



**La Evaluación Institucional
como Proceso de Aseguramiento de la Calidad
en Universidades Privadas de Buenos Aires, Argentina**

Alumna: María Catalina Durand

DNI: 38.996.942

Tutora: Emma Ida Di Tullio

Fecha de presentación: 29 de junio de 2021

**Licenciatura en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”**

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	6
Historia y conformación del Nivel Universitario Argentino	6
Reforma Universitaria	9
Autonomía	12
Universidades privadas	16
Expansión del Sistema Universitario	18
El problema del aseguramiento de la calidad	19
Características generales de la calidad	23
Dimensiones para su conceptualización y análisis	24
Diversas definiciones sobre la calidad	26
Las nuevas políticas universitarias: construcción, implementación y estabilización	29
Construcción de la agenda de política universitaria	29
Elaboración e implementación de nuevas políticas universitarias	30
Ley de Educación Superior n° 24.521	32
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	33
Estabilización y burocratización del sistema universitario argentino	34
Los mecanismos de aseguramiento de la calidad en Argentina	38
Acercas del proceso de Evaluación Institucional	41
Pautas para el proceso de Evaluación Institucional:	44
Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI)	46
Etapas del proceso de Evaluación Institucional	47
Actualidad del sistema universitario argentino	49
El camino hacia la calidad: resistencias y desafíos	51
APARTADO METODOLÓGICO	57
Justificación de la elección del problema de investigación	57
Acercas de la elección de las unidades de análisis	57
Diseño, perspectiva y técnica metodológica del proceso de investigación	64
ANÁLISIS	66
Autonomía universitaria y burocratización en el proceso de Evaluación Institucional	66
Equipos, funciones y tareas desempeñadas en el proceso de Evaluación Institucional	74
Percepciones acerca de la calidad educativa	79
Conceptualizaciones institucionales acerca de la calidad	79

Apreciaciones acerca de la eficacia del proceso de evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad	86
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	93
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	101
Guías de preguntas para las entrevistas	101
Guía entrevista universidades	101
Guía entrevista CONEAU	103
Desgrabaciones de las entrevistas	106
Entrevista Universidad Argentina de la Empresa (UADE)	106
Entrevista Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)	116
Entrevista Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA)	139
Entrevista Instituto Universitario de Ciencias de la Salud (IUCS) - Fundación Barceló	155
Entrevista Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	184

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda la experiencia de cuatro universidades privadas de Buenos Aires, Argentina, respecto de la Evaluación Institucional, como proceso de aseguramiento de la calidad. Asimismo, se analiza dicha experiencia con relación a la perspectiva y el accionar de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo que coordina este proceso.

El proceso de investigación se llevó a cabo a través del análisis de diversos documentos y normativas, así como también a partir de entrevistas realizadas al personal de las universidades y de la CONEAU.

Como resultado del trabajo, fue posible evidenciar que, si bien existen algunas salvedades y puntos a mejorar, el proceso resulta eficaz en cuanto a su propósito de asegurar la mejora de la calidad educativa, principalmente debido a las instancias de revisión y reflexión que impulsa al interior de las instituciones. También, se percibe en las instituciones la existencia de una creciente cultura evaluativa para la mejora continua e integral.

Palabras clave: Evaluación Institucional - Calidad educativa - Universidades privadas - Nivel superior - Ley de Educación Superior 24.521 - CONEAU

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la educación superior, las universidades, estatales y privadas, han intentado brindar respuestas a las diferentes demandas de la sociedad y del mundo en general, e inclusive, en muchos casos, a las demandas del mercado. Tal fue así que, con el pasar de los años, comenzó a surgir la preocupación por la medición y el aseguramiento de la calidad educativa en el nivel.

Sin embargo, si nos preguntaran acerca del significado o los parámetros de la calidad educativa en el nivel superior, ¿cuántos de nosotros podríamos responder con exactitud al respecto? ¿Cuántas coincidencias habría entre nuestras respuestas?

Actualmente, en la educación superior argentina, existen diversos procesos cuyo propósito es la regulación y el aseguramiento de la calidad educativa. Específicamente, son tres los procesos fundamentales sobre los que recae el aseguramiento de esta: la fiscalización ministerial, la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado.

El presente trabajo pretende analizar las experiencias de algunas universidades privadas de Buenos Aires, Argentina, con respecto al proceso de Evaluación Institucional. Asimismo, a través de un recorrido teórico e histórico, pretende analizar el propósito de este con respecto a su impacto actual, como medio para la mejora de la calidad educativa. Algunas de las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

- ¿Cuándo y por qué surge la preocupación por el aseguramiento de la calidad en el nivel superior argentino? ¿Cuáles fueron los factores contextuales influyentes?
- Según la Ley de Educación Superior n° 24.521, ¿cuál es el rol que se le adjudica a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)? ¿Se corresponde con el rol que cumple en la actualidad?
- En función de lo descrito por los entrevistados de cada universidad, como actores clave del proceso de evaluación institucional, ¿qué rol le adjudican las universidades analizadas a este organismo?
- ¿Qué entiende por calidad educativa la CONEAU? ¿Y cada una de las universidades analizadas?

- ¿Cuál es el propósito de la Evaluación Institucional como proceso de aseguramiento de la calidad? ¿Se cumple?
- ¿Cuáles son las experiencias de las universidades analizadas con el proceso de Evaluación Institucional?
- ¿Qué impacto real tiene dicho proceso en las universidades analizadas con respecto a la mejora de la calidad educativa? ¿Se corresponde con el propósito del proceso?

Se espera que el recorrido de investigación del presente trabajo analice la efectividad del proceso de Evaluación Institucional, realizando un recorrido desde su propósito hasta la implementación final, a través de la indagación de las experiencias de las universidades seleccionadas.

La metodología utilizada para llevar a cabo la presente investigación consistió en el análisis de documentos oficiales, tales como la Ley de Educación Superior n° 24.521, informes de evaluaciones externas y normativa de la CONEAU, así como también en entrevistas realizadas a referentes del proceso de evaluación institucional al interior de cada universidad estudiada y al interior de la CONEAU propiamente.

MARCO TEÓRICO

Historia y conformación del Nivel Universitario Argentino

El desarrollo del Sistema Universitario Argentino tuvo su origen en los años del Virreinato del Río de la Plata. En el año 1623, la Compañía de Jesús fundó la primera universidad, la Universidad de Córdoba (Guaglianone, 2013, pp. 95 y 96). Inicialmente, esta institución dirigió sus estudios a la formación teológica de sacerdotes, y no fue hasta más de cien años luego de su surgimiento que comenzó a impartir estudios de derecho civil, cuando ya se encontraba a cargo de la orden de los franciscanos.

Años más tarde, en 1821, fue fundada la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Guaglianone, 2013, pp. 95 y 96). La UBA agrupó a una variedad de institutos previamente existentes, como el Protomedicato y la Academia de Jurisprudencia, entre otros. A diferencia de la Universidad de Córdoba, esta universidad se caracterizó por impartir conocimientos enraizados en la realidad económica y social de la región de aquel entonces, como lo eran: Medicina, Ciencias Exactas, Letras y Jurisprudencia; desplazando a la Teología como conocimiento principal (p. 96).

Ambas instituciones constituyeron el comienzo del sistema universitario en nuestro país y fueron centros de formación y socialización de la juventud de la élite de entonces, aunque con algunas diferencias en sus características propiamente académicas.

Pasaron varios años para que ambas dependieran del Gobierno Nacional; en 1856 se nacionalizó la universidad cordobesa y, en 1884, la Universidad de Buenos Aires (Tauro, 2016, p. 63 y 67).

En la década de los '80 se les otorgó a las universidades nacionales el monopolio referente a la concesión de los títulos, fundamentalmente de las profesiones de médico y abogado, y también se les concedieron las reválidas de títulos que hubieran sido emitidos en el exterior; todo esto, sumado al ejercicio de las profesiones, fue vigilado por el Estado, construyendo así una relación entre las universidades, las profesiones y el poder estatal (Buchbinder, 2018, p. 14).

En el año 1885, y debido al crecimiento evidenciado en las universidades entre 1870 y 1880, se promulgó la llamada Ley Avellaneda, también conocida como la Ley de Estatutos de las Universidades Nacionales N°1597 (Tauro, 2016, pp. 67 y 68). Esta ley fijó algunas bases a las que debían someterse los estatutos universitarios nacionales, estableciendo los siguientes aspectos: la designación de profesores por parte del Poder Ejecutivo, la creación de un fondo universitario, y la concesión de la autonomía universitaria para la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. Esta norma sentó las bases de la relación entre el Estado y las universidades, en lo que al menos fueron sus sesenta años de vigencia (p. 68).

En su texto decretó que cada facultad podía ejercer la jurisdicción política y disciplinaria dentro de sus institutos, proyectando sus planes de estudios y brindando los certificados de exámenes, a partir de los cuales la universidad podría expedir posteriormente los diplomas de las respectivas profesiones científicas; inclusive, les adjudicaba la posibilidad de fijar las condiciones de admisibilidad para los estudiantes ingresantes (Ley N°1597, 1885).

Además, estableció la composición mínima que debían tener los órganos de gobierno de las Universidades. Estos debían estar conformados por un rector, elegido por la Asamblea Universitaria y cuyo cargo tendría una duración de hasta cuatro años, pudiendo ser reelecto; un Consejo Superior; y las Facultades en funcionamiento o creadas por leyes posteriores (Ley N°1597, 1885).

Según Guaglianone (2013), este período histórico en la conformación del sistema universitario argentino se constituyó como el **período profesionalista**, ya que se fomentaba en mayor medida el desempeño práctico de las profesiones para la posterior inserción en el sistema productivo (pp. 99). Es decir que, a partir de la década de 1880, las universidades comenzaron a responder a un sistema de poder que pretendía garantizar la formación de las nuevas élites políticas, a través de aquellas profesiones cuyo ejercicio era realizado por cuenta propia, como en los casos de Medicina, Abogacía, Contador Público y Arquitectura, entre otras carreras universitarias (p. 97).

En el plano administrativo, el rol del Estado consistió entonces en administrar e inspeccionar; se encargó de financiar y de supervisar a las universidades en lo correspondiente a la formación de profesionales (Guaglianone, 2013, p. 99). Sin embargo, para la formación

científica, sus responsabilidades se abocaron al respeto de la libertad y autonomía para el desarrollo de la investigación.

Así, el sistema universitario argentino comenzó a sentar sus bases y se expandió luego con la creación de la Universidad de Santa Fe en 1889, nacionalizada en 1919; de La Plata en 1890, nacionalizada en el año 1905; y la Universidad de Tucumán, creada en el año 1912 y nacionalizada en 1921; entre otras fundadas décadas más tarde. (Guaglianone, 2013, pp. 99 y 100).

Inclusive, a partir de 1880, el acceso a los estudios universitarios comenzó a ser posible para el sector femenino. En 1885, se recibió de farmacéutica la primera mujer en Argentina, Élidea Passo, quien cursó sus estudios en la Universidad de Buenos Aires (Palermo, 2006, p. 36). Sin embargo, la carrera de farmaceuta era considerada como un título intermedio de Medicina y, por consiguiente, como una carrera universitaria menor; en ese sentido, la primera mujer que accedió a los estudios de una carrera considerada superior fue Cecilia Grierson, egresada de Medicina en 1889 (p. 28). Las primeras egresadas universitarias lo harían en carreras del ámbito de la salud, sin la misma suerte para su acceso a las carreras con mayor acceso al poder, tales como Derecho (p. 29). No fue hasta el año 1896, que el público femenino logró acceder a otras disciplinas universitarias, con la apertura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (p. 31). A partir de entonces, fueron más las mujeres que se graduaron de las carreras ofrecidas por esta Facultad, que aquellas que se graduaron de Medicina (p. 31).

Las primeras décadas del siglo XX, se caracterizaron por una participación creciente del público femenino en debates, congresos y publicaciones, aun siendo pocas las mujeres que accedieron a las aulas universitarias; ya para el siglo XXI pasarían a ser mayoría en estos espacios. (Palermo, 2006, pp. 32 y 33)¹.

¹ Esta Tesina de grado plantea cuestiones de género en forma explícita a lo largo del documento. Con respecto al lenguaje, se utilizó una perspectiva exclusivamente lingüístico-gramatical. Se recurrió al uso del masculino que, en español, es un género no marcado, ya que tiene un valor de uso genérico que incluye a todos los componentes de una clase. Se descartó el empleo de las barras “os/as”. Al usar el masculino se estará haciendo referencia a los dos géneros.

Reforma Universitaria

Simultáneamente, a partir del siglo XX surgieron algunas movilizaciones estudiantiles como respuesta a diferentes procesos de agitación social, relacionados a los cambios político-económicos del contexto internacional y derivados de la primera guerra mundial; a estos se sumaron los cambios internos que vivía el país, “vinculados con la expansión del capitalismo en Latinoamérica y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social” (Bernheim, 1998, p. 104). La élite social que asistía a las universidades comenzó a contrastar con los nuevos sectores de la sociedad que empezaron a incorporarse a los estudios superiores. La clase media emergente se constituyó como una de las protagonistas en el movimiento reformista, ya que pretendía alcanzar un ascenso social y político a través del acceso a la formación y gestión universitaria, hasta entonces acaparadas por la vieja oligarquía y el clero (p. 105).

Inmersa en aquel clima de malestar político y social, en el año 1905 aconteció la primera revuelta estudiantil en la Universidad de Buenos Aires; profesores y estudiantes se unieron para reclamar la presencia del plantel docente en la conformación de los Consejos Directivos y la renovación periódica de sus cargos (Tauro, 2016, p. 70).

Al año siguiente y como respuesta a los reclamos efectuados en año anterior, la UBA creó un nuevo Estatuto en el que brindaba una mayor participación a los profesores en el gobierno de la institución (Tauro, 2016, p. 70). Por el contrario, la situación en el gobierno de la Universidad de Córdoba, de tinte más conservador, aún preservaba las normas de 1880 y lo haría durante algunos años más (Buchbinder, 2018, p. 17).

Para aquel momento habían surgido organizaciones estudiantiles tales como la Unión Universitaria, que agrupaba a estudiantes de distintas facultades de la UBA y que, luego, se replicó en Córdoba; los Centros de Estudiantes; y las Federaciones Universitarias de Córdoba y de Buenos Aires, más tarde nucleadas en la Federación Universitaria Argentina (Buchbinder, 2018, p. 13 y 17).

Lentamente se empezaron a cuestionar aspectos tales como la antigüedad y falta de actualización de los planes de estudios, los mecanismos de selección de docentes y administrativos, y las formas de gobierno universitario (Guaglianone, 2013, p. 100). Poco

tiempo más tarde, y no habiendo obtenido respuestas favorables a los reclamos, el público estudiantil llevó a cabo una movilización que se conoció como la Reforma Universitaria del año 1918, impulsada primeramente por la Universidad de Córdoba.

Para entonces, Argentina contaba con tres Universidades Nacionales (Buenos Aires, Córdoba y La Plata), y dos Universidades Provinciales (Tucumán y Santa Fe); y, si bien el movimiento reformista se había iniciado en Córdoba, al año siguiente se había extendido a todas las universidades del país y, para el año 1920, a algunas universidades de América Latina (Bernheim, 1998, pp. 111-114).

Los ejes principales proclamados por el movimiento reformista fueron: la “autonomía universitaria, renovación de claustros, cogobierno tripartito -estudiantes, profesores y graduados-, concursos docentes, apertura académica, acceso universal y compromiso con la sociedad” (Tauro, 2016, p. 71). Se abogó por una reinención de las universidades a través de una democratización del nivel, promoviendo una mayor participación de docentes y estudiantes en las instituciones (Guaglianone, 2013, p. 100). Se empezó a considerar a la juventud como productora de la transformación política y cultural y, también, se cuestionaron los contenidos y metodologías de enseñanza, promoviendo una renovación de la producción cultural a cargo de las universidades, con el objetivo primordial de “vincular el saber a las problemáticas del contexto social e histórico” (Recalde, 2010, p. 9). Este movimiento inspiró la tarea de la extensión universitaria, que apuntó a establecer un mayor vínculo entre las universidades y el pueblo (Tauro, 2016, p. 71).

Sin embargo, la Reforma no sólo implicó revueltas estudiantiles, ya que el origen explícito del movimiento lo dio la publicación del Manifiesto Liminar, el 21 de junio de 1918, en una edición extraordinaria de la revista La Gaceta Universitaria (Carli, 2008, p. 36). Este Manifiesto se dirigió a toda América del Sur, quebrando los límites geográficos de las universidades argentinas y expandiéndose hacia las universidades latinoamericanas.

