its connection to society. In both cases, the classical model of education underwent a crisis, due to massification, reduction of the government budget and greater control of investment costs, leading institutions to seek other sources of funding and to generate mechanisms to strengthen their social responsibility within a framework of autonomy.

Keywords – Universidad Autónoma de México; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina – Academic identities – Public Policies – IHE; 20th and 21st centuries

* Doctora en Historia, Profesora de Historia Social Contemporánea na Universidad Nacional de Cordoba (Argentina) y Investigadora Principal de CONICET.
E-mail: <vera@onenet.com.ar>.

** Doctora en Ciencias Políticas, recibida en la UNAM (México), Profesora investigadora Área de Políticas Educativas, Gestión y Procesos Institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional (Tlalpan, México). E-mail: <teredesierra@hotmail.com>.

Artigo recebido em junho de 2011 e aprovado em dezembro 2011.

INTRODUCCIÓN

Este texto es resultado del Proyecto Bilateral: *Nuevas Identidades Académicas: Discursos e Imaginarios en el Horizonte Histórico Contemporáneo*, coordinado por las autoras. En el mismo se analizan los efectos de las políticas públicas para la Educación Superior, que se aplicaron en México y en la Argentina a partir de los años ochenta y como estas implicaron efectos específicos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)¹. Este artículo se propone comparar ambas instituciones por varias razones. En primer término porque las dos tienen un origen común, son organizaciones universitarias antiguas del continente latinoamericano fundadas por el poder eclesiástico y más tarde se han destacado por ser un foro abierto a la reflexión de los problemas universitarios latinoamericanos y a las ideas en torno a la universidad en el contexto de los desarrollos sociales y políticos de ambos países. Actualmente pertenecen a la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) que agrupa a 165 universidades y desde sus inicios se destacaron por la defensa continua de las autonomías universitarias lo que nos permite reflexionar sobre la problemática universitaria contemporánea dentro del marco internacional.

Las políticas públicas para la educación superior contemplan temas comunes de la agenda en los tópicos: evaluación institucional y académica, acreditación, profesionalización, internacionalización y formación de redes académicas. Sin embargo las respuestas de la agenda de uno y otro país e institución si bien tienen puntos en común difieren en algunos aspectos según veremos.

Referirse a la universidad, su complejo entramado y la situación actual, no puede hacerse sin dimensionar el modelo político, económico y cultural en el cual se construye. Por tal razón creemos necesario hacer un recorrido histórico para precisar en cada etapa, cuáles fueron los proyectos y las relaciones de poder que influyeron en el proceso de construcción de un modelo universitario. El modelo de universidad se comprende desde los grandes lineamientos de la formación académica, las políticas de ingreso, de investigación, de extensión – es decir en relación con los diferentes sectores de la sociedad – más las formas de gobierno internas.

EL ORIGEN DE AMBAS UNIVERSIDADES

Con respecto a sus orígenes, ambas universidades nacieron ligadas a un poder eclesiástico y remontan su fundación a la época colonial.

En el caso de Argentina el Orden de los Jesuitas se estableció en Córdoba en 1599 gracias al empeño de Fray Francisco de Victoria. Evidentemente, la ubicación

geográfica de la ciudad primó en la elección de éste, en tanto ofrecía a los religiosos garantías para desarrollar su misión pastoral más que en otros centros ubicados en esta región americana pues ofrecía posibilidades de mantener una fluida conexión del Río de la Plata con el Alto Perú, con Chile y con Paraguay. Inmediatamente la Orden Jesuítica recibió de manos del Cabildo tierras en el casco céntrico; así pudo, en 1608, abrir el Noviciado, no sin sortear vacilaciones de parte de las autoridades eclesiásticas con respecto al lugar donde se instalaría y, en 1613, se inauguraron los estudios gracias al apoyo económico que realizó Fernando de Trejo y Sanabria. En 1622 el Pontífice Gregorio XV dispuso que dichos estudios fuesen elevados a la categoría de Universidad y, en 1634, Urbano VIII en un Breve confirmó para siempre tal concesión. En esa lapso la enseñanza, teológica y clerical, impartió los conocimientos de su tiempo y tuvo como tantas casas de estudios americanas y españolas épocas de esplendor y decadencia. Después de la expulsión de los jesuitas, la Orden de los Franciscanos quedó al frente de la misma, aunque desde el comienzo su accionar fue resistido por los defensores de aquellos y por el clero secular que se creía con derecho a detentar el control de la institución. Obviamente esto provocó altercados y enfrentamientos entre las distintas facciones que pujaron dentro y fuera de los ámbitos universitarios. Los continuos debates políticos y académicos, mostraron claramente las posiciones existentes en la casa de estudios encarnadas por los antiguos y por los modernos, es decir por los partidarios de una universidad concebida al servicio de la Iglesia y, otra, encaminada a romper con antiguas ataduras con el fin de abrir las aulas a las nuevas ideas. No obstante era un centro intelectual de reducida estructura pero con un prestigio ganado a través de su historia. Un conjunto de circunstancias múltiples y complejas se entrelazaron para que ella, a través de la actividad desplegada por muchos de sus ex alumnos proporcionara desde muy temprano juristas y filósofos que ocuparon cargos de importancia en la sociedad colonial².

En la primera década del siglo XIX el clero secular se hizo cargo de la institución. En mayo de 1810 estalla la Revolución y el virreinato del Río de la Plata se independizó de España. La Universidad de Córdoba, al igual que otras americanas, no pudo ni quiso sustraerse del proceso independentista y de la ruptura con el mundo colonial y eclesiástico. A partir de 1820 pasó a depender del gobierno de la provincia. Con la sanción de la Constitución Nacional se sentaron las bases de la organización política de la República. Por entonces la misma contaba con dos universidades, la de Córdoba y la de Buenos Aires, siendo la primera nacionalizada en 1856 y, la segunda en 1881. A posteriori se hizo necesario organizar institucionalmente a ambas, por tal razón en



1885 se sancionó la ley Avellaneda que establecía los lineamientos del régimen administrativo nacional, dejando otros aspectos librados a su propio accionar³.