Se pronunció en contra de la mediocridad de la enseñanza y a favor de la democratización del gobierno universitario, con especial énfasis en la participación del alumnado en el mismo (Carli, 2008, p. 39). Los estudiantes se pronunciaron en contra de los autoritarismos violentos y sin causa alguna: “La única actitud silenciosa, que cabe en un

instituto de ciencia, es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla” (Carli, 2008, p. 39).

En palabras de Guaglianone (2013), este momento se reconoce como el **período “fundacional reformista”**; y consistió en una etapa en la que se crearon las universidades nacionales que conformaron el sistema universitario argentino, sobre las bases de los ideales reformistas, promoviendo un modelo basado en el desarrollo de la economía, la sociedad y la cultura (p. 113).

Entre los años 1922 y 1928, durante la presidencia de Marcelo T. de Alvear, los sectores contrarios a la reforma intervinieron varias universidades del interior del país, modificando sus estatutos (Guaglianone, 2013, p. 101). Aunque dichas modificaciones limitaron la representación estudiantil en los órganos de gobierno, los grupos estudiantiles con ideales reformistas conservaron una importante y decisiva capacidad de incidencia en estos ámbitos de decisión (Buchbinder, 2018, p. 22). No obstante, se generaron tensiones entre los sectores a favor de la Reforma y aquellos en contra, que se fueron intensificando al pasar de los años, fragmentando al movimiento estudiantil (p. 22).

Con el pasar del tiempo, surgieron críticas hacia el movimiento reformista, entre las que se le recriminaron sus limitaciones para proyectarse como Reforma Social “y su incapacidad para articular proyectos con impacto y alcance en la política nacional” (Buchbinder, 2018, pp. 22 y 23).

En el año 1930 se produjo un golpe de Estado, derrocando al gobierno de Hipólito Yrigoyen, que culminó en la división del movimiento de estudiantes entre quienes apoyaron y quienes repudiaron la revuelta y sus idearios; dos años más tarde, se publicó un nuevo Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, en donde se recortó la representación estudiantil en el gobierno de dicha institución (Tauro, 2016, p. 71). Los modelos universitarios reformistas demostraban cierta debilidad, a causa de la falta de profundización de los procesos iniciados a partir de 1918 (Guaglianone, 2013, p. 101).

Los años 30 iniciaron algunos cambios que promovieron un mayor pronunciamiento político por parte del movimiento estudiantil; la Federación Universitaria Argentina (FUA) se posicionó de forma contundente en contra de la dictadura golpista, a pesar de haber apoyado el

derrocamiento del gobierno radical precedente (Buchbinder, 2018, pp. 23 y 24). Esto derivó en la persecución del gobierno militar y de los posteriores gobiernos de la llamada “década infame”, hacia los militantes comunistas, entre ellos la FUA. En los años que conformaron a esta década, el movimiento estudiantil cuestionó a la dictadura y a las orientaciones conservadoras de esta y de los gobiernos subsiguientes; también, se pronunció en defensa de la participación estudiantil en el gobierno universitario y de la autonomía, aspectos que se vieron amenazados con las reformas estatutarias. Esos años se caracterizaron por el acontecer de numerosas protestas y resistencias, en respuesta a la persecución política de estudiantes y profesores (p. 24).

Autonomía

La autonomía universitaria, pilar del período fundacional reformista, estuvo históricamente vinculada a la regulación estatal, caracterizada por cierta tensión entre los intereses políticos, los mandatos estatales y la satisfacción de necesidades sociales, sumados a la asignación de recursos del Estado al nivel universitario de gestión pública (Mollis, 2009, pp. 149-152).

Existieron varios factores o momentos decisivos en la historia de la autonomía universitaria. En primer lugar, como se mencionó previamente, en 1885 se promulgó la ley N°1597, Ley Avellaneda, conocida por haber sentado las bases comunes que debían contemplar los Estatutos Universitarios Nacionales (Tauro, 2016, pp. 67 y 68).

En segundo lugar, la Reforma de 1918 se constituyó como otro momento central. Como bien se describió anteriormente, esta promulgó entre sus principios el de la democratización y la autonomía, modificando las bases de la relación Estado-Universidad. La Reforma de Córdoba logró que la autonomía universitaria fuese “un elemento clave de unificación y democratización” (De Vincenzi, 2016, p. 27); aunque también instaló de alguna manera la suposición de que dicha autonomía podía transformarse en una soberanía universitaria absoluta que permitiera el rechazo de cualquier tipo de control estatal, hecho que derivó en variadas movilizaciones estudiantiles.

Un tercer momento ocurrió entre los gobiernos militares y populares acontecidos entre las décadas del '30 y los '80, años en los que la autonomía universitaria se vio alterada de diversas formas.

Los años de los gobiernos militares se caracterizaron por intervenciones universitarias masivas, supresión de la autonomía e intentos de modificar la enseñanza universitaria hacia un modelo confesional (Buchbinder, 2018, p. 25). Estos sucesos colocaron al movimiento estudiantil en marcada oposición a los gobiernos de facto. Se disolvieron los centros de estudiantes y las federaciones estudiantiles existentes, junto con el encarcelamiento de muchos de sus dirigentes (Bordagaray, 2012, p. 318). La justificación de tales medidas se respaldó en “la necesidad de asegurar una absoluta neutralidad política en el ámbito universitario y de reestructurar el conjunto de las instituciones de enseñanza” (Diez, 2012, p. 50). Estos sucesos impulsaron un fuerte recambio en los planteles docentes de las universidades, debido a la persecución política ejercida desde el gobierno durante aquellos años.

La universidad comenzó a constituirse entonces como el núcleo de acción imprescindible para intervenir en la política nacional (Bordagaray, 2012, p. 319). Profesores, estudiantes y graduados se organizaron y actuaron colectivamente en defensa de los valores de la universidad reformista; apostando por la enseñanza laica y reclamando la autonomía del gobierno universitario y la libertad de cátedra (p. 318).

Por otro lado, en el transcurso de las dos primeras presidencias peronistas, tanto la iniciada en 1946 como aquella que comenzó en 1952, se llevaron a cabo diversas políticas que permitieron impulsar la democratización social de la educación pública, particularmente universitaria: el otorgamiento de becas para el acceso gratuito a los estudios del nivel; la creación de la Universidad Obrera Nacional; “la eliminación de los aranceles y la disposición de la gratuidad de los estudios universitarios; y la supresión del examen de ingreso” (Diez, 2012, p. 52). Todas estas medidas promovieron un acceso masivo a las universidades; sin embargo, simultáneamente se eliminaron algunas de las conquistas fundamentales del reformismo, referidas al gobierno democrático de las instituciones (pp. 52 y 53).

A raíz de esto último, las críticas y manifestaciones por parte del movimiento estudiantil reformista hacia las medidas del gobierno de Perón se reforzaron, sumado a un clima nacional de fuertes disidencias y oposición (Diez, 2012, pp. 60-61).

Más tarde, la dictadura militar iniciada en el '55 ordenó la intervención, represión y expulsión de docentes y estudiantes de las Universidades Nacionales (Guaglianone, 2013, p. 106). Así fue como acontecieron sucesos tales como la Noche de los bastones largos, ocurrida el 29 de junio de 1966 (Tauro, 2016, p. 78). Allí, aproximadamente 150 docentes y estudiantes fueron detenidos; se realizaron simulacros de fusilamiento; y una gran cantidad de universitarios fueron agredidos con bastones por la policía (Califa y Millán, 2016, p. 13). Estos sucesos dieron origen a una ola de renunciadas y exilios de rectores, decanos, investigadores y profesores, conocida como la Fuga de cerebros; muchos de los cuales encontraron refugio en el sector privado, que comenzaba a surgir en la oferta académica universitaria del país (Tauro, 2016, p. 78).

Durante los años de la Dictadura Militar iniciada en el '66, las Universidades Nacionales, intervenidas por las Fuerzas Armadas, mermaron la matrícula estableciendo mecanismos tales como los cupos; de este modo, muchos de los que no podían acceder a las universidades nacionales realizaron sus estudios en universidades privadas (Guaglianone, 2013, p. 109). Las universidades nacionales, inmersas en los diferentes procesos políticos que fueron aconteciendo a lo largo de los años desde sus inicios, se encontraron ante un momento que les impidió avanzar en la construcción del conocimiento, con un presupuesto de investigación reducido y grandes cantidades de docentes exiliados o perseguidos ideológicamente (pp. 109 y 110).

Luego, durante la tercera presidencia de Juan Domingo Perón, posterior a la dictadura del '66, se acrecentó la represión contra los movimientos estudiantiles de idearios marxistas, comunistas y trotskistas (Califa y Millán, 2016, pp. 21 y 22). De este modo continuó la persecución ideológica en el nivel universitario, como también la detención de estudiantes y la toma de universidades. Se dispuso la intervención de las universidades con el objetivo de realizar una limpieza ideológica, expulsando a grandes cantidades de docentes y estudiantes, generando un nuevo vaciamiento en las instituciones del nivel (Guaglianone, 2013, p. 109).

Desde 1971 se consolidaron diversas formas represivas en el terreno universitario, entre las que figuraron “el accionar clandestino, las desapariciones temporarias, las detenciones a disposición del Poder Ejecutivo y la combinación entre contención y represión a las movilizaciones” (Califa y Millán, 2016, p. 17).

Esta tendencia se pronunció luego, al producirse el golpe de Estado de 1976, encabezado por los militares, quienes intervinieron nuevamente las universidades nacionales (Guaglianone, 2013, p. 109). Esta época se caracterizó por diversos momentos que restringieron la autonomía en el gobierno universitario, así como el ejercicio de actividades de investigación, extensión y docencia, funciones esenciales de las instituciones del nivel (Rodríguez y Soprano, 2009, p. 2). Sumado a esto, muchos de los docentes, estudiantes y algunas autoridades universitarias fueron víctimas de “exoneraciones, exilio o se contaron entre las personas asesinadas o “desaparecidos”, primero por el accionar de organizaciones armadas como la Triple A entre 1974 y 1976 y, luego, por el terrorismo de Estado de la última dictadura” (p. 2).

Entre algunos de los sucesos de intervención universitaria acontecidos en estos años de Golpe Militar, aparecen las políticas de “desmasificación”, orientadas a frenar y controlar la expansión del sistema, iniciada años antes. Dentro de este grupo de políticas, se estableció el cierre de diversas carreras, facultades y universidades, como el caso de la Universidad de Luján en 1980 (Rodríguez y Soprano, 2009, pp. 2-8).

Además, se identificó al sector universitario como foco de subversión, lo que implicó que el Poder Ejecutivo Nacional, bajo propuesta del Ministerio de Educación, designara a partir de entonces a los rectores y decanos; esto implicó que los cargos universitarios quedaron eximidos de ser ocupados por aquellos que ejercieran puestos directivos o políticos en el sector gremial (Rodríguez y Soprano, 2009, p. 9). Los partidarios del Golpe adjudicaban el caos y la paralización de las universidades argentinas al sistema de “la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, así como el gobierno tripartito (profesores, estudiantes y graduados)”, considerando como “terroristas” a todos aquellos que hicieran reclamos al respecto (pp. 4-6).

Entrados los años 80, con el retorno de la democracia en manos del radicalismo de Alfonsín, comenzó el proceso de normalización universitaria; retornaron los postulados del cogobierno y de la autonomía, y se suprimieron los aranceles, cupos y restricciones al ingreso (Guaglianone, 2013, p. 110). Esto será abordado en mayor profundidad en los apartados a continuación.

Universidades privadas

En 1958, el nuevo gobierno de Frondizi sancionó la ley N°14.557, conocida como la Ley Domingorena, una normativa que “estableció un régimen de autarquía para las Universidades nacionales confiriendo su gobierno a las Asambleas Universitarias” (Tauro, 2016, p. 76). La norma estipuló la derogación y reemplazo del artículo 28° establecido en el Decreto Ley 6.403 del año 1955, que había dispuesto que las universidades privadas tendrían la capacidad de expedir diplomas y títulos habilitantes (Orbe, 2009, p. 4). Hasta el ‘55, el otorgamiento de los títulos profesionales habilitantes siempre había correspondido al Estado, por lo que este artículo inició una modificación innovadora, que beneficiaba “la promoción de las universidades privadas en su competencia con las estatales” (p. 4). De allí el descontento de un sector del público universitario, que dio origen a los episodios conocidos como “Laica o Libre” (Buchbinder, 2018, p. 28).

En su lugar, la ley N°14.557 aprobó la creación de universidades privadas, con capacidad para expedir títulos y diplomas académicos; y estableció que estas universidades no iban a recibir recursos por parte del Estado, así como también, que debían someter sus planes de estudio, programas académicos y estatutos a la aprobación previa de una autoridad administrativa; inclusive, estipulaba que esta misma autoridad iba a reglamentar las condiciones para el funcionamiento de la institución en cada caso (Algañaraz, 2018, p. 21). Además, decretó que el Estado Nacional sería el encargado de otorgar la habilitación para el ejercicio profesional, a través de exámenes públicos llevados a cabo por organismos designados (Ley N°14.557, 1958).

Aunque el enfrentamiento trascendió bajo el lema de “Laica o Libre”, es posible observar que la discusión se fundó más bien en la competencia entre las universidades de gestión pública y aquellas de gestión privada, en lo concerniente a la “formación profesional y el cuestionamiento del monopolio estatal en el otorgamiento de títulos habilitantes” (Orbe, 2009, p. 6). De un lado se posicionó la jerarquía católica, como promotora del frente “libre”, en representación de las Universidades Privadas; y, del otro lado, se situaron estudiantes reformistas agrupados junto a militantes del radicalismo, del socialismo, del progresismo y del comunismo, como representantes del lema de la universidad “laica”. (Algañaraz, 2018, pp. 12 y 13).

En el año 1959 y por Decreto N°140/59, se creó el primer organismo encargado de supervisar a las Universidades privadas, la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada, dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (Tauro, 2016, p. 77).

Además, durante la presidencia de Frondizi se pusieron en funcionamiento variadas instituciones dedicadas a la investigación, la ciencia y el desarrollo, tales como el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), entre otros (Guaglianone, 2013, p. 106).

A partir de la década del 60', aproximadamente, se crearon nueve universidades privadas y, hacia el año 1975, se registraron un total de veinticuatro universidades nacionales y veintiuna universidades privadas (Guaglianone, 2013, pp. 106 y 107). Entre las primeras Universidades privadas se encontraron: la Universidad Católica Argentina, la Universidad del Salvador, la Universidad del Museo Social Argentino, la Universidad Católica de Córdoba, la Católica de Santa Fe, la Universidad de Mendoza, la Universidad Católica de Cuyo, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires, la Universidad Argentina De la Empresa, la Universidad Católica de Salta, la Universidad de Belgrano y la Universidad Argentina John F. Kennedy, entre otras (Tauro, 2016, pp. 76 y 77).

Sin embargo, no fue hasta el Decreto N°8.472 del año 1969, que las universidades privadas estuvieron realmente en condiciones de llevar a cabo lo reglamentado en la ley N°14.577 (Tauro, 2016, p. 79). Este Decreto estableció en su artículo 18° que la habilitación de aquellos títulos académicos que fueran expedidos por universidades privadas con autorización provisional o definitiva sería extendida por el Ministerio de Cultura y Educación, llevándose a cabo previamente una verificación de la aprobación del plan de estudios que corresponda “y del cumplimiento de los requisitos legales, estatutarios y reglamentarios” (Ministerio de Cultura y Educación, 1980, p. 25). El trámite de habilitación era iniciado por el respectivo establecimiento y estaba acompañado de un certificado en el que figuraban todas las calificaciones y el detalle de las evaluaciones rendidas por el interesado en cada caso; y, luego, este certificado era archivado en el Ministerio de Cultura y Educación. En aquellos casos en los que el título correspondía a profesiones cuyo ejercicio estaba reglamentado, existía la posibilidad de que el Ministerio de Cultura y Educación requiriera una prueba final de

capacidad profesional. En este sentido, la habilitación para el ejercicio profesional dependía pura y exclusivamente del Ministerio de Educación.

Según Guaglianone (2013), desde la década del '50 hasta los '70, se produjo una **gran expansión del Sistema Universitario argentino** (p. 113). Los primeros años de este período hasta la segunda mitad de la década del '60, se caracterizaron fundamentalmente por un gran crecimiento de la matrícula en el nivel y por el surgimiento de un nuevo escenario dentro del mismo, la creación de las Universidades privadas. Esta época en la historia de las universidades argentinas sentó sus bases en la promoción de la modernización de métodos pedagógicos y estructuras académicas, y en las críticas al modelo universitario elitista.

Expansión del Sistema Universitario

Los años 70', conformaron un **período de alternancia política** entre gobiernos militares y populares que, en el caso de los primeros, vaciaron a las universidades a causa de la persecución realizada hacia muchos de sus integrantes, por ser opositores a las ideas del gobierno militar; y, en el caso de los gobiernos populares, se continuó con las intenciones de períodos anteriores, que abogaban por una universidad menos elitista, lo que derivó en la eliminación total de las restricciones al ingreso (Guaglianone, 2013, p. 108).

Hasta el año 1983 la universidad de masas tuvo un retroceso. Se promovió la reducción del sistema universitario a través del arancelamiento y el retorno de los cupos; se apuntó a frenar la matrícula en las universidades de gestión pública, se redujo el presupuesto y aparecieron nuevamente las restricciones en el ingreso (Guaglianone, 2013, p. 109). Esto tuvo como consecuencia un aumento en la matrícula de las universidades privadas, aunque también implicó nuevamente el cierre de centros e institutos de investigación científica.

Luego, a partir del gobierno de Alfonsín, iniciado en 1983, se restablecieron los estatutos vigentes en el '66 y se creó el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), integrado por los rectores de las universidades nacionales; de este modo comenzó a crearse un ámbito de coordinación por fuera del Poder Ejecutivo (Tauro, 2016, pp. 83 y 84).

Las universidades pasaron nuevamente por un crecimiento acelerado en sus matrículas; sin embargo, esa masividad se transformó en un problema que acompañó a la ausencia de investigación, al deterioro en la formación docente y a los problemas edilicios (Guaglianone, 2013, p. 110). El mundo universitario se encontró frente a una gran diferenciación institucional y a una gran expansión de la matrícula, lo que significó el crecimiento de la heterogeneidad de los niveles en la calidad de la educación superior (De Vincenzi, 2016, p. 39).

Las críticas al nivel aparecieron nuevamente en esta década, esta vez al respecto de la baja rentabilidad social y la escasa salida laboral que ofrecían las carreras universitarias, alejadas de las necesidades del medio productivo y del mercado laboral de aquel momento; así comenzaron las preocupaciones por la calidad y la eficiencia de las instituciones (Guaglianone, 2013, p. 114). No obstante, dicha preocupación se generalizó a finales de los años 80 y comienzos de los 90 por toda América Latina, cuando empezaron los debates acerca de la necesidad de establecer nuevos procesos de evaluación y acreditación de programas académicos e instituciones universitarias en diferentes países de la región (p. 71). También, surgieron organismos y agencias encargadas de asegurar la calidad en el nivel superior que, años más tarde, se tradujeron en lo que hoy se conoce como sistemas de aseguramiento de la calidad.

El problema del aseguramiento de la calidad

Al momento de hablar de calidad en el nivel superior, los desafíos que se presentaban al respecto en el mundo educativo fueron semejantes en diversos países (Lemaitre, 2003, p. 67). Entre ellos, es posible encontrar a la expansión de la matrícula, la reducción de los recursos públicos destinados a este nivel, la globalización, la movilidad de académicos y estudiantes, y la presencia creciente del sector privado en la oferta académica.

Cook (2002) trae a colación dos factores principales que generaron este creciente interés en la calidad en el nivel superior. El primer factor fue el reconocimiento de la educación del nivel superior como una clave fundamental para el bienestar de una nación, situada en una economía global dirigida esencialmente por la información. El papel de la educación superior, en tanto creadora de conocimiento nuevo y entrenadora de fuerza de trabajo calificada,

comenzó a volverse un aspecto fundamental en la preservación de la fortaleza económica de las naciones (p. 3). Otros factores los constituyeron la democratización y, consecuentemente, la masificación de la educación superior. El incremento de matriculación de estudiantes y la aparición de numerosas universidades fueron las respuestas a una nueva concepción del título universitario, que empezaba a ser percibido como “el pasaporte a un buen empleo” (p. 4).

Vroeijenstijn (1995) explica que en los años cincuenta comenzó a surgir el fenómeno de la masificación, que trajo consigo presiones en los presupuestos nacionales destinados al nivel universitario (p. 1). El gasto público que se realizaba entonces en educación superior continuaba siendo el mismo, pero la cantidad de estudiantes era cada vez mayor, y eso tuvo como consecuencia que el gasto por estudiante disminuyera. A esta situación particular, se sumaron las recesiones económicas y, de algún modo, resultó necesario comenzar a asegurarse que la calidad educativa del nivel no estuviera en peligro, y que los costos y beneficios implicados en la educación universitaria fueran visibles para la sociedad. La pregunta que circuló en aquel momento era acerca de la posibilidad de brindar la misma calidad bajo las nuevas condiciones que presentaba el contexto. El acceso masivo a la educación universitaria complejizó al sistema y dejó en evidencia el hecho que el control central, ejercido por parte del Estado, era ineficiente; además, a esta situación se sumaron los rápidos avances científicos y tecnológicos, que requerían una mayor flexibilidad en la toma de decisiones a nivel institucional; todo esto resultó en que los gobiernos comenzaron a otorgar una mayor autonomía a las universidades, con la exigencia de que rindieran cuentas y garantizaran la calidad educativa necesaria (p. 2).

De algún modo, el surgimiento del debate referido a la calidad educativa en el nivel superior surgió por la preocupación acerca del desempeño de las universidades con relación al contexto cambiante (Vroeijenstijn, 1995, pp. 5 y 6). Se pretendía mejorar la calidad, pero esto servía a un fin mayor que era el de lograr una buena formación de graduados, que trajera consigo más estudiantes, un mayor financiamiento y prestigio (p. 6).

La autora y especialista en educación, Inés Aguerrondo (1993), suma a esta explicación una aclaración que no resulta de menor importancia, y es que, en aquella democratización y masificación, no sólo había “más” estudiantes, sino que, además, las bases culturales de este público estudiantil eran considerablemente heterogéneas (p. 1). Estos sucesos dejaron en

evidencia la no pertinencia existente entre los objetivos educativos y los modelos de gestión tradicionales (pp. 1 y 2).

La situación planteó la necesidad de una toma de decisión política al respecto, que fuera respuesta frente a la necesidad de una mayor cantidad de docentes, aulas e instituciones educativas; y también planteó la necesidad de un cambio cualitativo, en el sentido de volver a reflexionar acerca de “hacia dónde debe ir y cómo debe organizarse y conducirse (...) un sistema educativo” (Aguerrondo, 1993, pp. 1 y 2).

Buendía Espinosa (2007) adhiere a lo antes mencionado, y agrega un factor, producto de la globalización, que es significativo para el debate acerca de la calidad educativa. Según el autor, la globalización trajo como consecuencia la conformación de una sociedad del conocimiento, entendida como una “construcción simbólica de un espacio donde el conocimiento es el valor agregado fundamental en todos los procesos (...) de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo autosostenido” (p. 29). De este modo, el conocimiento y el lugar para su adquisición comenzaron a ser los productos más valorados.

Sin embargo, a pesar de que la sociedad del conocimiento es entendida por muchos como un espacio global, existen dos mundos muy diferentes en su interior, cuyos problemas se concentran en aspectos sumamente diferentes: el de los incluidos y el de los excluidos; en el caso de los primeros aparecen análisis referidos a la educación a lo largo de toda la vida y las posibilidades de elección, mientras que, en el caso de los segundos, rondan temáticas como la desocupación o la pobreza extrema (Buendía Espinosa, 2007, p. 29).

Es por esta realidad, en parte, que surgieron las políticas de masificación y democratización del nivel superior, cuyo objetivo consistió en “contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos y fortalecer el crecimiento económico y social de las naciones” (Buendía Espinosa, 2007, p. 30). Y, como se mencionaba, a la masificación se sumaron la multiplicación y diversificación de instituciones educativas en el nivel; fue así como comenzó a debatirse, no sólo al respecto de la calidad educativa, sino, también, acerca de las formas para medir la pertinencia, la equidad y la relación con el mundo laboral en el contexto universitario.

Relacionado a este último punto, a mediados de los años '80, se agregó otro factor que produjo el surgimiento de nuevas formas de asegurar la calidad en el nivel superior en diversas regiones del mundo, ya que afectaba el vínculo entre el Estado, la sociedad y las universidades: el mercado laboral público había dejado de ser el principal destino de los egresados universitarios, haciéndose un nuevo lugar el ámbito privado (Krotsch, 2002, p. 153).

Así, la evaluación comenzó a constituirse como un instrumento para la mejora de la calidad, que aseguraba la regulación y conducción del sistema universitario con una mayor eficacia (Krotsch, 2002, p. 153). De esta forma, esta herramienta se constituyó como un medio para restablecer la confianza depositada sobre las universidades, más aún, se la consideró como un elemento de y para la rendición de cuentas por parte de estas y como un factor clave en su direccionamiento y control. (pp. 153 y 154).

Iniciados los años '90, en el mundo comenzaron a aparecer agencias abocadas al aseguramiento de la calidad en el nivel superior, cuyo objetivo se centraba en brindar respuesta a la necesidad de redefinir el concepto de calidad y promover nuevas formas de evaluación y aseguramiento de ésta (Cook, 2002, p. 2). En cuanto a la realidad de las instituciones individuales, comenzaron a aparecer nuevos puestos y áreas de trabajo referidas especialmente a la evaluación y la calidad (p. 3).

De este modo, dos fueron los cuestionamientos principales del nuevo paradigma acerca de la calidad de las universidades. Por un lado, aparecieron los objetivos y, por el otro las posibles formas para alcanzarlos; y no sólo esto, sino que también comenzaron a surgir cuestionamientos relacionados a las formas de generar una motivación intrínseca y una actitud de adaptación constante en las universidades, a la hora de brindar respuesta a las necesidades y demandas sociales (Cook, 2002, p. 5). Empezó a existir una preocupación por generar comunidades de mejora, cuyo énfasis estuviera en la autoevaluación persistente de las instituciones y así “forjar una cultura de la evidencia toda dirigida al mejoramiento” (pp. 5 y 6).

En síntesis, los motivos y circunstancias que pusieron en el centro del debate el tema de la calidad en el nivel universitario, fueron la globalización y sus repercusiones en el mercado laboral, en primer lugar, a la que se suman, la masificación estudiantil, la multiplicación de instituciones universitarias, la desconfianza de parte de la sociedad y el Estado sobre la

pertinencia de la formación académica que ofrecían las carreras del nivel, la necesidad de establecer un sistema de rendición de cuentas, y, por último, la disminución del financiamiento (Cabrera, 2005, pp. 2 y 3).

Características generales de la calidad

Tal como se mencionaba en el apartado precedente, el problema del aseguramiento de calidad situó en el debate, por un lado, la necesidad de generar nuevos espacios de acción al respecto en la educación superior y, por otro, la necesidad de redefinir el concepto de calidad.

En este sentido, existe una gran variedad de autores que abordan esta conceptualización desde diferentes perspectivas y dimensiones.

En primer lugar, resulta imperioso destacar que este es un concepto multidimensional y con variadas acepciones. La autora Inés Aguerrondo (1993) explica que se trata de un concepto determinado por patrones sociales, culturales e históricos de realidades y momentos específicos; constituyéndose como una imagen-objetivo o un horizonte para la transformación educativa, y, también, como un patrón que sirve al control de la eficiencia de la educación, ya que permite ajustar decisiones y reorientar procesos (pp. 3-4).

Más aún, Buendía Espinosa (2007), agrega que “cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, así como una postura política, social y económica” (p. 29). En este sentido, explica que la calidad educativa se concibe como una comparación entre una realidad observable y una realidad modelo.

En consonancia con esto, la UNESCO, en su documento “Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos”, considera que este concepto, además de multidimensional y diverso, “implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad” (2007, p. 25).

También propone un marco de comprensión del concepto de calidad educativa desde una perspectiva diversa en sus significados, pero que se enmarca en los condicionamientos de factores políticos e ideológicos de un momento y una sociedad determinados (UNESCO, 2007, p. 25). El documento explica que estos factores son cambiantes y dinámicos y que, debido a

eso, el concepto de una educación de calidad, también lo es. Esto hace que el concepto se modifique de una época a otra y adquiera características relativas en función del momento del que se trate.

Inclusive, Vroeijenstijn (1995) explica que, al ser un concepto complejo, no es posible hablar de una calidad absoluta, sino que es necesario hablar de calidades, ya que esta implica diversos aspectos cuando se consideran las diferentes partes interesadas (p. 9). Este propone como partes interesadas en el ámbito educativo a los estudiantes, los empleadores, el gobierno, las instituciones universitarias y el personal; y, como ejemplos de aspectos de la calidad, propone los insumos (matriculación, selección, presupuesto, personal académico), los procesos (metas y objetivos, organización educativa y sus procesos específicos), y los efectos directos (graduados, tasa de aprobados y desaprobados). Con esto, el autor se refiere a que la calidad educativa puede alcanzarse a través de una negociación entre las diferentes partes involucradas, con sus requerimientos específicos, y las instituciones de nivel superior, por medio del traslado de aquellos requerimientos a la misión y objetivos de los programas educativos (p. 9).

Dimensiones para su conceptualización y análisis

La teoría desarrollada por diversos autores permite clasificar tres dimensiones posibles para tener en cuenta a la hora de conceptualizar y analizar la calidad educativa; estas son la coherencia, la pertinencia y la relevancia.

Con respecto a la primera, existen algunos elementos comunes que debieran tener un lugar en las definiciones que se puedan construir respecto de la calidad; estos se orientan fundamentalmente hacia la coherencia, aspecto que debería existir entre la oferta académica y la misión institucional de origen; también entre los programas de formación y las competencias genéricas y propias de cualquier profesión; e, inclusive, entre las competencias específicas de cada profesión y las necesidades del entorno (Lemaitre, 2003, p. 65). Es decir, que cualquier definición del concepto de calidad que intente ser universal, debería considerar la coherencia existente entre todos estos aspectos.

Buendía Espinosa (2007), por ejemplo, cita a De la Orden (1992) y a Fresán (2000), y explica que “la calidad educativa es la resultante de un sistema de coherencias entre diferentes

factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior” (p. 32). Describe que para estos autores, existen tres aspectos que sirven para analizar estos factores: por un lado está la coherencia del centro educativo y sus programas en relación con las necesidades y características del entorno; por otro lado se encuentra la coherencia entre las actividades que se planifican, entendida como la eficacia; y, por último, aparece la coherencia entre los recursos que se utilizan, el esfuerzo implicado, el tiempo y el logro de objetivos, entendida como la eficiencia (p. 32).

En segundo lugar, al hablar acerca del aseguramiento de la calidad es imperioso tener en cuenta la pertinencia que este debe mantener con respecto a los cambios contextuales que circundan a la educación superior (Lemaitre, 2010, p. 1). Algunos de esos cambios son, por ejemplo, la necesidad creciente de contar con profesionales capacitados, así como también el vínculo construido entre el desarrollo de las economías y la formación de los trabajadores; todo esto entendiendo a la educación como una herramienta que sirve al desarrollo y crecimiento de la sociedad; comprendiendo que cuanta mayor correspondencia exista entre la formación profesional y las necesidades contextuales, mejor será el desarrollo de la sociedad (p. 1).

Cabrera (2005), agrega que la calidad suele estar conjugada no sólo con la pertinencia, sino también con el impacto, ya que la calidad educativa resultará pertinente, siempre que tenga un impacto en el entorno social; es decir, que la pertinencia de un programa educativo o de una institución, es medida con relación al impacto que genera, a través de las repercusiones y transformaciones que produce en la sociedad (p. 2).

Por último, la relevancia se ocupa de dar respuesta al qué y al para qué de la educación; esto abarca a las intenciones educativas y a las finalidades que le son asignadas a la educación, considerando que se constituye como un proyecto político y social, que se desarrolla en un momento histórico y en un contexto dados (UNESCO, 2007, pp. 40 y 41). En este sentido, para la UNESCO (2007), la educación será relevante siempre y cuando promueva el aprendizaje de las habilidades necesarias que le permitan a los sujetos participar en la sociedad y sus diversas actividades, afrontando los desafíos que puedan surgir en la sociedad del conocimiento, permitiendo el acceso a empleos dignos y el desarrollo de un proyecto de vida, lo que se resume en la posibilidad de “socialización e individuación” (p. 41). Entonces, a la hora de tomar decisiones acerca de cuáles son los aprendizajes más relevantes, este organismo plantea la necesidad de considerar el proyecto social y cultural que se desea promover, así

como también las demandas sociales y de desarrollo personal existentes (p. 42). Una educación será relevante en la medida en que sea pertinente; es decir, siempre y cuando sea promotora de un aprendizaje significativo, desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal (p. 40).