En el caso de México la Universidad Nacional remonta sus orígenes a partir de la fundación de la Real y Pontificia Universidad en septiembre de 1511, siguiendo el modelo de la universidad de Salamanca, que obedeció durante tres siglos de vida colonial a los intereses del Estado español. Pero no fue sino hasta 1896 que se dieron los primeros pasos decisivos para la construcción de un sistema educativo moderno, fundado en los principios del laicismo y del Estado educador.⁴ En ese sentido la Universidad Nacional Autónoma de México fue formalizada por ley del 26 de mayo de 1910 en abierta ruptura con la tradición eclesiástica y nació bajo un esquema social regido por un Estado Nacional fuerte que logró despojar al clero en la actividad educativa.



Palacio de la antigua escuela de Medicina de la UNAM.

Es importante mencionar que la organización académica, como parte medular de su funcionamiento que tenía la universidad en su fundación (1910), era diferente de la actual. En aquella época la institución contaba con un órgano central: la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual concentraba la actividad de investigación.⁵ La carrera académica y de investigación pertenecía a un reducido número de privilegiados. Esta situación se mantuvo hasta la década de los '50 y a partir de los años '70 se convirtió en una universidad de masas.

LA TRANSFORMACIÓN DE AMBAS UNIVERSIDADES HACIA EL SIGLO XXI

Ambas universidades comparten otros aspectos en común. En el caso de la UNC y de la UNAM en los años setenta del siglo XX y en el marco del auge del Estado desarrollista, se desarrollaron bajo un esquema de transformación hacia una Universidad Científica y Tecnológica tendiente a acompañar el desarrollo nacional. Se alentó la construcción de un modelo universitario que poseía el conocimiento necesario para construir una relación de cooperación con las organizaciones populares.

El caso argentino: Del manifiesto de 1918 a la primera década del siglo XXI

En el caso de la UNC es imprescindible hacer mención a la Reforma de 1918 en tanto ella es inseparable del proceso de democratización de Argentina y del acceso de las nuevas clases medias a la vida universitaria.

En los años sesenta y en el marco del auge del Estado desarrollista, se piensa en una universidad científicista tendiente a contribuir al desarrollo nacional. Con la expansión de la enseñanza secundaria la clase media accedió a la universidad. La demanda juvenil de escolarización es intensa e incluye a las mujeres.

Entretanto el Estado planifica una política científica. En 1958 nace el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] como un organismo de apoyo a la investigación especialmente en las universidades a través de la Carrera del Investigador Científico que se inaugura en 1960 junto con la suscripción del primer crédito del BID para el equipamiento científico de universidades. Cabe agregar además que, a partir de entonces, se abren nuevos programas de estudios de posgrado (especialmente, doctorados incluidos los de Ciencias Sociales, aunque también se incrementan los cargos de dedicación exclusiva a la universidad, los que por reglamento suponían la realización conjunta de investigación y docencia.

La interrupción de este proceso se produjo el 25 de junio de 1966 cuando un golpe de Estado derrocaba el gobierno radical del Dr. Arturo Illía. El acontecimiento tuvo repercusión inmediata en las universidades. El 29 de julio fueron intervenidas y ocupadas y muchos docentes cesanteados lo quemarcó un hito traumático en las mismas.

En los años setenta las ideas solidarias, el compromiso militante y el objetivo de cambio social, alentaron un modelo universitario de debate, donde la universidad era concebida como el espacio que poseía el conocimiento necesario para construir una relación de cooperación con las organizaciones populares. En poco tiempo la misma estuvo signada por la efervescencia política y la movilización popular. Dos sectores del peronismo universitario autoidentificados como de izquierda y derecha se disputaron el poder en esos años previos a otro golpe militar que se produjo el 24 de marzo de 1976 esta vez encabezado por el general Jorge R. Videla⁶.

A partir de entonces la universidad no pudo escapar a la política represiva y la dinámica de des-industrialización los que abrieron paso a un proceso de des-colectivización – el término pertenece al sociólogo francés Robert Castel – esto es la pérdida de aquellos anclajes colectivos que configuraban la identidad de los sujetos, referidos al mundo al trabajo, la políticas y las institucionales estatales⁷. Diversos autores señalaron algunos de los elementos constituyentes de las políticas educativas de la época, tales como su carácter reactivo, la pérdida de especificidad del sistema, la militarización, la burocratización y la verticalidad administrativa. Como así también la reducción de los presupuestos de Ciencia y Tecnología. Durante este lapso unos 3000 docentes, administrativos y estudiantes fueron expulsados de las casas de estudio superiores. En CONICET un centenar de investigadores perdió su fuente de trabajo. Paralelamente debemos recordar que desde 1972 esta institución fue creando institutos propios, los que aunque formalizados bajo convenios con universidades (en general nacionales),

desarrollaban su actividad alejados, tanto física como organizativamente de aquéllas⁸.

El regreso a la democracia en 1983 enfrentó a la sociedad y, obviamente, a los colectivos académicos a una discusión muy fuerte y los debates fueron *democracia versus autoritarismo*. Como primera medida se suprimió el sistema de financiamiento de subsidios de investigación a través de los institutos de CONICET y se estableció un sistema de subsidios a proyectos anuales y plurianuales otorgados a través de convocatorias públicas. De esta forma se buscó que pudieran acceder a esta fuente de financiamiento investigadores universitarios que no pertenecían a CONICET. Esta medida se complementó a través del Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios (PLAN SAPIU), que se propuso dar un incentivo económico a la actividad de los docentes con dedicación exclusiva en las universidades. Fue este un intento de avanzar en la profesionalización académica mejorando la apremiante situación salarial de los investigadores. Desde la política nacional de Ciencia y Tecnología se hicieron esfuerzos para vincular la actividad de investigación con el sector productivo afectado en esa década, por los golpes inflacionarios sufridos por el país.

La década de los noventa fue testigo de cambios fundamentales. El programa SAPIU fue desactivado. Por otra parte, el Banco Mundial, otrora pensado como una institución de fomento al desarrollo, jugó un papel clave en la reforma del Estado e intervino abiertamente en el campo educativo a partir de 1994. El modelo social en gran parte de Latinoamérica se desplazó hacia el valor mercado y la universidad sufrió los embates del sistema financiero y la lógica de la globalización económica. Es por ello que en este análisis, se llegó a comprender a la universidad como una parte fundamental de la producción y reproducción del sistema de conjunto. El 20 de julio de 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior N° 25.521 que constituye la base legal de las actividades de la educación superior en la Argentina así como la evaluación institucional y acreditación de lo que damos cuenta más adelante.