Diversas definiciones sobre la calidad

Algunos autores como Lemaitre (2003), agrupan diversas definiciones, tales como la calidad entendida como ajuste a propósitos planteados; o relacionada a la excelencia académica; e, inclusive, como respuesta a los requerimientos y exigencias del entorno (p. 64). Pero esta misma autora plantea que cada una de estas definiciones, encuentran en sí mismas sus propias limitaciones.

Primeramente, la calidad entendida como una aptitud para el logro de un propósito previamente establecido, adquiere sentido sólo al relacionarla con los objetivos o propósitos para los que se crea un producto que luego será valorado por los usuarios (Buendía Espinosa, 2007, p. 31). En este sentido, se comprende a la calidad como la actitud y el compromiso de hacer lo que se promete que se va a hacer (Vroeijenstijn, 1995, p. 11).

Ahora bien, Lemaitre (2003) expone que esta perspectiva de la calidad entendida como un ajuste a propósitos planteados, encuentra su limitación en el hecho de que no contempla la posible pobreza o insuficiencia que podrían llegar a tener los propósitos que se planteen (p. 64).

En segundo lugar, Buendía Espinosa (2007), profundizando lo expuesto por Harvey y Green (1993) y Astin (1991), relaciona a la calidad con la excelencia y el prestigio con la reputación de una institución y el nivel de sus recursos, entendidos como de clase superior y exclusivos (p. 30). Cuando se relaciona a la calidad con la excelencia, ésta suele ser entendida a partir del rendimiento académico sobresaliente del público estudiantil, de un plantel destacado de docentes y personal académico, y de instalaciones de primer nivel, lo que puede derivar en una educación de élite con la que resulta dificultoso responder a la masificación estudiantil (Cabrera, 2005, p. 4). También, es una perspectiva que puede relacionarse con la satisfacción estudiantil; donde se considera al alumnado como el destinatario principal de la

actividad universitaria y como un actor que puede ofrecer información al respecto de su experiencia en el paso por la institución; experiencia que será de calidad en tanto cumpla con las expectativas académicas estudiantiles (Surdez-Pérez y Sandoval-Caraveo, 2018, pp. 12 y 13).

Al respecto de la calidad y la excelencia, Vroeijerstijn (1995) explica que no son sinónimos, y que, muchas veces, se tiende a asociar a la calidad con aquello que es mejor (p. 11). Sin embargo, es posible hacer lo mejor para brindar calidad educativa en una institución, aunque esto no necesariamente significa ser una institución de excelencia.

Entre sus limitaciones, Lemaitre (2003) plantea que la perspectiva de la calidad entendida como excelencia académica, muchas veces, no contempla la situación particular de aquellos sectores de la sociedad que no tienen la posibilidad de acceder a una educación de excelencia (p. 64).

Luego, existe la concepción de la calidad entendida como respuesta a los requerimientos o a las exigencias del entorno. Como se mencionaba anteriormente, esta perspectiva se refiere a la dimensión de pertinencia del concepto en cuestión, relacionando la formación con el contexto para el cual fue creada y en el que se encuentra inmersa; y, a su vez, con el impacto de esta en la sociedad.

Si bien esta definición puede servir como solución a las limitaciones de las otras definiciones, también encuentra una dificultad que reside en la existencia de contextos diferentes, con necesidades y exigencias diversas (Lemaitre, 2003. p. 64).

Otros autores, en cambio, consideran otras perspectivas de la calidad: entendida como perfección; como valor agregado; como transformación; y, por último, como valor por dinero.

La concepción que entiende a la calidad como perfección, la relaciona a una actitud de hacer bien las cosas desde el principio y con ningún defecto (Buendía Espinosa, 2007, p. 31).

Entendida como valor agregado, la calidad se refiere a la influencia positiva que una institución tiene en sus miembros, en lo que concierne a su desarrollo intelectual, personal y social (Buendía Espinosa, 2007, p. 31).

Por otra parte, desde quienes comprenden al concepto en cuestión como transformación, se considera que este incluye cambios tanto físicos como cognitivos; entendiendo a la calidad como la posibilidad de que el alumno influya en su propia transformación, como protagonista de su proceso de aprendizaje y como tomador de decisiones (Buendía Espinosa, 2007, p. 32).

Por último, vista como valor por dinero, la calidad resulta algo medible y constatable a través de la rendición de cuentas, y tiene como referencia un modelo establecido previamente (Buendía Espinosa, 2007, p. 31).

En esta instancia, resulta pertinente retomar el concepto de rendición de cuentas, partiendo de lo desarrollado por el autor Martin Trow (1998), quien, si bien describe el concepto partiendo de los contextos universitarios estadounidense y británico, realiza un abordaje óptimo para explicar a qué se debe su introducción en el nivel universitario.

Trow (1998) explica que la rendición de cuentas es una forma, a partir de la cual las universidades se encuentran ligadas a las sociedades y al entorno que las financia (p. 12).

El autor define a la rendición de cuentas como una “obligación de informar a los demás, de explicar, de justificar, de responder preguntas sobre cómo han sido usados los recursos y con qué resultado” (Trow, 1998, p. 12). Y agrega que las cuestiones fundamentales que pueden encontrarse en la rendición de cuentas suelen ser: quién será el responsable, la finalidad, para quién, los medios que se utilizarán y, finalmente, las consecuencias esperadas. Además, permite conservar o potenciar el buen desempeño de las instituciones y su calidad, ya que implica procesos de análisis crítico de sus funciones y procesos, además de la revisión externa (p. 13). En síntesis, podría decirse que es utilizada como un mecanismo regulador del comportamiento de las instituciones, cuyos medios dependen en gran medida de cuál es el organismo acreditador o financiador, dependiendo de cada caso.

En resumen, la calidad educativa en el nivel superior no posee una definición única, principalmente, debido a que es un concepto que se aborda desde diversas perspectivas, en función del contexto particular en el que se lo intente definir, considerando a las partes implicadas. No obstante, las dimensiones de coherencia, pertinencia y relevancia sirven de marco referencial a la hora de delinear las definiciones posibles de este concepto.

En los siguientes apartados, se llevará a cabo un abordaje de la concepción de calidad educativa que poseen los mecanismos de aseguramiento de la calidad en Argentina.

Las nuevas políticas universitarias: construcción, implementación y estabilización

En el caso de Argentina, a partir del año 1989 comenzaron a elaborarse políticas de educación superior que abarcaron los temas de calidad y eficiencia. Desde aquel año hasta 1993 aproximadamente, se construyó la agenda de política educativa, considerando como aspecto principal el tema de la legitimidad de las universidades; luego desde 1993 hasta 1997, se crearon e implementaron las políticas debatidas en los años '80, como, por ejemplo, la Ley de Educación Superior n° 24.521 del año 1995; y, desde 1997 hasta la actualidad, se produjo una estabilización y burocratizaron de dichas políticas (Krotsch, 2002, pp. 154 y 155). A continuación, se procede a abordar cada una de estas etapas con mayor profundidad.

Construcción de la agenda de política universitaria

En la primera etapa, que abarcó desde el '89 al '93, los debates se centraron fundamentalmente en la cuestión de la legitimidad universitaria; la confianza que se había depositado hasta entonces en la relación Estado-universidad comenzó a cuestionarse, y se empezaron a debatir aspectos como la equidad del sistema universitario, el arancelamiento de los estudios, la baja capacidad de retención del alumnado, los modelos de acceso y políticas de financiamiento de la educación universitaria, así como también la evaluación y la articulación con el mercado laboral (Krotsch, 2002, p. 154).

En esta época, la crisis económica el país era notable, lo que perjudicó al sistema de financiamiento de las universidades por parte del Estado Nacional; fue así como desde el Gobierno se instó a las instituciones de nivel superior a que buscaran fuentes proveedoras de recursos que fueran complementarias a las estatales (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 35).

A pesar de la crisis, se mantuvieron las partidas presupuestarias destinadas a cada Universidad en particular, aunque con un monto menor y, además, “se incluyó por primera vez una suma de fondos sin finalidad específica, para ser utilizada por el Ministerio de Educación

en el sistema universitario según criterios propios” (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 36). Sin embargo, esta partida vino acompañada de la posibilidad efectiva de que el Poder Ejecutivo estuviera capacitado para diseñar políticas universitarias que permitieran direccionar los objetivos de este nivel educativo desde el gobierno; esta propuesta generó grandes movilizaciones en el sector universitario, y se encontró con una pronunciada oposición que impidió que la iniciativa prosperara.

Otro aspecto abordado en aquella etapa fue la creación de las bases de lo que, más adelante, sería el sistema de evaluación y acreditación universitaria argentino. Se retomó el trabajo realizado entre 1991 y 1992, referido al fortalecimiento de la gestión y coordinación universitarias, conocido como el Subproyecto 06, que consistió en la elaboración de una metodología de evaluación de las universidades (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 37). Este programa era el resultado de “un acuerdo firmado entre el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)” (Guaglianone, 2011, p. 165). El mismo tomaba en cuenta distintas dimensiones de la gestión universitaria, entre ellas, los costos, la calidad de la enseñanza, el fortalecimiento de la coordinación interuniversitaria y la capacitación de administradores (p. 166). No obstante, el programa tuvo resistencia en el público universitario debido a que, por un lado, era financiado e impulsado por un organismo internacional ajeno a las universidades, el Banco Mundial, y por otro, era vinculado “a una racionalidad económica financiera, no sustentada en razones académicas sino de asignación presupuestaria” (p. 166). En consecuencia, en el acuerdo plenario número 97 del año 1993, el CIN rechazó la aplicación del Subproyecto como instrumento para la evaluación universitaria y, a partir de allí, comenzaron a producirse documentos para la elaboración de una propuesta alternativa (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 37). De este modo y a pesar de no haber sido llevado a la práctica, el Subproyecto 06 instaló formalmente el tema de la evaluación de la calidad en la agenda del sistema universitario argentino (Guaglianone, 2011, p. 166).

Elaboración e implementación de nuevas políticas universitarias

Entre los sucesos que hicieron de “bisagra” entre la primera y la segunda etapa en materia de política universitaria, se encuentra la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias en el año 1993, cuyo fin creador consistió en generar políticas nacionales para

el sector universitario, con el objetivo de “resolver el problema de la desarticulación del sistema y la superposición de ofertas de carreras” (Buchbinder y Marquina, 2008, pp. 38 y 39). Tanto esta Secretaría, como así también los Consejos de Planificación Universitaria Regional y el Consejo Nacional de Educación Superior, creados el mismo año, funcionaron como organismos de consulta y asesoramiento para las universidades y el gobierno, con capacidad de emitir recomendaciones (p. 39).

En el transcurso de esta segunda etapa se descentralizó el conflicto salarial y se lo trasladó a las instituciones universitarias; simultáneamente, se diseñó e implementó un Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores, que consistió en brindar beneficios económicos a aquellos profesores universitarios que accedían a ser evaluados partiendo de criterios de productividad académica (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 39). Este Sistema de Incentivos surgió debido a un estado de situación caracterizado principalmente por dos aspectos. En primer lugar, menos del quince por ciento del total de los cargos universitarios del país se dedicaba a la investigación científica y tecnológica en ese entonces; y, en segundo lugar, se percibía que la actividad universitaria no estaba dentro de las principales en la vida laboral de los docentes, fundamentalmente debido a que los salarios docentes no resultaban satisfactorios (Prati, 2004, p. 194). Es por eso por lo que el programa se orientó a desarrollar la carrera académica en las Universidades Nacionales, incluyendo los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión (p. 195).

Asimismo, entre los objetivos específicos del Sistema de Incentivos, actualmente vigente, aparecen el fomento de la reconversión de la planta docente, referido a las dedicaciones altas, exclusivas o semi exclusivas; y el favorecimiento a la creación de grupos de investigación, principalmente interuniversitarios, vinculando las instituciones más jóvenes con aquellas que poseían una larga trayectoria en la actividad (Prati, 2004, p. 195). Los incentivos constituyeron partidas específicas del presupuesto universitario y, para alcanzarlos, los docentes debían cumplir con determinados requisitos como “dictar un número mínimo de cursos de grado y/o de posgrado (...) en la universidad en la que percibía el incentivo, haber sido categorizado y participar en un proyecto de investigación acreditado por una entidad habilitada” (p. 195). Es decir, que el incentivo es otorgado, fundamentalmente, en base a las publicaciones académicas realizadas y a la dedicación docente en cada caso.

Otra iniciativa que se abocó a brindar mayor eficiencia al nivel universitario fue la creación del Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, orientado a la búsqueda de información para la toma de decisiones, cuyo funcionamiento comenzó a abordar el armado y la publicación de anuarios estadísticos (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 41). Este Sistema reunía información para la reconstrucción de series de tipo cuantitativo que hicieran referencia al alumnado, docentes y no docentes de las universidades. Actualmente, continúa en funcionamiento.

De este modo, la implementación de aquello que había comenzado a debatirse a fines de los '80, se hizo explícito en esta segunda etapa, sentando las bases de lo que fuera conocido como el proyecto de ley de educación superior, presentado por el Poder Ejecutivo al Congreso en mayo de 1994 (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 42).

Ley de Educación Superior n° 24.521

En el año 1994 y sus precedentes, en el ambiente universitario se percibió un claro interés por el desarrollo de un sistema que fuera eficiente, moderno y de calidad (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 41).

El proyecto de ley presentado en el '94 por el Poder Ejecutivo, consideró al Sistema Superior como un conjunto, incluyendo a las instituciones no universitarias; no hizo diferencias entre instituciones de gestión pública y privada con relación a la autonomía y sus funciones; definió las responsabilidades que, a partir de entonces, tendrían los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), el CIN y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); y creó el Consejo de Universidades, desde donde organiza las medidas para la coordinación y articulación del sistema con las políticas nacionales (Buchbinder y Marquina, 2008, pp. 43 y 44). Sin embargo, en los debates en el Congreso, algunos temas fueron discutidos con mayor profundidad. Entre ellos, se debatió acerca de la creación de un sistema de evaluación y acreditación para el nivel superior, que fuera conducido por un nuevo organismo del Estado (p. 44). Este organismo sería el encargado del diseño e implementación de procesos de evaluación cuyo objetivo estaría basado en el aseguramiento de la calidad

institucional y de ciertas carreras que pudieran “poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o bienes de los habitantes” (p. 45).

En esta nueva iniciativa, el Poder Ejecutivo obtenía un papel de coordinación del sistema superior que otorgaba a las instituciones universitarias una autonomía de carácter responsable, que sería regulada de forma indirecta a través del nuevo sistema de evaluación (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 45).

En el año 1995, aquello conocido como el Proyecto Oficial, se sancionó con el nombre de Ley de Educación Superior N.º 24.521 (LES), comprendiendo a universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior no universitaria, de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de gestión estatal o privada (Ley 24.521, art. 1º).

Bajo esta normativa, el Estado nacional se hizo explícitamente responsable de proveer financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como supervisión y fiscalización de las universidades privadas (Ley 24.521, art. 2º).

Como se describió previamente, fueron diversos los factores que motivaron la revisión del vínculo entre el Estado, las universidades y la sociedad civil en cuanto a la calidad educativa (Villanueva, 2003, p. 95). Tal fue así que la evaluación, a través de la supervisión estatal, resultó ser el instrumento idóneo para crear una nueva forma de regulación de las instituciones universitarias, cuya orientación estuviera enfocada en mejorar la calidad de la formación proporcionada por ellas.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Siguiendo el desarrollo de Pedro Krotzsch (2002), la LES se caracterizó como una norma regulatoria que puso su atención principalmente sobre los aspectos de la evaluación y la acreditación universitarias (p. 166).

Con relación a dichos aspectos, esta norma dio origen al organismo que se encarga, desde entonces, de la supervisión e implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Este organismo descentralizado funciona en jurisdicción del actual Ministerio de Educación de la Nación, y sus objetivos de trabajo consisten en llevar a cabo lo dispuesto en el artículo 46° de la LES, que incluye la coordinación de los procesos indicados en los artículos 43° y 44°, referidos a la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado de interés público, así como también de las carreras de posgrado. Además, debe pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para las autorizaciones de nuevas instituciones universitarias; así como también, debe preparar los informes requeridos para el otorgamiento de la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de universidades privadas, y los informes para evaluar el funcionamiento de estas en el período de funcionamiento provisorio (Ley 24.521, art. 46°). Esta Comisión está integrada por 12 miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional, con recambio cada 4 años, a propuesta del Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, la Academia Nacional de Educación, cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación y el Ministerio de Cultura y Educación (art. 47°).

Estabilización y burocratización del sistema universitario argentino

La tercera etapa en lo que refiere a la construcción e implementación de políticas universitarias en Argentina, situada desde 1998 a la actualidad, se caracterizó por un proceso que contempló, por un lado, la estabilización del sistema universitario y sus políticas y, por otro lado, la burocratización (Krotsch, 2002, pp. 154 y 155).