La crisis económica del Estado nacional del año 2001 que concluyó en diciembre con la renuncia del presidente Fernando de la Rúa, modificó el panorama político nacional y afectó los programas de investigación. Superada ésta se inicia en Argentina un proceso de crecimiento sostenido de la ciencia a través de CONICET con el incremento de becarios e investigadores en las universidades públicas con el apoyo a los docentes-investigadores a través del sistema de incentivo.

Para incentivar la formación académica en mayo de 2009, el Consejo Superior de la UNC aprobó por unanimidad el “Programa de gratuidad del doctorado

para docentes”, que alcanzará a todos los integrantes de ese claustro, independientemente de su categoría y dedicación. La propuesta apuntaba a salvar los costos que implican la matrícula, las cuotas y los cursos dictados en esta institución que hoy cuenta con una población estudiantil de 117.150 estudiantes distribuidos en 13 facultades y en tres centros de posgrado.

A continuación presentamos algunos indicadores de la UNC – correspondientes al año 2011⁹.

Personal	
Docentes	8.420
Autoridades	92
Cargos docentes universitarios	7.951
Cargos docentes preuniversitarios	421
Cargos horas cátedras	1.136
Cargos docentes y horas cátedras contratados	821
Docentes con título de Doctor	1.497
Ciencia y Técnica	
Proyectos de investigación financiados por SECYT	1.058
Docentes categorizados	3.280
Investigadores	2.149
De la Universidad	1.698
Investigadores UNC-CONICET	451
Becarios SECyT	291

El caso mexicano: universidad y sistema científico

En el caso mexicano a su vez, el contexto de política pública para la educación universitaria en los años sesenta se dio en el marco de la expansión de oportunidades de acceso a estudios superiores a partir del sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970). A partir del “Plan de Once Años” que hicieron obligatorio el cursado de la escuela primaria y secundaria más el acelerado crecimiento demográfico las cifras absolutas de matrícula universitaria previstas se rebasaron, aunque la cobertura de la demanda siguiera sin alcanzar el 100%.

La llegada de multitudes crecientes de alumnos hizo que en el sexenio de Echeverría (1970-1976) la presión de la demanda se transfiriera a los niveles siguientes, dando inicio a una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior, que se afrontó con una política de apoyo a la creación de nuevas instituciones en esos niveles: el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional y el crecimiento de Universidades Públicas y de Institutos Tecnológicos en los Estados, y el desarrollo

de la educación superior privada. Se aprobó también una nueva Ley Federal de Educación Superior¹⁰. El Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) fueron otras de las instituciones que surgieron en ese período¹¹.

Desde el inicio de la década de los ochenta y a partir de lo que se conoció como la crisis del Estado de Bienestar, el sistema capitalista mundial entró en un período de profundas transformaciones. Esto significó que muchos de los principales países de Europa y Asia asumieran nuevas estrategias de desarrollo, transformando sus patrones de acumulación y las tecnologías de producción al calor de la revolución científico-tecnológica en curso, buscando adecuarse o direccionar una tendencia general a la desregulación y globalización económicas. Estas transformaciones se dieron no sólo el ámbito económico sino que también afectaron de manera determinante los campos científicos, tecnológicos, educativos y culturales.¹²

En correspondencia con estos procesos se produjeron reformas del Estado y sus vínculos con la sociedad civil, todo lo cual está cambiando las relaciones de poder en esos países y a nivel mundial.¹³ México al igual que otros países de América Latina no quedó fuera de esta tendencia general de cambio, aunque arribó a ello en el marco de las particulares circunstancias planteadas con el estallido de la crisis de la deuda externa.: “la crisis de los 80”, la década perdida”. Esta profunda crisis económica, política y social fue enfrentada por el Estado y algunos sectores de la sociedad, desde la perspectiva del cambio estructural. Esto se manifestó en el programa de gobierno de la administración del presidente Miguel de la Madrid, el que no sólo se fijaba como objetivo restablecer los equilibrios de corto plazo, sino que se propuso como meta central atacar los problemas de fondo en la economía mexicana, los que ya se habían evidenciado desde principio de los setenta.

En lo social, la crisis significó que a consecuencia de la recesión, la caída del ingreso y el aumento de la desocupación, se desdibujara el relativo bienestar alcanzado por amplios sectores de la población en décadas pasadas. Asimismo, las transformaciones producidas para cambiar el modelo económico en un contexto internacional adverso, condujeron a que se aceleraran los procesos inflacionarios. Estas transformaciones hicieron emerger una “nueva pobreza”, debido a un incremento en la concentración del ingreso y por el desarrollo de condiciones excluyentes para sectores de las capas medias y populares. Como respuesta a estos fenómenos se fueron diseñando y aplicando programas gubernamentales, con los que se procuró responder a estos aspectos económica, social y políticamente adversos para el desarrollo de la reforma. Para dimensionar la importancia de la UNAM,

presentamos los siguientes guarismos para el ciclo escolar 2009-2010:

Personal y Estudiantes	
Académicos	35.057
Académicos de tiempo completo	11.536
Cargos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores	3.442
Estudiantes	314.557

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Al igual que en otros países de América Latina tanto en México como en Argentina la crisis y el ajuste estructural esquematizado anteriormente tuvo profundos impactos, en lo que se refiere a la participación general del Estado en el gasto social y más específicamente en el gasto en educación. Esto es importante porque permite mostrar algunas de las condiciones que hicieron imperioso un cambio del sistema educativo. Sin embargo, es necesario destacar que para que se diera este cambio no sólo han estado presentes los efectos del deterioro en el gasto gubernamental, sino que también, ha influido de forma determinante en ello, el atraso relativo de la educación para enfrentar los desafíos que plantea el nuevo orden social en configuración.¹⁴

En este aspecto cabe recordar que ambas Universidades compartieron la implementación de procesos en común, como son los denominados “*proyectos modernizadores*”. Y es que a comienzos de la década de los noventa del siglo XX la educación superior en el ámbito mundial, debió enfrentar nuevos desafíos con el nuevo valor del conocimiento en una sociedad globalizada que exigía las competencias internacionales. En ese sentido se instalan en Argentina y México, así como en otros países de América Latina, una agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores financiados por las agendas de crédito internacional como el BM, FMI, OCDE, BID, entre otros.