En el transcurso de las últimas décadas del siglo XX en Argentina, el rol del Estado sufrió algunos cambios profundos, en tanto pasó de caracterizarse como un Estado Benefactor a un Estado “gerente” (Nosiglia y Mulle, 2009, p. 176). El objetivo de esta modificación se fundamentó en la necesidad de superar la crisis fiscal de aquella época, asumiendo funciones que estuvieran vinculadas a la regulación social y partiendo de intervenciones políticas a través de procesos de coordinación y organización. Fue entonces que los modelos de accionar político se cimentaron en modelos como los de estándares y medidas de rendimiento, así como también en una determinada disciplina en la utilización “de recursos públicos y la competencia interna en el sector público por la obtención de esos recursos, la evaluación de resultados más que el control de los procesos, y la desconcentración de unidades del sector público a través de

procesos de descentralización” (p. 176). En este contexto, la educación superior recibió nuevas y diferentes orientaciones en relación con el gobierno y la gestión, fundamentalmente promovidas por organismos del exterior, que partieron de la conjetura de la crisis de gobernabilidad que se expresaba en el vínculo entre las universidades y el Estado, la sociedad y el mercado, como también en la toma de decisiones y en la administración las instituciones. Entonces se esgrimió un nuevo pacto entre la sociedad, el Estado y la educación superior, que funcionó sobre dos ejes particulares que fueron el financiamiento y el gobierno de las universidades.

En este momento surgió el concepto del Estado Evaluador, como una entidad que, a partir de aquella época, empezó a tener una relación de evaluación para con las instituciones de educación superior, asentada “en la necesidad de demostrar la efectividad y de promover la rendición de cuentas (accountability) de las instituciones de nivel superior respecto de sus intenciones o metas” (Nosiglia y Mulle, 2009, p. 177).

Landoni y Romero (2006) explican que, en los casos de algunos países latinoamericanos, entre ellos Argentina, los mecanismos de aseguramiento de la calidad se desarrollaron como resultado del incremento de la demanda social por una rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias; hecho que partió del aumento en la oferta de programas académicos como también de la masificación en la matrícula, que originaron la preocupación por la calidad académica (p. 264). De esta forma, la acreditación y la rendición de cuentas pasaron a ser los medios a través de los cuales los diferentes gobiernos comenzaron a supervisar el crecimiento del sistema.

Una vez que las políticas avanzaron en términos de su implementación y en la coordinación del sistema universitario, la llamada “oligarquía académica”, en palabras de Guaglianone (2013), asumió un rol importante al pasar a integrar organismos intermediarios entre el Estado y las instituciones, como la CONEAU (p. 174). En esa época, de la mano de los procesos de aseguramiento de la calidad instaurados por la Ley de Educación Superior, se fomentó la institucionalización de la evaluación y acreditación universitarias, estableciendo una burocracia al interior de las diferentes instituciones.

En consonancia con esto último, Muñoz (2019), tomando la definición de Weber, explica que el concepto de burocracia se refiere a “un sistema racional en el que se ejerce la

dominación conforme a leyes, dentro del cual puede haber liderazgos y costumbres que intervienen en las conductas vinculadas a un ethos burocrático (...) referido al sentido de las jerarquías y la obediencia” (pp. 74 y 75).

Es un sistema que contempla aspectos tales como los trámites, las demandas y los tiempos pautados, caracterizándose por ser confiable, imparcial y preciso; todo ello con el objetivo primordial de velar por el buen funcionamiento institucional, en pos de cumplir aquello que se pretende (Muñoz, 2019, p. 75).

Sin embargo, en la realidad, es un concepto que posee interpretaciones alternativas, ya que, en ocasiones, el modo operativo que adquiere la burocracia universitaria dificulta el desarrollo de la actividad académica (Muñoz, 2019, p. 75). En palabras del autor, “la burocracia tiene una dinámica que la impulsa a intervenir en la actividad académica, se apropia de la cultura institucional y la usa a su favor” (p. 75). De esta forma, genera cierta tensión entre, por un lado, el manejo administrativo y político y, por el otro, el trabajo académico, con el funcionamiento flexible que este requiere de la institución. En la medida en que el ámbito académico es intervenido por la burocracia, su autonomía y libertad creativa se ven influenciadas por esta, generando una dependencia administrativa, conocida como la burocracia académica (p.76).

Desde esta perspectiva, la burocracia se torna fundamental para la comprensión de las prácticas políticas en las instituciones de nivel universitario, ya que se ocupa del gobierno en el que se ven implicados los diferentes actores institucionales, desde el cuerpo docente, hasta el personal administrativo, pasando por estudiantes e investigadores (Muñoz, 2019, p. 76).

Es así como, con la instauración de los procesos de aseguramiento de la calidad, se crearon sectores específicos encargados de su implementación, así como nuevos cargos y roles relacionados con estas nuevas políticas: “los funcionarios las llevan adelante en las universidades, los “técnicos en evaluación y acreditación”, los “expertos o pares evaluadores” que incorporan parte de la oligarquía académica” (Guaglianone, 2013, p. 174).

Marquina (2020) clarifica esto cuando desarrolla que, a partir de las reformas introducidas por la Ley de Educación Superior, el surgimiento de estos nuevos roles, tareas y formas de gestión al interior de las universidades implicó no sólo el dominio de saberes

administrativos, políticos y académicos, sino también una interacción continua entre estos para la gestión de cuestiones académicas específicas, tales como los mecanismos de aseguramiento de la calidad (p. 2).

De este modo, la acreditación y la evaluación fueron adoptando características políticas, como espacios en los que se pasó a disputar el poder y los valores, expresado en conflictos, negociaciones y acuerdos entre los diferentes sectores de la burocracia implicada en estos procesos (Guaglianone, 2013, p. 175).

Todo esto, llevó a la necesidad de incorporar nuevos actores y espacios en las estructuras de gobierno y gestión universitaria, capacitados para llevar a cabo las tareas relacionadas a la evaluación, acreditación, planificación y gestión universitarias (Marquina, 2020, pp. 2-4). En el caso de la evaluación universitaria, empezaron a ser requeridos saberes tales como la presentación de proyectos e informes que vincularan a la gestión universitaria con los objetivos de la institución (pp. 8-10). Así, estas funciones comenzaron a implicarse en la política universitaria, debido a que de su desempeño iba a depender “la demostración de la calidad de instituciones” (p. 10). Inclusive, se incorporaron áreas específicas que, en algunos casos, integraron todas las funciones referidas a evaluación y acreditación en un mismo sector y, en otros, las concentraron y dividieron según pertinencia y comodidad organizacional interna, ya sea en sectores académicos o de planeamiento (p. 11). También, existe una variación con respecto al “tipo de coordinación interna de estas funciones, existiendo casos en los que se ejercen principalmente en los niveles centrales, y otros de manera descentralizada en las unidades académicas, siendo la instancia central un paso formal” (p. 11). Se trata de perfiles profesionales en constante formación y actualización con relación a las políticas universitarias e instancias de capacitación que pueden surgir desde la CONEAU; más aún, en el ámbito de la evaluación institucional, “existen casos de ex técnicos de la CONEAU los que fueron absorbidos por las instituciones” (p. 12).

En este sentido, las carreras e instituciones sometidas a evaluación comenzaron a formar parte de un entramado político, entendido desde el punto de vista de la evaluación para la toma de decisiones, o como una postura política que expone aspectos, debilidades o estrategias de carreras e instituciones (Guaglianone, 2013, pp. 175 y 176).

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad en Argentina

Además de la coordinación del proceso de creación, autorización provisoria y reconocimiento definitivo de universidades privadas, tal como lo indica el artículo 46° de la Ley de Educación Superior; el artículo 43° de la LES presentó como nueva función del Estado Nacional la de ser garante de la calidad de la educación brindada en las profesiones “que puedan comprometer el interés público (...) y ponen en riesgo de modo directo a la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”. Esta regulación se realiza a partir del establecimiento de requisitos -o estándares- comunes a dichas profesiones, como la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la formación práctica (Ley 24.521, art. 43°). En este sentido, la CONEAU se ocupa del proceso de acreditación de estas carreras de grado y, también, lleva a cabo la acreditación de todas las carreras de posgrado, tal como lo indica el artículo 39° de esta ley.

Otro de los artículos de la LES referido a la calidad en el nivel superior universitario y que es regulado por la CONEAU, es el 44°. En este artículo se presentó otro proceso de aseguramiento de la calidad, distinto al de la acreditación de las carreras; en este caso se trata de la evaluación institucional. Este artículo dispuso que las instituciones universitarias deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, cuyo objetivo consiste en analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento, previendo autoevaluaciones y evaluaciones externas (Ley 24.521, art. 44°).

Existen diferencias en el establecimiento de los marcos referenciales para los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, de creación o aprobación de nuevas instituciones universitarias, o de evaluación institucional.

En el accionar destinado al aseguramiento de la calidad en el nivel universitario argentino implicado en los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, cabe mencionar que los marcos de referencia sobre los que se evalúa son externos a las instituciones y a la CONEAU; estos marcos provienen del Ministerio de Educación en correspondencia con el Consejo de Universidades; y son publicados a través de resoluciones ministeriales como estándares y criterios de evaluación para las carreras involucradas (De Vincenzi, 2018, p. 42).

La CONEAU se ocupa de velar por el cumplimiento de dichos estándares al momento de la acreditación.

En cambio, los marcos de referencia que se tienen en cuenta al momento de aprobar la creación de nuevas instituciones universitarias son construidos por la propia CONEAU, sobre la base de algunos criterios indicados en la LES y otras normas reglamentarias (De Vincenzi, 2018, p. 42). En este caso, la función propia de la CONEAU consiste en asesorar y recomendar al Poder Ejecutivo sobre la pertinencia en cuanto a las condiciones de la institución en cuestión para su apertura.

Finalmente, en cuanto al proceso de la evaluación institucional, los criterios de referencia son establecidos por la propia institución, considerando sus propósitos, su experiencia y sus resultados de autoevaluación; todo ello se complementa con la evaluación externa, que concluye con una recomendación de acciones a realizar, y que contribuye a la mejora del establecimiento (De Vincenzi, 2018, p. 42).

Ahora bien, Lemaitre (2010) explica que los procesos de aseguramiento de la calidad adquieren sentido siempre y cuando contribuyan a la mejora de la calidad de la educación superior, siendo ésta una responsabilidad de las instituciones, con sus particularidades y diferencias entre unas y otras (p. 7). La autora expone que los mecanismos de aseguramiento deben ser considerados como un medio para la mejora de la calidad en las instituciones, y no como un mero fin en sí mismo. De este modo, la calidad termina siendo responsabilidad de las propias instituciones, por el simple hecho de que esta sólo se puede asegurar desde el interior de cada institución; y por esto mismo también se explica que los procesos de aseguramiento que resultan realmente eficaces son aquellos que ayudan a las instituciones en su camino hacia la autorregulación. En consonancia con esto, Lemaitre (2010) describe que “Un trabajo realizado “con” las instituciones de educación superior (...), es el que al final será mucho más conducente a la calidad y, lo que es más importante, a su mejora continua” (p. 10).

Asimismo, los diferentes tipos de gestión y de abordaje en los procesos entre las instituciones de nivel superior, también deben ser contemplados, ya que permiten conocer y valorar diferentes caminos hacia la eficacia institucional en cada uno de los casos (Lemaitre, 2010, pp. 7-9).

En el caso de los procesos que son implementados para el aseguramiento de la calidad, Lemaitre (2003) describe que poseen algunas limitaciones o exigencias para que su funcionamiento resulte en un aseguramiento de la calidad eficaz. Por ejemplo, en el caso de las autoevaluaciones, explica que para el desarrollo óptimo de éstas se necesita que estén dadas algunas condiciones fundamentales como: la existencia de sistemas de información institucionales que sean eficaces, el compromiso de las autoridades con la calidad debe ser auténtico, y debe existir una expectativa de que serán llevadas a cabo, en su mayoría, las acciones de mejoramiento identificadas en el proceso, entre otras (p. 65).

En el caso de la evaluación externa, se trata de una etapa llevada a cabo por pares evaluadores, cuya intervención plantea algunas situaciones que son necesarias como: la definición de par, su rol, su nivel de calificación, el idioma en que habla y, por tanto, la cultura a la que pertenece (Lemaitre, 2003, pp. 65 y 66).

Otro aspecto para tener en cuenta, a la hora de definir los mecanismos de aseguramiento de la calidad en el nivel superior, es el destinatario de dicha calidad, es decir, tener en claro ante quién se pretende garantizar la calidad (Lemaitre, 2003, p. 66).

Además, al diseñar o analizar un sistema de evaluación de la calidad, se debe considerar el propósito de la evaluación, esto es, si se desea evaluar para alcanzar una acreditación institucional, o para verificar la forma como se asegura la calidad, o simplemente para obtener aportes y respuestas dentro de la organización; todo esto se configura en lo que se llaman diferentes niveles de evaluación (Vroeijerstijn, 1995, p. 15).

Resulta pertinente preguntarse si sirven los mismos mecanismos de aseguramiento para cualquier dimensión, sea nacional, institucional o profesional (Lemaitre, 2003, p. 63). En este sentido, así como es necesario definir algunos de los elementos comunes del concepto de calidad, que podrían servir de orientación, también es necesario un acuerdo común con relación a los mecanismos de aseguramiento de la calidad; es decir, si es posible alcanzar un acuerdo sobre aquello que se entiende por calidad, también se debería poder acordar la forma como se realizará la evaluación de la calidad (p. 65).

En cuanto al concepto de calidad implícito en los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad llevados a cabo por la CONEAU, Pugliese (2000) sugiere que este organismo

posee dos áreas de acción diferenciadas; por un lado, una asociada a la evaluación para la certificación de la calidad, y, por otro, una relacionada a la evaluación para el control de la calidad (p. 2). Según la autora, el primer caso, que se ocupa de los procesos institucionales, se refiere a los procesos de producción y no al producto en sí mismo; este es el campo de la evaluación institucional. En cambio, el control de la calidad se ocupa de evaluar el producto propiamente, con relación a normas y estándares de calidad preestablecidos; este sería el campo de la acreditación (p. 3).

En consonancia con esto, tanto en el caso del proceso de acreditación de carreras, como también en la evaluación institucional, puede decirse que la concepción de la calidad contempla las dimensiones de pertinencia y relevancia descritas anteriormente; ya que tienen en cuenta la importancia del impacto de la gestión y oferta de programas educativos en la sociedad, como respuestas que brindan a las necesidades de un entorno y contexto determinados, considerando el dinamismo social.

Asimismo, ambos procesos consideran a la calidad como el logro de propósitos establecidos previamente, entendiendo como propósitos a los estándares, en el caso de las acreditaciones, y como objetivos institucionales, en el caso de las evaluaciones institucionales; y, también, que tienen por objetivo la dimensión de la coherencia entre la oferta académica, la misión institucional, los programas de formación, las competencias profesionales específicas y las necesidades del entorno.

En síntesis, puede decirse que ambos procesos se encuentran inmersos en el dinamismo del entorno sociocultural, político y económico que los circunda, y que funcionan, en palabras de Inés Aguerrondo (1993), como una imagen-objetivo (p. 4), orientada hacia la mejora de la educación y la toma de decisiones en consecuencia.

Acerca del proceso de Evaluación Institucional

Con respecto al sentido de la realización de procesos tales como la evaluación institucional particularmente, Pugliese (2000) explica que estos resultan de mucha utilidad para el gobierno de las instituciones, ya que proveen de diagnósticos consistentes sobre su situación y permiten llevar a cabo planificaciones y búsquedas del mejoramiento funcional, siempre

relacionado a las metas y objetivos del establecimiento (p. 10). En sus palabras, “Las evaluaciones institucionales son un conocimiento sobre la universidad y, como todo conocimiento, agregan una nueva perspectiva y ayudan a tomar decisiones a todos los niveles” (p. 11). Es así, que la noción de calidad que prevalece en las evaluaciones institucionales se encuentra directamente relacionada con la valoración a partir de los objetivos institucionales y el mejoramiento de prácticas y programas para alcanzarlos (p. 13).

En relación con esto último, en el año 1997 en Argentina se aprobó por Resolución de CONEAU n°094/97, el documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional”, que constituyó el primer instrumento para el desarrollo de esta actividad. (De Vincenzi, 2018, p. 42). Si bien, posteriormente, fue actualizado -aunque no derogado- por la Resolución n° 382/11, resulta pertinente retomar algunas de las cuestiones que en este se plantean, referidas al proceso de evaluación institucional.