El objetivo de estas políticas fue la disminución de subsidios por parte del Estado nacional hacia el rubro de educación, un control selectivo en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones privadas, el cobro de matrículas, la enfatización hacia un sistema de evaluación y rendición de cuentas, esto último para poder tener acceso a recursos extraordinarios. Esto afectó al profesorado quien para imitar los estándares académicos internacionales lo llevó a tratar de conseguir más diplomas y a publicar artículos – preferentemente en inglés – porque se supone que si la producción tiene un respaldo internacional es de mayor calidad desvalorizando la producción nacional o local.

Con la intención de responder a los retos de la mundialización del conocimiento y las fuerzas del mercado, la mayor parte de las instituciones de educación superior en México y en Argentina han realizado grandes transformaciones, buscando lograr una mayor calidad de la enseñanza, mejorar el nivel de la investigación científica – técnica, integrarse a redes nacionales e internacionales, así como establecer acuerdos de cooperación para hacer frente a los grandes desafíos que implica acortar la brecha que separa a los países desarrollados de los países emergentes. No obstante, estos cambios fueron respuesta a giros de las políticas educativas hacia las IES, con anterioridad ya se venían planteando propuestas de cambio organizacional en algunas instituciones producto de diagnósticos realizados por expertos y estudiosos del tema, para superar una serie de rezagos que caracterizaron a las universidades de masas de las décadas de los 70’s y 80.

Es decir, los actuales cambios institucionales y prácticas de acreditación de las IES y los actores involucrados no son simples respuestas pasivas a políticas aplicadas desde afuera de las IES¹⁵, sino que fueron resultado de procesos acumulativos que algunos autores ubican desde principios de la década de los 70’s. En un primer momento fueron intentos aislados pero luego se tradujeron en políticas oficiales generalizadas.

Las transformaciones institucionales mencionadas en el punto anterior han implicado no solo cambios cuantitativos sino también han provocado una creciente diferenciación institucional muy significativa durante los últimos años. Esta tiende a descomponer la pasada homogeneidad que tenía la categoría de “académico”¹⁶ y crea nuevas condiciones para la configuración de grupos de académicos con intereses muy específicos. Por ejemplo, los que procuran vincular el compromiso de la tarea científica sólo con los requerimientos del aparato productivo; o los que procuran ligar sus compromisos con otras áreas sociales, además de las demandas estrictas del sector productivo.

Es interesante destacar que conjuntamente con el proceso de globalización a nivel mundial se han fortalecido los procesos de internacionalización de la educación superior lo que trajo como consecuencia un desarrollo de otras modalidades de estudio y trabajo. En América Latina la internalización o transnacionalización de la educación superior ha impactado en múltiples dimensiones en la educación superior. En Argentina concretamente se instalaron numerosas sedes de universidades universitarias de Estados Unidos y Europa y se han multiplicado los programas de educación a distancia de grado y posgrado¹⁷. Por otra parte es interesante destacar que en agosto de 1991 se formó la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo conformada por una

red de 30 universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Las mismas entre las que se incluye la UNC son autónomas, cogobernadas y con una trayectoria importante en investigación, docencia y compromiso social con sus comunidades. En el caso de los países integrantes del MERCOSUR hubo desde sus inicios una manifiesta preocupación por incentivar la educación superior, a tal punto que se incluyó el área educación y entre sus aspectos prioritarios se instituyó la reunión de ministros de educación como ámbito donde debatir la temática, la acreditación de estudios y de títulos y la movilidad de docentes y estudiantes de la región.

En noviembre de 1995 en Montevideo se aprobó un protocolo de integración educativa para proseguir estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado) en los países miembros del MERCOSUR¹⁸. Esto ha posibilitado la formación de redes de académicos que comienzan a ver sus frutos en estos momentos. Los Consejos de Investigaciones de la región también aportaron lo suyo a través de programas de Cooperación Internacional favoreciendo el contacto entre investigadores de distintas universidades.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y PROGRAMAS DE INCENTIVOS A DOCENTES E INVESTIGADORES

La creciente importancia que se le confiere en la actualidad a los procesos de evaluación institucional tanto en México como Argentina y muchos otros países latinoamericanos es con el fin de fortalecer la calidad en la educación superior en tres niveles que comprende: evaluación o autoevaluación institucional, evaluación interinstitucional y del propio sistema educativo superior.

a) El caso mexicano

Concretamente en el caso mexicano se puede decir que desde mediados de la década de los ochenta se produce un desplazamiento del énfasis puesto en la planeación educativa hacia la evaluación educativa, acentuándose este fenómeno a comienzos de la década de los noventa hasta la fecha como una tendencia a nivel nacional.¹⁹ Algunos factores asociados a este desplazamiento se deben principalmente a que se intensifican las críticas que ponían en tela de juicio la calidad de la educación superior como consecuencia del estancamiento prolongado en el que cayó la planeación.

Al respecto conviene señalar que en la década de los setenta las acciones del Estado se dividen en dos momentos: el primero se orienta a impulsar y promover políticas y mecanismos de planeación, el segundo corresponde a la necesidad de orientar el cambio en la educación superior y localización de instituciones de

educación superior. Con esta finalidad, en 1978 se crea el Sistema Nacional de Planeación Permanente para la Educación Superior (SINAPPES) y se elabora el Programa Nacional de Educación Superior (1981-1991), cuyos rasgos fundamentales son que por primera vez se plantea el desarrollo de la educación a largo plazo.

Bajo estas circunstancias y en un intento por responder a las severas críticas y superar las deficiencias en materia de política educativa, cobra un interés y énfasis inusitado la calidad de los servicios educativos, por lo que en el sexenio 1982-1988 se ponen en marcha el Programa Nacional de Educación Superior y en 1984 el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación (PROIDES) como un mecanismo para el aseguramiento de la calidad.

Los aspectos que caracterizan al sistema de evaluación de las IES en México son: 1° impulsar la calidad de la educación superior, 2° constituirse en un sistema de rendición de cuentas, 3° instrumento de reasignación de financiamiento a las IES, programas de grado y de posgrado, proyectos de investigación y a los académicos.²⁰

Sistemas y programas de evaluación en las IES

En la actualidad, los diversos sistemas y programas de evaluación que se han implementado en las Instituciones de educación en México, tienen diversas características y finalidades que constituyen parte medular de la política educativa. Entre los que destacan:

- *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. Surge por premisa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] y opera desde inicios de la década de los años ochenta (1984). A través del cual se aplican evaluaciones periódicas a los investigadores realizado por un comité de pares que evalúa el desempeño. Si el resultado es favorable aseguran un significativo complemento salarial.
- *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Surge principios de la década de los años noventa (1994), con el establecimiento de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Se trata de un modelo de evaluación de carácter formativo y retroalimentación interna de evaluación.
- *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Opera desde inicio de la década de los años noventa (1996) y se caracteriza por ser un modelo instrumentado para mejorar el nivel académico del personal docente de las instituciones públicas de educación superior, así mismo tiene la finalidad de fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos. Este programa a su vez está constituido por diversos programas de becas al desempeño y estímulos.

- *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (PIFI). Opera desde 2001 y se caracteriza por ser un modelo que responde a indicadores que pueden ser identificados de manera cuantitativa. Se trata de un proceso de planeación participativo, donde se establece trabajar desde abajo, es decir, desde los núcleos académicos. Tiene como objetivo la mejora continua de la realidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las IES públicas.

Programas de becas y estímulos en la UNAM

- *Prima al desempeño del personal académico de tiempo completo* (PRIDE).
- *Programa de apoyo a la incorporación del personal académico* (PAIPA).
- *Programa de estímulos a la productividad y al rendimiento del personal académico de asignatura* (PEPASIG).
- *Programa de fomento a la docencia* (FOMDOC).
- *Programa de estímulos a la productividad de iniciación de la investigación* (PEII).²¹

El Programa Especial de Ciencia y Tecnología de CONACYT de (2001-2006), y en su siguiente edición 2008-2012, llevó a cambios en lo que se refiere a la concepción de la estructura normativa y organizativa del sector de Ciencia y tecnología. Dichos política se planteó como primera medida incrementar el presupuesto nacional en Ciencia y Tecnología, para el sector de desarrollo de proyectos orientados a la solución de problemas de la población, y también del sector productivo.

b) El caso argentino

Para el caso argentino también desde principios de los años noventa, bajo la meta de impulsar la calidad de la educación superior se implementó una política de educación que se verá reflejada durante el gobierno de Carlos S. Menem en la sanción de la Ley de Educación Superior (1995). Como señalamos, a partir de ese año se instala en Argentina, México, Brasil, Bolivia, Rusia, Bulgaria y Mongolia, entre otros países, una agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores, promovida por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el BID.

En ese momento la pregunta que debieron efectuarse era si la educación superior era un bien público o un bien de mercado? De acuerdo a lo ocurrido, la respuesta sería que más que un bien público cobró mayor peso el mercado en tanto los cambios se produjeron en el marco de una ola de privatizaciones y un fuerte clima neoliberal en el interior de las universidades que conllevaron a la búsqueda de disminución de los subsidios estatales para educación y ciencia; un control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros; la expansión de

las instituciones privadas; la promulgación de una Ley de Educación Superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación, con órganos centrales para esas tareas (la Secretaría de Políticas Universitarias, la CONEAU).

La denominada Ley de Educación Superior N° 24521 sancionada en julio de 1995 produjo un cambio abrupto en la concepción vigente de universidad, cuyos efectos todavía se sienten aún en las instituciones universitarias, de por sí lentas para asumir modificaciones en su quehacer específico. Dicha Ley reemplazaba el modelo napoleónico vigente por el modelo anglosajón de universidad donde la búsqueda de la verdad, esto es la investigación científica y el desarrollo tecnológico, es eje central para la actividad.

Sin embargo debemos señalar que, desde antes de la Ley y quizá como una suerte de advertencia sobre lo que luego vendría de mano de la misma, el Decreto N° 2427 del 19 de noviembre de 1993 estableció el Programa de Incentivos a los docentes investigadores con la clara intención de promover la investigación científica²². El Programa instrumentado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Universidades Nacionales se financia con partidas del Presupuesto de la Administración Pública Nacional. El mismo tuvo un altísimo impacto y se aplicó ininterrumpidamente en el ámbito de todas las universidades nacionales hasta la fecha. La primera categorización no fue homogénea entre las universidades. En los años subsiguientes y al ser necesaria la evaluación periódica de los incluidos en el sistema y la inicial de los postulantes a ingresar al mismo se optó por nuevas categorizaciones, modificando la grilla de evaluación otorgándole al título de doctor un peso importante así como a la formación de recursos humanos, lo que ha llevado a decir a sus críticos que es un sistema de exclusión. No obstante el programa posibilitó el ingreso y el cambio de categoría de los docentes categorizados en cuatro oportunidades²³.

El mismo se instrumenta a través de uno de los más poderosos motores de la sociedad: el dinero²⁴. En efecto, se crea un fondo fijo a ser repartido entre los docentes que aplican al sistema de evaluación como incentivo – plata, a secas – entre todos aquellos que acreditando méritos suficientes lleven adelante proyectos de investigación y desarrollo homologados en la Universidad. Al tratarse de un incremento en dinero fue visto como un aumento encubierto de los magros salarios docentes. El pago del incentivo a los docentes investigadores categorizados está condicionado por el 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 por pares designados a tal fin²⁵.

En resumen, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, ofrece el marco legal para llevar adelante la transformación del sentido social universitario. Allí se autoriza a las unidades a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes de forma autónoma (en las universidades con más de 50 mil estudiantes puede ser definido por cada facultad), se permite a cada universidad la fijación de su régimen salarial docente y de administración de personal, se establece que pueden promover la constitución de sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil destinadas a apoyar la gestión financiera y facilitar las relaciones de la universidad con el medio, entre otras²⁶. Por su parte, las políticas académicas priorizan la promoción de los posgrados y maestrías, por sobre el fortalecimiento y evaluación de los sistemas de grado²⁷.

Mediante el Decreto N° 1581, publicado en el Boletín Oficial el 4 de noviembre del 2010, la Presidente de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, amplió los alcances del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores a las Universidades Provinciales, considerando que “también son de gestión pública y desarrollan actividades similares a las de las Universidades Nacionales, con la única diferencia del origen de su fuente de financiamiento”.

Y, lo más importante para el tema que estamos tratando en este artículo es que además del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, se creó el Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECE) que destina fondos a través de concursos para apoyar financieramente procesos de reforma y mejoramiento de la calidad de las universidades. Respecto al FOMECE existe un consenso difundido entre los observadores – incluyendo el equipo evaluador – de que el mismo ha probado ser un programa *sumamente exitoso*. El mismo tuvo vigencia entre los años 1995/2000 con una prórroga de ejecución hasta junio de 2003. En términos cualitativos el financiamiento de FOMECE tuvo un impacto significativo sobre los niveles de las partidas de gastos de las universidades nacionales, asignadas a equipamiento y capacitación docente. Muchos son los que opinan que de no haber existido el programa, las universidades beneficiadas por el mismo hubieran mantenido una infraestructura altamente deficiente y obsoleta; carreras, investigaciones, métodos de enseñanza y actividades académicas más precarios; un más limitado acceso a bibliografía e información y un menor nivel de desarrollo institucional²⁸.