En primer lugar, se establece como base fundamental del proceso el “respeto irrestricto a la autonomía universitaria, considerada en su más amplio sentido, tanto para las Universidades e Institutos Universitarios Nacionales como Privados” (Resolución CONEAU n° 094/97, 1997, p. 9). Y se comprende a la evaluación institucional como “un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa” (p. 12). Entendiendo que las instituciones son las que representan aquella realidad particular y significativa, y que los elementos y recursos que las componen, humanos y materiales, son los que interactúan en la configuración de dicha realidad.

Asimismo, plantea a la evaluación como “el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión” (Resolución CONEAU n° 094/97, 1997, p. 12). Si se tiene en cuenta que el objetivo de la CONEAU es la evaluación de las instituciones para el mejoramiento de su calidad, esto implica el necesario establecimiento de un diálogo con respecto a las diversas concepciones que se tengan sobre la calidad, tanto desde la CONEAU como desde las universidades (p. 13).

Esto significa que el proceso en cuestión parte de la base de un entendimiento común, entre la CONEAU y las universidades, sobre dos aspectos: por un lado la particularidad

institucional universitaria y, por otro, la conceptualización acerca de la calidad; ambos relacionados a los objetivos y funciones propias, en el caso de la CONEAU, como organismo que evalúa para la mejora y, en el caso de las universidades, como instituciones que se ocupan de la generación, transmisión y adquisición de conocimientos, de la formación profesional de grado y posgrado, y de la integración al medio, contribuyendo de manera sustentable a su bienestar (Resolución CONEAU n° 094/97, 1997, p. 13).

Este proceso se focaliza en la mejora de la calidad institucional, a través de instancias que permiten construir interrogantes respecto de los resultados de autoevaluación y de las acciones previstas en consecuencia, identificando y comprendiendo a los problemas en su contexto específico (Resolución CONEAU n° 094/97, 1997, p. 13). Se espera que se creen las condiciones necesarias que permitan, tanto a la universidad como a quien la evalúa, tener una mejor comprensión de la realidad institucional; de este modo, la evaluación servirá para la interpretación, el cambio y la mejora, “y no para normatizar, prescribir, y mucho menos como una “actividad punitiva”” (p. 13).

Se trata de una práctica de retroalimentación permanente, que pretende potenciar la transformación de las universidades y las prácticas educativas de forma constructiva, participativa y consensuada; y que permite el análisis y la detección de fortalezas y problemáticas situadas en los contextos institucionales propios, considerando el impacto que poseen estos en la sociedad (Resolución CONEAU n° 094/97, 1997, pp. 13 y 14).

En el año 2016, la CONEAU publicó el documento titulado “Evaluación Institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa”, una compilación de normativas y procedimientos producidos entre los años 2011 y 2014, que conforman un nuevo marco para fortalecer el proceso de evaluación institucional. En esta publicación se abordan las diferentes etapas del proceso, así como también se retoma y describe la resolución n° 382/11 “Criterios y procedimientos para la evaluación externa”, aprobada en el 2011 (CONEAU, 2016, pp. 11 y 15). Como se comentaba en los párrafos precedentes, esta resolución ajusta las pautas para la autoevaluación institucional establecidas en la Resolución de la CONEAU n° 094/97, “Lineamientos para la Evaluación Institucional”, y especifica la información básica que debe ser contemplada en la autoevaluación institucional; también, “relaciona la evaluación institucional con otras evaluaciones realizadas en el ámbito de la CONEAU (sean evaluaciones institucionales o las relativas a las acreditaciones de carreras de grado y posgrado) y establece

criterios para la evaluación por parte de pares (Anexo I)” (p. 15). Por último, el documento explica el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI) que se incluye en la plataforma de CONEAU Global; este consiste en un sistema informático a través del cual la institución universitaria presenta la información básica que se solicita en cada proceso de Evaluación Institucional (p. 38). A continuación, se desarrollará en profundidad cada punto.

Pautas para el proceso de Evaluación Institucional:

Tal como fue desarrollado en apartados previos, la Evaluación Institucional consiste en un proceso que originado en el artículo 44° de la Ley de Educación Superior 24.521, donde se establece que las universidades deberán asegurar instancias internas de evaluación, tiene por objetivo analizar logros y dificultades a la hora de llevar a cabo sus funciones, así como también, proponer planes de desarrollo institucional al respecto. Inclusive, la norma indica que las autoevaluaciones serán complementadas con evaluaciones externas, implementadas mínimamente cada seis años, que tendrán en cuenta los objetivos definidos por cada institución. Ambas etapas de la evaluación institucional, autoevaluación y evaluación externa, contemplarán aspectos tales como la docencia, la investigación y la extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Asimismo, el artículo menciona que las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones externas serán de carácter público (Ley 24.521, art. 44°).

En las pautas establecidas para la autoevaluación, en el Anexo II de la Resolución n°382/11 se describe que, para que esta favorezca efectivamente a la mejora de la calidad, debe poseer las siguientes características: promover la participación al interior de la comunidad universitaria; desarrollar un análisis de logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones institucionales, incluyendo propuestas de mejora; abordar de manera integral y contextualizada a la institución universitaria; brindar información de índole cuantitativa y cualitativa que permita interpretar y analizar a la institución de forma adecuada y realista (p. 11).

También, la norma sugiere un listado de dimensiones a contemplar al momento de llevar a cabo la autoevaluación y la redacción del informe resultante. Entre los temas que estas incluyen figuran los siguientes, profundizados respectivamente en función de lo indicado en la Resolución 382/11 (pp. 11-15):

1. Información sobre el contexto local y regional
2. Información general de la institución
 - 2.1. Misión y Proyecto Institucional. Gobierno y gestión
 - 2.2. Gestión académica
 - 2.3. Investigación, desarrollo y creación artística
 - 2.4. Extensión, producción de tecnología y transferencia
 - 2.5. Bibliotecas. Centros de documentación. Publicaciones

Por otra parte, esta misma Resolución desarrolla en su Anexo I los criterios y procedimientos para tener en cuenta al momento de la evaluación externa (EE). Inicialmente, explica que esta etapa tiene como objetivo la observación y valoración de la conformación de una determinada institución universitaria, así como “su organización, su funcionamiento, su desarrollo histórico, los procesos, los resultados y su inserción social” (p. 3).

En este sentido, la EE considerará: el informe de autoevaluación producido por el establecimiento; los planes estratégicos o de desarrollo que hubiera elaborado la institución al momento de la evaluación externa; y los informes de evaluaciones previas, pudiendo incluirse resoluciones de acreditación de carreras de grado y/o posgrado, o informes de evaluaciones externas previas. No obstante, el Comité de Pares Evaluadores (CPE) puede requerir información adicional para aproximarse más adecuadamente a la realidad institucional (Resolución CONEAU n° 382/11, 2011, pp. 3 y 4).

Entre los criterios que sugiere que sean contemplados por el CPE a la hora de realizar la evaluación, desarrolla algunas indicaciones que orientan el análisis, posibles de ser modificadas y enriquecidas, en caso de ser pertinente. Estas indicaciones son agrupadas con el mismo criterio temático que los apartados en los que sugiere diferenciar la información en la autoevaluación de las instituciones universitarias (Resolución CONEAU n° 382/11, 2011, pp. 4-8).

Inclusive, entre 2013 y 2014 se confeccionó y aprobó, en sesión plenaria de la CONEAU, el documento “Guía para la elaboración del informe del Comité de Pares Evaluadores”. El documento publicado por el organismo en 2016 incluye a esta guía y complementa aquellos criterios e indicaciones establecidos en la Resolución 382/11, a través de algunas pautas y preguntas orientativas para cada dimensión de análisis (CONEAU, 2016, pp. 10, 32-36). Allí mismo, se establece que la instancia de evaluación externa será llevada a cabo de acuerdo con lo convenido previamente con la institución, referido a los objetivos que esta haya definido, teniendo en cuenta su desarrollo histórico y el contexto en el que se encuentra ubicada (p.12). Asimismo, aclara que el CPE estará conformado por académicos reconocidos. En esta guía se hace hincapié en que la evaluación que se realice en esta instancia, “deberá favorecer un análisis comprehensivo de la institución universitaria teniendo en cuenta las unidades académicas respectivas” (p.12). Y agrega, finalmente, que además de los informes a considerar detallados anteriormente, se tendrá en cuenta la información detallada en la Ficha Institucional SIEMI.

Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI)

Ahora bien, tal como fue descrito, en el año 2013 se acordó la creación del Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI).

Este sistema se encuentra dentro de CONEAU Global, una plataforma web que ofrece la posibilidad a las universidades para presentar y gestionar la información relativa a los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras. Tanto quienes conforman a la CONEAU, como también los técnicos y pares evaluadores, tienen acceso de esta forma a toda la información necesaria para llevar adelante los procesos (CONEAU, 2016, p. 37).

Por su lado, el SIEMI propiamente, se constituye como un medio informático, dentro de CONEAU Global, en donde las universidades presentan la información básica relativa a los procesos de Evaluación Institucional, teniendo en cuenta lo estipulado en el Anexo II de la Resolución CONEAU n° 382/11.

Al ingresar a SIEMI, la institución podrá crear una Ficha de Información Institucional y, luego de completarla, podrá presentarla a la CONEAU, junto con el informe de autoevaluación respectivamente (CONEAU, 2016, p. 40).

Etapas del proceso de Evaluación Institucional

Tal como se indica en el Anexo I de la Resolución 382/11, el proceso inicia con el establecimiento de un “Acuerdo de Evaluación Institucional firmado con la institución a ser evaluada” (p. 4).

Luego, se desarrolla en dos instancias: por un lado, el momento de la autoevaluación institucional a cargo de la propia universidad y, por otro lado, la evaluación externa a cargo de la CONEAU (CONEAU, 2016, p. 11).

Con respecto al momento de la autoevaluación, se trata de una instancia en la que la institución universitaria se organizará de forma autónoma para llevar a cabo un análisis de los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, como así también sugerirá recomendaciones o planes de desarrollo institucional; información que resultará en un Informe de Autoevaluación (Resolución CONEAU n° 382/11, 2011, p. 1). Es menester destacar que, tanto en el análisis como en el informe, se sugiere que se tengan en cuenta las dimensiones precedentemente listadas.

Con relación a la evaluación externa, el documento que publicó la CONEAU en el 2016 mencionado anteriormente, aborda en detalle las etapas que conforman este momento del proceso.

En primer lugar, se lleva a cabo la designación de los Miembros del organismo que serán los responsables de esta evaluación, así como del personal técnico, de los pares evaluadores y de los consultores que llevarán a cabo esta instancia.

Luego, quienes hayan sido seleccionados para integrar el Comité de Pares Evaluadores (CPE), deberán prestar su conformidad con dicha selección, de acuerdo con el Código de Ética de la CONEAU, que “los obliga a actuar con independencia de criterio, sin asumir la gestión

de intereses ajenos a la tarea evaluadora y excusarse según las causas establecidas en dicho código” (CONEAU, 2016, p. 13).

El tercer momento del proceso consiste en la visita técnica a la universidad en cuestión; este momento está a cargo de los Miembros responsables, o bien, del personal técnico del organismo. Aquí es cuando la CONEAU informa a la institución universitaria acerca de los integrantes del CPE y se establece de común acuerdo la fecha para la visita de este Comité a la institución.

En cuarto lugar, se lleva a cabo un taller preparatorio de la visita a la institución. En este se presentan los integrantes del CPE, los consultores y el personal técnico de apoyo al proceso. Además, el Comité de Pares analiza la información contenida en el informe de autoevaluación realizado por la institución universitaria; así como también de la información que esta haya cargado en el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional (SIEMI); su contrastación con evaluaciones previas, resoluciones de acreditación de carreras de grado y posgrado, planes de mejora y recursos de los que dispone esta universidad para el desarrollo de sus funciones, junto con toda otra documentación que pueda servir de complemento. Todo esto, orientado según las “Pautas para la elaboración de juicios evaluativos”, y con el objetivo principal de identificar los problemas, logros, demandas y desafíos de la institución. Como resultado de este análisis, se establecerán los ejes sobre los que estará enfocada la evaluación y se confeccionará un primer bosquejo de la agenda de visita a la institución, contemplando entrevistas con responsables de la gestión institucional y académica, con representantes del entorno donde se encuentra la institución y otros actores fundamentales.

Posteriormente, la CONEAU designa al par evaluador que estará a cargo de la redacción del informe del CPE y, además, informa al Rector de la universidad el proyecto de agenda de visita esbozado anteriormente, para su consentimiento y ajuste

Una vez acordada la agenda de visita, se lleva a cabo la visita del CPE a la institución, en compañía de los Miembros de la CONEAU responsables del proceso y de los técnicos de apoyo. En este momento, se llevan a cabo las entrevistas mencionadas anteriormente con los directivos y actores de la comunidad universitaria, entre ellos docentes, alumnos y alumnas,

personal no docente y graduados, así como también con representantes de organizaciones profesionales, civiles y gubernamentales del entorno.

Con posterioridad a la visita, el CPE realizará un taller para acordar los ejes centrales sobre los que se hará el desarrollo del informe; el Par designado como Relator llevará a cabo la redacción de este documento, que deberá contemplar, además de la información y el análisis, apreciaciones, sugerencias y recomendaciones que contribuyan a la mejora del funcionamiento y desarrollo del establecimiento evaluado. Luego, este documento será revisado y observado por todo el CPE. Una vez revisado por el Comité, el informe se elevará a los Miembros de la CONEAU a cargo del proceso, quienes elaborarán la versión preliminar del informe de evaluación externa, con el apoyo del equipo técnico. Este informe será enviado al Rector de la institución universitaria para su conocimiento, comentarios y presentación de la información que considere pertinente.

En este momento, el Rector podrá realizar sus apreciaciones y enviarlas a los Miembros responsables. De esta forma, se procede a la elaboración del informe final de evaluación externa, que será puesto a consideración y aprobación de la CONEAU, con carácter de resolución plenaria.

Finalmente, se enviará este documento a la universidad evaluada y el Rector podrá enviar sus opiniones finales a la CONEAU, para que estas se integren al informe final como post scriptum. Una vez que se realiza la publicación y difusión del Informe Final con los comentarios del Rector, en el caso de que los hubiere, se da por concluido el proceso de evaluación institucional. (CONEAU, 2016, p. 14).

Actualidad del sistema universitario argentino

Con relación a las evaluaciones externas realizadas, un informe de la CONEAU del año 2018 explica que, en el período comprendido entre 1997 y junio de 2018, de un total de 105 instituciones universitarias, 60 llevaron a cabo un proceso de evaluación externa y 29 realizaron dos o más procesos, mientras que 16 no llevaron a cabo ningún proceso de estas características (p. 8). Es decir que, desde 1997 a mediados de 2018, un total de 89 instituciones universitarias realizaron al menos un proceso de evaluación externa.

Tomando como fuente a la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2018-2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias, se puede conocer la realidad en la composición del actual sistema universitario argentino, a través de variadas cifras.

Para el año 2019, el sistema universitario argentino se encontraba compuesto por un total de 132 instituciones universitarias; entre aquellas de gestión estatal se encontraban 57 universidades y 4 institutos universitarios; entre las de gestión provincial, eran 5 las universidades y 1 instituto universitario; en el campo de la gestión privada eran 50 las universidades y 13 los institutos universitarios; y, por último, de gestión extranjera o internacional, 1 universidad y 1 instituto universitario (Secretaría de Políticas Universitarias, 2019, p. 18).

Con respecto a la cobertura geográfica de instituciones universitarias de gestión estatal o privada, el informe de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (2019), muestra en sus mapas de visualización que, en el caso de la gestión estatal, las instituciones de nivel universitario se esparcen a lo largo y ancho de todo el territorio argentino, aunque existe una mayor concentración en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (p. 20). En el caso de la gestión privada, las instituciones también poseen una mayor concentración en la provincia y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; sin embargo, no se registran instituciones de este tipo de gestión en las provincias de Neuquén, Chubut y Santa Cruz (p. 20).