Fuera de los programas mencionados existen otros de apoyo a grupos de investigación universitarios que merecen ser mencionados tales como los PICTOR, los financiados por SECYT/UNC, Agencia Córdoba Ciencia,

MINCYT, CONICET, etc. los que han producido cambios notorios en el sistema universitario público, en algunas ciencias más que otras, pero que demuestran un nuevo clima cultural al interior de las casas de estudio, cuya esencia proviene incluso más allá de la universidad. En síntesis, como efecto de las políticas de evaluación y acreditación de las IES y de las trayectorias académicas se ha dado en la UNC una mayor profesionalización de los académicos.

A MODO DE CIERRE

Es interesante destacar que conjuntamente con el proceso de globalización a nivel mundial se han fortalecido los procesos de internacionalización de la educación superior lo que trae como consecuencia grandes interrogantes; ¿Qué tan factible es este proceso cuando aún hoy persisten imaginarios sobre la función de las IES como portadora de la nacionalidad y de la autonomía? Otra pregunta que debemos hacernos es si la metamorfosis que está sufriendo la universidad en el siglo XXI se debe al peso de los paradigmas internacionales o se debe a causas endógenas de cada uno de los países analizados y de sus instituciones.

A mediados de los años '90, el conjunto de las comunidades académicas y científicas así como los estudiantes experimentaron el creciente papel de la dimensión internacional en las actividades docentes, de investigación y de extensión de las IES, en América Latina y los países de Europa.

En paralelo a este proceso de profesionalización de las trayectorias académicas en gran parte de las universidades latinoamericanas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI nos encontramos en un proceso de transición de lo que fueron las demandas de la sociedad industrial de las décadas de '60 y '70 y lo que hoy llamamos sociedad del conocimiento, aspecto este que afecta directamente a las IES, pues estas deben enfrentar procesos como la incorporación de nuevos conocimientos y una nueva forma de competitividad en el saber y saber hacer. Estos procesos conllevan a la formación de recursos humanos con competencias internacionales y esto provoca un crecimiento notable en la cantidad de actividades internacionales en el terreno académico y universitario (movilidad estudiantil, académica, proyectos de cooperación y construcción de redes académicas).

La generación del conocimiento ha dejado de ser un resultado estrictamente local y ha cobrado tal importancia que ha definido el perfil del mundo moderno y dado paso a lo que hoy se conoce como la sociedad del conocimiento.²⁹

Si bien en los países latinoamericanos adoptaron esta tendencia los proyectos han sido parciales, limitados y difusos sobre todo si lo comparamos con los ejemplos de Bolonia. Sin embargo es indudable que organismos como la UNESCO y la UDUAL han tenido un papel muy relevante en este proceso de integración de las IES³⁰.

A este respecto la propia UNESCO ha puesto el énfasis tanto en el establecimiento de redes internacionales fundadas en la ayuda mutua, en la solidaridad y la igualdad, como en la aplicación de instrumentos normativos regionales e internacionales para reconocer estudios y diplomas.

Desde la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (1998) se estableció que la internacionalización de la educación superiores elemento esencial de su pertinencia en la sociedad actual. Por consiguiente, la dimensión internacional debe estar presente en las nuevas formas de organización del conocimiento y en la conformación y consolidación de redes de conocimiento, incluyendo las dimensiones de vinculación que nos ocupan.

En junio 2008, la UNESCO y el IESALC, llevaron a cabo la “Conferencia Regional de Educación Superior”, con la participación de los ministros de Educación, directores de redes nacionales y expertos en el estudio de la educación superior. Como producto de esa reuniones se elaboró la denominada “Declaración de Cartagena de Indias sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el año 2008” que fue presentada en la Conferencia Global de Educación Superior en París de 2009³¹ y que señaló que “las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria”. Jane Knight compara las definiciones de globalización e internacionalización; para ella, ambas tienen una connotación distinta en el contexto de la educación superior, pero al mismo tiempo se interrelacionan:

La globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación. Por ende, ambos conceptos, aunque distintos, están vinculados dinámicamente. La globalización puede considerarse como el catalizador, en tanto que la internacionalización es la respuesta, si bien, una respuesta proactiva³².

Por otra parte es interesante reiterar que en el caso de los países integrantes del MERCOSUR hubo desde sus inicios una manifiesta preocupación por incentivar la internacionalización de la educación superior. En noviembre de 1995 en Montevideo se aprobó un protocolo de integración educativa para proseguir estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado), lo que ha posibilitado la formación de redes de académicas que comienzan a ver sus frutos en estos momentos. Los Consejos de Investigaciones de la región también aportaron lo suyo a través de programas de Cooperación Internacional favoreciendo el contacto entre investigadores de distintas universidades.

En México también existen grandes esfuerzos de internacionalización de las IES, tanto por parte de las estrategias de políticas públicas por parte de ciertos organismos como ANUIES, CONACYT, como de algunas universidades públicas como la UNAM y la UAM, en las que se detectan políticas de gestión de convenios bilaterales, como también la movilidad estudiantil y académica a través de organismos como UDUAL. Por lo tanto la internacionalización supone la sustitución de muchos paradigmas que hoy se encuentran muy fuertes aún en las universidades, en América Latina.

Parfraseando a Jesús Sebastián³³, la internacionalización de las universidades supone poner mayor énfasis en los aspectos culturales considerando la internacionalización como un proceso cultural en el interior de la universidad que afecta las mentalidades, los valores y las percepciones sobre un cambio en la política institucional, en el plano de la docencia e investigación y publicación y difusión. Es decir, que implica una transformación de las regulaciones formales e informales, que conduzcan a abrir nuevos espacios para la proyección internacional y la vinculación con redes académicas internacionales. Así mismo consolidar valores como la cooperación y la solidaridad en la cultura institucional.