Sin embargo, aunque la Evaluación Institucional y la Acreditación de Carreras tuvieron un considerable impacto en cuestiones de mejora en la organización de información al interior de las instituciones, como también en el desarrollo estadístico, existe una falta de retroalimentación de la información relevada en estos procesos, que sirva para el diseño de políticas estratégicas de mejora o para la gestión de la oferta universitaria (Guaglianone, 2013, pp. 177 y 182). Si bien la “cultura de la evaluación” ha sido cada vez más aceptada al interior de las instituciones, Guaglianone (2013) plantea una serie de reflexiones en torno a si efectivamente la calidad de la educación universitaria se encuentra mejorando y en qué sentido (p. 189). Además, refiriéndose a la evaluación institucional, agrega que es necesario analizar qué, cómo y para qué se está evaluando, considerando que ya existe un bagaje de experiencia y resultados en este campo. Otro aspecto que la autora menciona se orienta hacia la necesidad de diferenciar si lo que existe en la actualidad es realmente una cultura de la evaluación o si no

es más bien una burocracia; y en este sentido, cómo es posible promover una cultura evaluativa sostenible. Y, finalmente, y al respecto de todos estos puntos a considerar, expone la necesidad de tener en cuenta cuál es el rol que debe cumplir la CONEAU a la hora de llevar a cabo las prácticas evaluativas, atendiendo a lo explicitado en el informe desarrollado por el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) en el año 2007 (p. 191).

En dicho informe se hacía mención especialmente acerca de las limitaciones estructurales y de organización e infraestructura de la CONEAU, que pueden influir en la dinámica de la organización “y en la comunicación interna, favoreciendo o entorpeciendo la consolidación de su equipo técnico y la capacidad e impacto de su acción evaluadora” (Guaglianone, 2013, p. 191). Entre otros aspectos, este informe de la IESALC también describía una dificultad existente en la CONEAU para integrar de forma coherente y constructiva la evaluación institucional con la acreditación de carreras.

Actualmente existe una necesidad concreta basada en dos aspectos puntuales; por un lado, la utilización de la información y experiencias que se derivan de estos procesos de aseguramiento de la calidad, para la construcción de políticas universitarias que se fundamenten en “una comprensión más profunda de las características y estilos organizacionales de la universidad argentina” (Guaglianone, 2013, p. 191). Y, por otro lado, la necesidad de que estos procesos y políticas, si bien parten de diagnósticos generales, puedan considerar de alguna forma la particularidad de las instituciones que conforman el sistema universitario argentino. Por último, y al respecto de esto, Pugliese (2000) agrega que, si bien el proceso de Evaluación Institucional posee su esquema bastante organizado, suele asumirse que las instituciones universitarias cuentan con la estructura necesaria para poner en práctica las recomendaciones que se efectúan en el informe final, lo que en muchos casos no necesariamente sucede (p. 8).

El camino hacia la calidad: resistencias y desafíos

Previo al momento de quiebre que originó la preocupación por la calidad del nivel superior, los paradigmas dominantes en el nivel universitario eran el “Modelo del mandato” y el de “la autonomía”; el primero entendía a la calidad institucional como un asunto proveniente

de legislaciones y regulaciones del Estado; y, el segundo, veía a la calidad educativa como la responsabilidad pura y exclusiva de cada institución, librada a la persecución autónoma de los propios objetivos institucionales (Cook, 2002, pp. 1 y 2).

Actualmente, si bien ambos paradigmas persisten, existe una lucha por definir a la calidad institucional en las universidades desde otras perspectivas más orientadas hacia la rendición de cuentas y el mejoramiento (Cook, 2002, p. 2).

Sin embargo, considerando que este movimiento de la calidad adquiere sentido siempre y cuando las instituciones universitarias den respuesta a las demandas e intereses públicos, la autonomía pasa a ser un tema importante de discusión. “Las actividades de autoevaluación interna (...), aunque puedan ser importantes para el éxito de una institución individual, en o por sí misma hace poco por convencer a aquellos que se encuentran afuera (...) que la calidad existe (...) para servir al interés público” (Cook, 2002, p. 6). De allí que también surgen los sistemas de evaluación por pares, cuya función radica en el aseguramiento de que la evaluación interna funciona, en la validación de la autoevaluación que realiza cada institución de nivel superior (pp. 6-10).

Algunos de los desafíos que se presentan en este aspecto son, por un lado, acotar el concepto de calidad, incorporando definiciones de las competencias esenciales para el desempeño en las profesiones, lo que constituye el núcleo básico al que deberían responder todas las carreras; y, por otro, definir las especificaciones que le son agregadas a las respectivas misiones institucionales, considerando los principios que se establecen para la formación (Lemaitre, 2003, p. 69).

En la actualidad, el nivel superior se enfrenta a diversos desafíos que le son presentados por la realidad, como los mencionados en apartados anteriores: la expansión de los sistemas de educación superior, la diversificación de la oferta, la heterogeneidad estudiantil, las nuevas formas de financiamiento fuertemente relacionadas a la rendición de cuentas y al desempeño institucional, y la internacionalización de la educación universitaria (Lemaitre, 2010, pp. 2-4). Esta realidad plantea ciertos retos, por un lado, en cuanto a la calidad de la formación, y, por otro, en cuanto a la calidad de la gestión, incluyendo aquí la capacidad para encontrar financiamientos, la capacidad de manifestar con precisión los objetivos institucionales, la

rendición de cuentas, las formas de ejercicio de la autonomía institucional y la revisión o autoevaluación (p. 4).

En cuanto a la formación, se requiere que las universidades formen profesionales altamente capacitados, que respondan a lo que la sociedad requiere, no sólo en cuanto a conocimiento disciplinar, sino también con relación a competencias o habilidades y, a su vez, que capacite a los futuros científicos e investigadores (Lemaitre, 2010, p. 4). Aquí residen como desafíos fundamentales la necesidad de redefinir la docencia y la enseñanza, y de ajustarse a los nuevos requisitos curriculares (p. 5).

Es menester una redefinición de la docencia y enseñanza debido a la diversidad existente en la población estudiantil, caracterizada por experiencias de vida variadas y necesidades diferentes, con aspiraciones nuevas y con la necesidad de incorporar nuevas habilidades (Lemaitre, 2010, p. 4). Uno de los mayores retos actuales del nivel superior, es el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos, que no den por sentados aspectos tales como la comprensión lectora, la ortografía o el pensamiento crítico, que se encuentran imbricados en el proceso de aprendizaje, y que permitan desarrollar la autonomía en el aprendizaje en el alumnado (p. 5). Asimismo, los currículos universitarios debieran contemplar las competencias que deberán aprender sus graduados para permitirles alcanzar un mayor desarrollo profesional en el mercado laboral.

Otro de los desafíos se encuentra en el hecho de que, hasta ahora, los esfuerzos centrados en la calidad del nivel superior se encuentran orientados a la mejora en la forma de hacer las cosas, en los procesos y procedimientos internos de las instituciones, incluyendo objetivos tales como: planteles docentes con mejores calificaciones, mejores procedimientos de selección estudiantil, mejores instalaciones y estrategias de enseñanza y evaluación (Lemaitre, 2010, p. 11). Sin embargo, existe la necesidad de un cambio de enfoque orientado más al desarrollo de nuevos modelos de enseñanza, nuevos abordajes teóricos en los programas académicos, y alianzas con otras instituciones nacionales e internacionales, entre otros aspectos innovadores. Hoy en día, los mecanismos de aseguramiento de la calidad son buenos en tomar lo que se hace actualmente en las instituciones y mejorarlo, aunque tienen dificultades a la hora de innovar, mejorar y generar cambios estructurales que puedan abordar nuevos temas y enfoques. La autoevaluación es una herramienta que actualmente es de mucha ayuda para pasar de la situación actual a algo mejor, e inclusive, para innovar y generar cambios (pp. 11 y 12).

Sin embargo, en muchos casos, las instituciones que innovan y prueban implementar cambios en sus procesos y procedimientos, son sancionadas por los organismos de aseguramiento, lo que concluye en que las instituciones que tienen las intenciones de innovar, se repriman y no lo hagan; en este sentido, es necesario que los organismos reconozcan a futuro que al innovar, los resultados inicialmente pueden no ser los esperados, y que es necesario tomar en consideración los esfuerzos que las instituciones llevan a cabo para innovar y mejorar (p. 12).

Como explica Villanueva (2003), en el camino hacia la calidad existen cuatro aspectos importantes para tener en cuenta: por un lado, los efectos; en segundo lugar, el mejoramiento de la calidad; también, las derivaciones en instancias de gobierno; y, por último, los lineamientos o desafíos (p. 96).

En el caso de los efectos, el autor se refiere a los efectos que posee el sistema de aseguramiento de la calidad en el nivel universitario, desde un análisis que contempla tres aspectos fundamentales: la regulación del sistema universitario, las pautas que orientan su desarrollo, y la generación de información utilizada como referencia (Villanueva, 2003, p. 97). Es decir, ¿cómo afecta la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad al sistema universitario? En cuanto a la regulación, desde la existencia de criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación generales y flexibles que permitan contemplar la diversidad institucional. Con respecto a las pautas, estas son establecidas a partir de la implementación de los procedimientos de evaluación de la calidad, que funcionan como criterios orientadores, estimulando ciertas prácticas y desalentando otras. Finalmente, estos procedimientos y sus resultados son de carácter público, lo que permite que la información sea de utilidad para la toma de decisiones de aquellos que se encuentran en relación con el gobierno del sistema universitario (p. 97).

Otro aspecto para considerar es el mejoramiento: ¿cómo saber qué cambios son producto de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad? En primer lugar, es necesario tener en cuenta que son múltiples los factores que se necesitan para la concreción de los cambios en las instituciones, y que los mecanismos de aseguramiento son una de las herramientas que pueden servir de impulso hacia el mejoramiento (Villanueva, 2003, p. 98). Dicho esto, existen algunos cambios que, según Villanueva (2003), podrían adjudicarse de algún modo a estos procesos, como, por ejemplo, la construcción de capacidades institucionales relacionadas a la generación de información, el diagnóstico o la planificación estratégica;

mejoras en la gestión institucional y en la composición y dedicación de planteles docentes, así como también, en el desarrollo de la investigación (p. 98).

Un tercer aspecto para tener en cuenta en el recorrido del camino hacia la calidad, son las derivaciones que el sistema de aseguramiento posee para las instancias de gobierno y coordinación del sistema universitario. Como bien describe Villanueva (2003), una de las derivaciones más importantes que la CONEAU ha tenido con relación a los organismos de gobierno y coordinación, es la información que genera sobre el sistema universitario en general; esta información posee un gran potencial para la toma de decisiones y para la formulación de políticas educativas del nivel (p. 101).

Por último, el cuarto aspecto resultan ser propiamente los lineamientos y desafíos que posee el sistema actual de aseguramiento de la calidad argentino. En este sentido, Villanueva (2003) menciona la necesidad de continuar con la mejora de los instrumentos, en referencia a su eficiencia y rapidez y en un intento de evitar la burocratización (p. 101). Por otro lado, resulta preciso que los cambios que se vayan realizando en estos instrumentos y procedimientos, sean cada vez más sustantivos y menores, con el fin de evitar inconvenientes técnicos por sucesivos ajustes y modificaciones que se puedan realizar. En tercer lugar, resulta imperioso desarrollar una legislación que contemple la educación transnacional que se encuentra en expansión a nivel global; en este sentido, resultan cada vez más necesarias las relaciones internacionales con otras universidades y las actividades en conjunto con agencias de evaluación y acreditación extranjeras (p. 102).

Cómo bien menciona el autor Vroeijenstijn (1995), la situación actual de la calidad educativa en el nivel superior se resume de algún modo en una autonomía institucional sujeta a la garantía de la calidad a través de evaluaciones externas (p. 1). Las instituciones son responsables de sus evaluaciones internas y, al mismo tiempo, el gobierno lleva a cabo evaluaciones externas realizadas por expertos (p. 3). En este aspecto, si bien todos, o casi todos, los actores educativos enfatizan la necesidad de que la calidad sea garantizada, la pregunta actualmente es: ¿quién es o debe ser el encargado de asegurar la calidad? (p. 20). A menudo la relación entre las instituciones y el gobierno suele ser más de oponentes que de aliados, ya que, como se mencionaba previamente, el gobierno suele tener una visión muy simplista sobre la calidad y su evaluación, inclusive sobre los efectos de ésta sobre las instituciones; suelen

asumir que la evaluación de la calidad tiene consecuencias directas sobre la calidad de las instituciones del nivel (p. 21).

Al respecto de esto, es pertinente mencionar que la garantía de calidad puede ser tanto externa como también interna. A nivel externo, como bien se fue descrito, la calidad se garantiza a través de los procesos de aseguramiento que son coordinados por la CONEAU y creados a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: acreditación de carreras de grado, contempladas en el artículo 43°, y de posgrado, y la evaluación institucional. No obstante, ambos procesos conllevan una revisión interna a la que se someten las instituciones universitarias, con el objetivo de permanecer como establecimientos de calidad; esto se traduce “en una cultura de evaluación (...) con la finalidad de conocer, comprender, explicar e interpretar la calidad educativa alcanzada y tomar las decisiones para la mejora de los servicios educativos, enfocada hacia el cambio y a la transformación universitaria” (Perozo, González y Jiménez, 2012, pp. 23 y 24).

En tal sentido, se entiende que aquellas evaluaciones realizadas con el objetivo de mejorar a la institución permiten una mejora de la calidad y, además, que la cultura evaluativa continua posibilita la identificación de avances, logros y dificultades, que permitan generar estrategias de acción en consecuencia (Perozo, González y Jiménez, 2012, p. 24).

APARTADO METODOLÓGICO

Justificación de la elección del problema de investigación

El objetivo de esta investigación consistió, fundamentalmente, en la posibilidad de dar cuenta de una integración del trayecto formativo de grado en Ciencias de la Educación, a partir de una articulación entre el recorrido teórico y la aplicación de diversos conceptos propios de esta formación.

La elección del problema de investigación se realizó, principalmente, en base a intereses académicos y profesionales sobre el proceso de evaluación institucional, como una instancia de aseguramiento de la calidad al interior de las universidades; y se decidió que fueran instituciones privadas debido a la posibilidad de acceso a los actores que llevan a cabo estos mecanismos.

En términos de su relevancia, esta investigación ofrece un desarrollo teórico y un análisis de una muestra de la realidad, que aspiran a ser útiles para quienes compartan el interés o se dediquen profesionalmente a la implementación de estos procesos en instituciones universitarias de gestión privada. Pretende ser un estudio que ponga a disposición un abordaje de un pequeño sector de la realidad actual, en el desarrollo de este mecanismo de aseguramiento de la calidad.

Acerca de la elección de las unidades de análisis

Inicialmente, se había tomado la decisión de entrevistar a tres universidades, basando la elección de estas en función de criterios previamente definidos. Por un lado, las instituciones debían ser de nivel superior universitario y de gestión privada, preferentemente ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, debían haber llevado a cabo al menos un proceso de Evaluación Institucional. Por último, el tercer criterio estuvo apoyado fundamentalmente en la accesibilidad a la institución y, simultáneamente, en la posibilidad de entrevistar a una persona referente -o que hubiese participado- del proceso de evaluación institucional llevado a cabo por la institución previamente.

Además, debido a la pertinencia respecto del tema de investigación y por las posibilidades de acceso, se tomó la decisión de entrevistar al director del área de Evaluación Institucional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

No obstante, habiendo llevado a cabo las entrevistas en las tres universidades seleccionadas, así como también en la CONEAU, se evidenció que era necesario implementar algunas modificaciones en la forma de ejecutar las entrevistas, de modo tal que la información que se obtuviera respondiera con mayor profundidad a los temas de investigación. Por ello, se estableció un contacto con un referente de una cuarta institución universitaria, que también cumplía con los criterios mencionados. En los cinco casos, se accedió a quienes fueron entrevistados a través de contactos en común del ámbito propio de su área laboral.

En el primer caso, se entrevistó a una persona perteneciente a la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), institución que obtuvo su reconocimiento y autorización definitiva en junio de 1972 (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 6). Esta institución es considerada como una de las primeras universidades privadas de la Argentina, creada a partir de la sanción de la Ley Domingorena del año 1958 que, entre otras cuestiones, aprobó la creación de las universidades privadas, otorgando a estas la capacidad para expedir títulos y diplomas académicos (como se cita en Algañaraz, 2018, p. 21).

Se trata de una institución que posee dos sedes, por un lado, su sede principal, ubicada en el barrio de Montserrat, dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, por otro, una segunda sede en Pinamar. Su estructura de gestión se compone, principalmente, de un Consejo de Administración, un Consejo Académico, un Rector y Vicerrectores, Decanos y Vicedecanos, y Directores de Unidades de Enseñanza (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 9). Además, existe una Secretaría Académica, que incluye a la Coordinación de Calidad Académica, a la Coordinación de Investigaciones, la Biblioteca y el área de Servicios a la Enseñanza; una Secretaría Legal, una Secretaría de Extensión y Asuntos Estudiantiles; una División Recursos Humanos; una Dirección de Soporte a la Gestión; una Dirección de Planeamiento y Control; y, por último, el área de UADE Virtual (p. 11).