En síntesis, el recorrido que acabamos de enunciar nos conduce a ciertas reflexiones para determinar cuáles son los retos de la universidad latinoamericana hoy: en primer término observar los desfases entre la implementación de las políticas públicas para la educación superior y las culturas académicas y científicas que subyacen por parte de los actores involucrados. Así mismo analizar y diferenciar cómo se han procesado las tensiones existentes entre la función social de la Universidad de principios del siglo XX, de las décadas de los '60 y '70 y del momento actual a partir de los nuevos paradigmas de la función social de la IES como son la pertinencia, responsabilidad social y la vinculación de la universidad con el sector social y productivo.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA, **Anuario estadístico 2009**/Mónica Balzarini directora... [et al.]. – 1. ed. Córdoba: Eudecor, 2010. Idem, 2011.

ANUIES. **La Educación Superior en el siglo XXI**. México, 2001.

Ley de Ciencia y Tecnología. México, 2002 y 2011.

Ley 25.467 – Ciencia, Tecnología e Innovación. Argentina, 2001.

Declaración de Cartagena de Indias sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.

LIBROS Y ARTÍCULOS

ARANA, Marta. Incentivos en las universidades públicas: aproximación a los casos mexicanos y argentino. In: **FACES**, UNMDP, año 8, n. 14, mayo-agosto de 2002.

ARAUJO Sonia. **Universidad, investigación e incentivos**. La cara oscura. La Plata: Ediciones Al margen, 2003.

BERNAL, Marcelo. **Internacionalización de la Educación Superior**. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicancias. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, EDUCC, 2007.

CARULLO, J. C.; VACCAREZZA, L. El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D. In: **Redes**, v. 4, n. 10, 1997.

CLARK, Burton R. **Creando Universidades Innovadoras**. Estrategias organizacionales para la transformación. México: UNAM, Coordinación de Humanidades y Porrúa, 2000.

CORDERACAMPOS, Rafael. **Temas de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Edit. Idea Latinoamericana, 2007.

DE SIERRA, María Teresa. **Claroscuros de la profesionalización académica**. Estudio de caso la UNAM y la UAM. EDIT. UPN, y Doctorado en Educación de la Ciudad de México, 2007.

_____. Politiques éducatives pour le changement des IES. Tendances internationales et nationales pendant les années 90. In: DUCOING, Patricia (Coord. Gral.). **L'éducation au regard de la mondialisation** – globalisation. México: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation-UNAM-CESU, 2003.

_____. La Universidad Pública a través de los Imaginarios Sociales. Los discursos de los Rectores de la UNAM y la UAM como Instrumento de Análisis. In: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, n. 5, 2003.

_____. **Cambios en las instituciones de educación superior en México y sus efectos en las trayectorias académicas**. México: UPN.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura. **La Universidad del siglo XXI**. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2005.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (Coord.). **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana**. Un estudio en las universidades públicas estatales. Edit. ISUE/UNAM, 2008.

DIDRIKSSON, A. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior en América Latina y el Caribe, en la Integración Latinoamericana y las universidades**. México: UDUAL, 1998.

DIDRIKSSON, A.; ARTEAGA. **Retos y paradigmas**. El futuro de la educación superior en México. México: UNAM, Plaza y Valdés S.A., 2004.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto (Comp.). **Universidad, sociedad e innovación** [una perspectiva internacional]. UIDENTREF, 2009.

FERRANTE, Jorge J. L. **El programa de incentivos para docentes investigadores**. Universidades Nacionales Argentinas. EDUTECNE [Editorial Universitaria de la U.T.N.].

GARCÍA GUADILLA, Carmen. **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, Caracas, Venezuela**. México: CRESALC, 1996.

GIL ANTON, Manuel. **La formación del cuerpo académico 1960-1990** – documento del Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. El caso de México. México: UAM, 1991

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. **La rosa de los cambios**: breve historia de la UNAM. México: Cal y Arena, 1990.

HURTADO, Diego. Organización de la investigación científica en Argentina. 1933-1996. Una visión panorámica. In: **Cuadernos ICES**, Buenos Aires, n. 3, 2010.

KNIGHT, Jane. **Internationalisation of higher education**. 1999.

LATAPÍ SARRE, Pablo (Coord.). **Un siglo de educación en México**. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998. v. I-II.

MENGO Renée. **Políticas académicas y formación profesional en la Escuela de Ciencias de Información**. Córdoba, 2010. Inédito.

MOLLIS, Marcela. **La universidad argentina en tránsito**. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

OSZLAK, Oscar. **Estudio sobre el impacto del fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECE)**. 2003.

ORDORIKA, Imanol. **La disputa por el campus**. Poder, política y autonomía en la UNAM. México: Plaza y Valdés editores, 2006.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. In: RODRÍGUEZ, Roberto; CASANOVA CARDIEL, Hugo (Coord.). **Universidad contemporánea**. Racionalidad política y vinculación social. México: CESU/UNAM/Porrúa, 1994. T. I.

RODRÍGUEZ, Roberto. **La integración latinoamericana y las universidades**. México: UDUAL, 1998.

SEBASTIÁN, Jesús. **Cooperación e internacionalización de la Universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SUASNABAR, Claudio. **Universidad e intelectual, educación y política en la Argentina**. Manantial: FLACSO, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **El desafío educativo**. Calidad y democracia. Grupo Editor Latinoamericano, 1987. (Colección Controversia).

VACAREZZA, Leonardo Silvio. Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos, In: **Redes**, Buenos Aires, v. 13, n. 26, p. 17-49, dic. 2007.

VERA DE FLACHS, María Cristina. Notas para la Historia de la Universidad argentina. In: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colombia, n. 8, p. 65-112, 2006.

_____. Reflexionando sobre la autonomía universitaria argentina, 1885-1955. In: ARANGO, Soto; LAFUENTE GUANTES, I. (Coord.). **Autonomía y modelos universitarios en América Latina**, León: Universidad de León, 2007.

VESSURI, Hebe. **La academia va al mercado**. Caracas: Fondo Editorial FINTEC, 1995.

_____. **La identidad en el educación superior en México**. México: CESU/UNAM, 1997.

NOTAS

¹ *Convenio de Cooperación Internacional* entre Dras. Vera de Flachs y de Sierra financiado por MICYT – Argentina – y CONACYT México, Políticas Académicas. Nuevas identidades profesionales y académicas: discursos e imaginarios sociales en el horizonte histórico contemporáneo. Resol. MEX 0714/09. El mismo ha dado lugar a un nuevo proyecto dirigido por T. de Sierra titulado *Estudio comparado de las políticas de gestión y desarrollo de las redes para la vinculación de la universidad y la sociedad. los casos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*.

² María Cristina VERA DE FLACHS, “La Universidad como factor de ascenso a la elite de poder de la América Hispana: el caso de Córdoba”, en *Claustros y Estudiantes*. Facultad de Derecho, Universidad de Valencia, España, 1989. Idem, “Notas para la Historia de la Universidad argentina”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n. 8, Colombia, 2006, p. 65-112.

³ M. Cristina VERA DE FLACHS, “Reflexionando sobre la autonomía universitaria argentina, 1885-1955” en *Autonomía y Modelos Universitarios en América Latina*, Soto Arango e I. Lafuente Guantes (coords.) León, Universidad de León, 2007.

⁴ Gilberto GUEVARA NIEBLA, “*La rosa de los cambios*: breve historia de la UNAM” Edit. Cal y Arena, México, 1990.

⁵ Lourdes ALVARADO, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, UNAM, México, 1994. Gilberto GUEVARA NIEBLA, op. cit., p. 21-22.

⁶ Conf. Fernando PEDROSA, “La Universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar” en *Movimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*, UNAM, México, 1999, Tomo II, p. 209. Gregorio WEINBERG, “Aspectos del vaciamiento de la universidad argentina durante los regímenes militares recientes”, en *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, 1987.

⁷ Renée MENGO, *Políticas académicas y formación profesional en la Escuela de Ciencias de Información*. Córdoba, 2010, Inédito.

⁸ A comienzos de los '70 había 13 institutos dependientes de CONICET en todo el país, los que para 1983 habían crecido a 116 y 7 centros regionales.

⁹ Datos proporcionados por Secretaría de Estadísticas Universitarias y el Sr. Pablo Riera de la SECYT a quien agradezco.

¹⁰ Ley de Ciencia y Tecnología, México, 2002 y de 2011.

¹¹ Pablo LATAPÍ SARRE, (coord.). *Un siglo de educación en México*, vols. I y II, México, 1998. Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

¹² Hebe VESSURI, *La Academia va al mercado*, Caracas, Fondo Editorial FINTEC, 1995.

¹⁴ Para un análisis detallado sobre este tema ver Juan Carlos TEDESCO, *El desafío educativo. Calidad y Democracia*, Colección Controversia, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

¹⁵ En 1972 La Asociación Nacional de Universidades, la (ANUIES) la definió como una actividad necesaria para la certificación de destrezas y conocimientos individuales que facilitarían la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, en fechas más recientes, determinantes como la globalización de la economía y el Tratado de Libre Comercio, se ha planteado también la acreditación como un proceso de evaluación y regulación de la calidad académica de las instituciones y sus planes y programas de estudio. Para una ampliación del tema, véase María Lorena

HERNÁNDEZ Y ÁÑEZ “Políticas Estatales en materia de Evaluación” en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. ANUIES. Colección Biblioteca de Educación, 1998.

¹⁶ Manuel GIL ANTON, *La formación del cuerpo académico 1960-1990, documento del Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. El caso de México*. México, UAM 1991.

¹⁷ A modo de ejemplo digamos que, la Universidad Complutense de Madrid lleva en Córdoba varios años dictando cursos de verano.

¹⁸ Las universidades miembros del Grupo Montevideo en la Argentina son: la Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional de Córdoba (UNC); Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); Universidad Nacional del Litoral (UNL); Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

¹⁹ Roberto RODRÍGUEZ GÓMEZ, “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, Tomo I. México, CESU/UNAM/Porrúa, 1994.

²⁰ Ángel DÍAZ BARRIGA (Coord.). “Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales”, Edit. ISUE/UNAM, 2008. Del mismo autor “La evaluación de la educación superior en México, compulsión y formalismo en las tareas académicas” en Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, Comp. *Universidad, sociedad e innovación*, [una perspectiva internacional], Udentref, 2009, p. 227 y ss.

²¹ María Teresa DE SIERRA, *Claroscuros de la profesionalización académica. Estudio de caso la UNAM y la UAM*. Edit. UPN, y Doctorado en Educación de la Ciudad de México, 2007.

²² Marta ARANA, “Incentivos en las universidades públicas: aproximación a los casos mexicanos y argentino” en *FACES*, año 8, n. 14, Mar del Plata, UNMDP, mayo-agosto de 2002.

²³ En 2009 solicitaron la categorización 30.729 docentes investigadores argentinos, superando los 23.540 de 2004. En la actualidad 32.000 docentes del país están categorizados.

²⁴ Jorge J. L. FERRANTE, “El programa de incentivos para docentes investigadores, universidades nacionales y públicas argentinas”. <edutecne@utn.edu.ar>.

²⁵ Actualmente, el 34% de los docentes universitarios argentinos hace tareas de investigación, respecto al 11% de 1993 y el 60% de los participantes del Programa subieron de categoría en 2004, por mejoramiento del currículo. En el 2011 hay 32.000 docentes con incentivo. Datos proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

²⁶ La Ley de Educación Superior, sancionada el 20 de julio de 1995 expresa un proyecto de universidad diseñado por el Banco Mundial e implementado localmente por el gobierno de Carlos Menem. Una de las críticas apunta a cuestionarla por violentar los principios de gratuidad, equidad, autonomía y autarquía consagrados en el art. 75 inc. 19 de la Constitución Nacional de la República Argentina. María ALANIZ, et. al, “Las reformas educativas en las universidades públicas. La participación estudiantil de la UNC y la Ley de Educación Superior (1995-2005)” en *Movimientos estudiantiles en América y Europa*, Junta provincial de Historia de Córdoba, Báez Editore, Córdoba, 2006, Tomo II, p. 351 y ss.

²⁷ Marcela MOLLIS. *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACION. SECRETARIA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS. *Evaluación del programa Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria*, coordinado por Oscar Ozslak, Buenos Aires, 2003.

²⁹ Rafael CORDERA. *Temas de la educación superior en América Latina*. Edit. Idea Latinoamericana, 2007, cap. II, “Los retos de la educación en el mundo”.

³⁰ Para ampliar el tema puede consultarse Marcelo BERNAL, *Internacionalización de la Educación Superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicancias*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, EDUCC, 2007.

³¹ *Declaración de Cartagena de Indias sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 2008.

³² J. KNIGHT, *Internationalisation of higher education*, 1999.

³³ Jesús SEBASTIÁN. *Dimensiones de la internacionalización en la educación superior*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2004.