En su sede en Pinamar, la UADE cuenta un representante del Rector y tres responsables, uno académico, otro de admisiones y otro administrativo, que dependen del primero; siempre

respetando la operatoria central (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 11).

Tal como se expresa en su último informe de evaluación externa, en ambas sedes se llevan a cabo diversas acciones que permiten implementar de igual forma el proyecto institucional: diseño curricular equivalente; aplicación de las mismas normas y políticas institucionales; gestión académica centralizada con los mismos directores de departamentos y carreras; además, en la sede Pinamar, se dictan clases por docentes de la sede central y, paulatinamente, se incorporan docentes de la zona; además, el plantel administrativo combina, por un lado, a personas oriundas de Buenos Aires con experiencia de trabajo en la UADE radicadas en Pinamar y, por el otro, a personal de la ciudad de Pinamar (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 19).

En lo concerniente a la gestión académica, la UADE se encuentra conformada por seis unidades académicas, cinco facultades y una escuela; cada unidad académica está dirigida por un decanato, y se encuentran organizadas a su vez en departamentos y carreras, con sus respectivas áreas de dirección académica (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 20).

Entre su oferta académica, es posible encontrar carreras de grado y posgrado, que cumplen con lo indicado en los artículos 39° y 43° de la Ley de Educación Superior, debiendo pasar por procesos de acreditación a través de la CONEAU.

Hasta el presente, la UADE ha llevado a cabo dos procesos de Autoevaluación Institucional, primeramente, en el año 2002 y, luego, en el 2018.

En segundo lugar, se entrevistó a una persona perteneciente a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). La UCES comenzó sus actividades educativas en el año 1992, habiendo sido autorizada por el Ministerio de Cultura, Educación y Justicia de la Nación en octubre de 1991 (Informe Final de Evaluación Externa UCES, CONEAU, 2012, p. 5).

Se trata de una institución que posee dos sedes y un convenio con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) en tres ciudades (Informe Final de Evaluación Externa UCES, CONEAU, 2012, p. 9). Su sede principal se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

y, su otra sede, en la Ciudad de Rafaela (Santa Fe). Luego, el convenio con la UTN se lleva a cabo en las sedes ubicadas en San Francisco (Córdoba), Resistencia (Chaco) y Río Grande (Tierra del Fuego) (p. 25).

Su estructura de gestión se encuentra principalmente conformada por un Rectorado y los Vicerrectorados General, de Evaluación Universitaria y de Asuntos Institucionales; además, posee una Secretaría General Académica; una Secretaría General Administrativa; las Prosecretarías Académicas; la Prosecretaría Administrativa; un Decanato por cada una de las siete Facultades que organizan la oferta académica de la institución; y diversos Departamentos administrativos (Informe Final de Evaluación Externa UCES, CONEAU, 2012, pp. 6, 7, 26).

No obstante, la gestión académica de la Sede ubicada en Rafaela y de las sedes de los Convenios entre la UCES y la UTN en Resistencia, San Francisco y Río Grande, se basa en un coordinador de convenio o secretario académico de sede, según sea el caso, así como también coordinadores de carreras; sin embargo, las carreras son dirigidas desde la Sede Central (Informe Final de Evaluación Externa UCES, CONEAU, 2012, p. 26).

Entre las carreras que se ofrecen en la institución, es posible encontrar titulaciones de grado y posgrado que, así como en la UADE, también pasan por procesos de acreditación de carreras a través de la CONEAU.

Hasta el presente, la UCES ha llevado a cabo dos procesos de Autoevaluación Institucional, el primero en el año 2002 y, el segundo, en el año 2012.

Por otro lado, también se entrevistó a una persona de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA), otra de las primeras universidades privadas creadas en la Argentina, así como la UADE. La UCA recibió su autorización definitiva en el año 1974, aunque el proyecto de la institución se originó muchos años antes en nuestro país, en el contexto del enfrentamiento conocido bajo el lema “Laica o Libre”, en donde la jerarquía católica se presentó como promotora del frente “libre”, representando a las Universidades Privadas; y, del otro lado, se situaron quienes defendían a la Reforma como representantes del frente “laico” (Algañaraz, 2018, pp. 12 y 13).

El gobierno de la UCA se compone, fundamentalmente, del Rector, el Consejo de Administración y el Consejo Superior. Asimismo, posee un Administrador General, un

Vicerrectorado de Investigación e Innovación y un Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales, del cual depende una Secretaría Académica (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, p. 9).

En el área académica, la UCA se encuentra dividida en diversas sedes. Su sede principal se ubica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; allí posee once facultades y distintos institutos y centros dedicados a actividades de investigación y extensión. Otra de sus sedes se ubica en la ciudad de Rosario, en la provincia de Santa Fe; allí funcionan tres facultades. Luego, una tercera sede se ubica en la ciudad de Paraná, donde se encuentra emplazada la Facultad Teresa de Ávila. En cuarto lugar, su sede de Mendoza se encuentra conformada por dos facultades. Y, finalmente, la UCA posee también un Centro Regional en la ciudad de Pergamino, provincia de Buenos Aires (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, p. 24).

Existe una vinculación permanente entre las sedes con la sede Central, debido a que los Decanos integran el Consejo Superior de la Universidad y asisten regularmente a las reuniones que se realizan en Buenos Aires; además las sedes cuentan con Delegados Rectorales que realizan visitas permanentes una vez por mes (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, pp. 10 y 11). La sede Rosario posee un Consejo Consultivo, integrado por los tres Decanos, tres docentes consultores y presidido por el Vicerrector de Asuntos Académicos e Institucionales en su figura de Delegado Rectoral (p. 11).

La sede de Paraná posee también un Consejo Directivo, con la particularidad de que este está integrado por el Decano de la Facultad y los Directores de los Departamentos Académicos; además cuenta con un Consejo Asesor de Investigación (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, p. 11).

Con respecto a la sede de Mendoza, esta cuenta con un Consejo Consultivo y con un Coordinador de Servicios Centrales (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, p. 11).

Así como en los casos anteriores, también es una universidad que ofrece carreras de grado y posgrado que deben someterse a procesos de acreditación y cumplir con los estándares que indica la Ley de Educación Superior.

Hasta el presente, la UCA ha llevado a cabo dos procesos de Autoevaluación Institucional, el primero en el año 2003 y, el segundo, en el año 2017.

Por último, la cuarta persona entrevistada pertenece a la Fundación Barceló. Esta Fundación recibió su autorización provisoria en junio del año 1992, para el funcionamiento del Instituto Universitario de Ciencias de la Salud (IUCS) en la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, no fue hasta el año 2006, que la CONEAU recomendó al Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología el reconocimiento definitivo del IUCS como una institución universitaria privada, en consonancia con los alcances de la ley n° 24.521 de Educación Superior. Luego, en julio de 2007 recibió el reconocimiento definitivo por el Poder Ejecutivo Nacional (Informe Final de Evaluación Externa IUCS, CONEAU, 2018, p. 4).

En este caso, es una universidad que cuenta con una sede principal en la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires y dos sedes más, una ubicada en la ciudad de La Rioja y otra en la ciudad de Santo Tomé, provincia de Corrientes (Informe Final de Evaluación Externa IUCS, CONEAU, 2018, p. 4).

Su estructura de gestión se encuentra conformada fundamentalmente por un Consejo de Administración, un Secretario General, un Consejo Superior, un Rector, un Vicerrector, un Secretario General; un Decano, un Vicedecano, un Secretario Académico, un Secretario de Asuntos Universitarios de la Facultad de Medicina, un Secretario de Ciencia y Tecnología, un Secretario de Planificación Técnico-Administrativa, un Secretario de Planificación Técnico-Pedagógica y un Secretario de Relaciones Académico-Institucionales; además de autoridades pertinentes de las carreras de grado de la Facultad de Medicina, el Director del Departamento de Graduados y autoridades representativas de las subsedes (Informe Final de Evaluación Externa IUCS, CONEAU, 2018, p. 12).

En las Sedes de La Rioja y Santo Tomé, existe un Delegado Rectoral que cumple el rol de autoridad máxima y que se encuentra secundado por un vicedecano, en caso de que hubiera sido designado y, por debajo de ellos, se replica la estructura con las Secretarías Académica y de Asuntos Universitarios, y se agregan las Pro-Secretarías de Planificación Administrativa y de Ciencia y Tecnología (Informe Final de Evaluación Externa IUCS, CONEAU, 2018, p. 15).

La actividad académica se encuentra centralizada en una única Facultad, desde donde se imparten carreras de pregrado, grado y posgrado, y se radican los proyectos de investigación

(Informe Final de Evaluación Externa IUCS, CONEAU, 2018, p. 15). Es una institución que también lleva a cabo proceso de acreditación de carreras de grado y de posgrado ante la CONEAU.

Actualmente, el IUCS lleva realizado un proceso de evaluación institucional, llevado a cabo en el año 2018.

Es notable el hecho de que, en el caso de las cuatro universidades entrevistadas, todas ellas poseen, dentro de su oferta académica, carreras profesionalistas, muchas de las cuales conformaron los inicios de la oferta académica en el mundo universitario argentino, cuando se pretendía garantizar la formación en aquellas profesiones cuyo ejercicio era realizado por cuenta propia (Guaglianone, 2013, p. 97).

Por otra parte, también se llevó a cabo una entrevista con el Director de Evaluación Institucional de la CONEAU. Tal como se describió en apartados previos, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria se creó a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior n° 24.521, con el objetivo de supervisar e implementar procesos de aseguramiento de la calidad como lo son la evaluación institucional; la acreditación de carreras de grado de interés público, así como también de las carreras de posgrado; el pronunciamiento sobre la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para las autorizaciones de nuevas instituciones universitarias; la preparación de informes para el otorgamiento de la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de universidades privadas, y de los informes para evaluar el funcionamiento de estas en el período de funcionamiento provisorio (Ley 24.521, arts. 43°, 44° y 46°).

En este sentido, la CONEAU posee dos áreas sustantivas que son Acreditación de Carreras de Grado y Posgrado, y Evaluación de Instituciones. En el caso del área de Evaluación de Instituciones, esta posee las funciones de autorización de nuevas instituciones universitarias, ya sean privadas o estatales, provinciales o nacionales; y la evaluación de instituciones que ya se encuentran en funcionamiento, a través de la evaluación externa, así como también de aquellas fundaciones o asociaciones que se encuentren en proceso de abrir una universidad. El rol del equipo técnico que integra el área de Evaluación de Instituciones es, fundamentalmente, un rol de coordinación de procesos evaluativos. Además, tal como mencionó el entrevistado,

se ocupan de la elaboración de instrumentos de evaluación y de recolección de información en las instituciones.

Se trata de un área conformada por equipos de profesionales mayoritariamente provenientes del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Diseño, perspectiva y técnica metodológica del proceso de investigación

El enfoque metodológico adoptado en el presente trabajo fue el cualitativo. Este se ocupa de descubrir o afinar preguntas de investigación a través de la interpretación de la información recolectada, sin medición numérica (Sampieri et al., 1998, p. 8). Esta recolección de datos se realiza con el objetivo de obtener las perspectivas de los participantes; y se desarrolla a partir de un proceso inductivo, que va desde la exploración y el descubrimiento, hacia la generación de perspectivas teóricas (p. 8).

El trabajo de investigación se llevó a cabo a través de una metodología de análisis de contenido. Según López Noguero (2002), esta consiste en la interpretación que puede realizarse a partir del análisis de documentos, otorgando protagonismo al significado de los temas o palabras (p. 173).

Esta metodología de análisis se ubica dentro del aspecto descriptivo, ya que pretende descubrir los elementos fundamentales de un suceso específico, en este caso, el proceso de evaluación institucional, obteniéndolos de una información dada previamente. Se constituye como un método de investigación que pretende analizar el contenido comunicacional de manera objetiva y sistemática (López Noguero, 2002, pp. 168 y 173).

En este caso, se analizaron documentos obtenidos sin solicitud previa a los participantes, tales como los Informes de Evaluación Externa y la normativa referida al tema de estudio; ya que se los consideró como una fuente valiosa para el entendimiento del objeto de estudio en cuanto a sus antecedentes al interior de cada institución y al contexto general o histórico del tema en cuestión (Sampieri et al., 1998, pp. 614-617).

Además, otra técnica de recolección de información consistió en la realización de entrevistas cualitativas de tipo semiestructuradas. En palabras de Sampieri et al. (1998), las

entrevistas semi-estructuradas se basan en una guía de preguntas, que pueden ser enriquecidas por preguntas adicionales que el entrevistador desee agregar, y que permitan precisar algunos de los temas deseados (p. 597). Esta elección se debió a que se pretendía que los entrevistados pudieran expresarse exhaustivamente sobre los temas pertinentes a la investigación. Además, tal como expresa el autor citado, es una herramienta que permite ser empleada en circunstancias en las que resulta complejo observar el problema de investigación, tal como sucedió en este caso (p. 598).

Previo a cada instancia de entrevista se crearon dos guías de preguntas, por un lado, una guía dirigida a las universidades y, por otro, una guía dirigida al entrevistado de la CONEAU. Para el armado de estas guías se tuvo en consideración el objetivo de investigación y el material bibliográfico relativo al tema de estudio; simultáneamente, se leyeron y analizaron los informes de evaluación externa de las universidades seleccionadas, ya sea que hubieran realizado uno o dos procesos de evaluación institucional.

Para la instancia de análisis de la información recolectada se procedió a organizar, manipular, seleccionar y recuperar los aspectos más significativos que proporcionaba esa información. Se establecieron categorías de análisis y se realizó una interpretación con base teórica y empírica, permitiendo establecer diferentes ejes temáticos.

ANÁLISIS

Para llevar a cabo el análisis del presente trabajo, se decidió organizar los apartados en función de dos grandes ejes temáticos: por un lado, la autonomía universitaria y la burocratización; y, por otro, las conceptualizaciones acerca de la calidad y la efectividad en su aseguramiento.

Autonomía universitaria y burocratización en el proceso de Evaluación Institucional

Para abordar la experiencia de las universidades entrevistadas con relación a su percepción de autonomía en el proceso, en primera instancia, se procede a destacar la interrelación existente entre la autonomía universitaria y el proceso de burocratización. Tal como se la describe en el marco teórico, la burocracia universitaria es entendida como una dinámica administrativa, cuyo objetivo consiste en el aseguramiento del buen funcionamiento institucional, aspecto que muchas veces la lleva a intervenir en las actividades académicas. Además, se la concibe como parte implicada en las negociaciones que surgen de los procesos de aseguramiento de la calidad, considerados como espacios políticos en los que participan los diferentes actores del nivel.

Así, existe una relación entre la autonomía y la burocracia, como partes de la política universitaria. Esto se corresponde con el objetivo detrás de la creación de la CONEAU, como organismo intermediario entre el Poder Ejecutivo y las universidades. Mientras que aquel pasó a ocupar un rol más bien de coordinador de la gestión universitaria, las instituciones adquirieron un grado de autonomía, regulada a través de un sistema de rendición de cuentas o evaluaciones supervisadas por la CONEAU. De modo tal, que la autonomía universitaria se vio afectada por la supervisión estatal delegada en el ejercicio de la CONEAU; y, también, por la consecuente burocratización al interior de las instituciones, como medio para la concreción de sus funciones esenciales en respuesta a dicha supervisión.

Dicho esto, se procede a realizar el análisis de las percepciones de los entrevistados, acerca de la autonomía y la burocratización en el proceso de Evaluación Institucional.

Al respecto, el Director del área en la CONEAU comenta que se trata de:

“una evaluación que no tiene impacto jurídico (...) Eso tiene que ver con un principio muy fuerte que tiene el sistema universitario argentino, que es el principio autonómico. No solamente las estatales, las privadas también. Ese principio autonómico hace que la CONEAU llegue hasta un punto”.

Esto encuentra similitudes con lo expuesto por el entrevistado de la Fundación Barceló, al respecto de que el objetivo de la CONEAU a través de la Evaluación Institucional es que las universidades puedan auto observarse y asegurarse de estar haciendo lo necesario para lograr sus objetivos; su rol como organismo es supervisar que las instituciones “tengan objetivos claros, y medios realistas para lograr esos objetivos en plazos coherentes”. Y agrega que, fundamentalmente, es un proceso que se basa en lo que las instituciones informan como punto de partida.

En este sentido, concuerda con lo descrito previamente por Pugliese, con relación a que es un proceso que permite a las instituciones realizar un diagnóstico de su situación particular, generando instancias de planificación en pos de su mejora y sus objetivos propios.

Asimismo, en relación con lo expuesto por el Director de Evaluación Institucional de la CONEAU, referido a que el proceso no posee impacto jurídico, el entrevistado de Barceló comenta que “la visita de pares institucionales es una cuestión más política, es una visita institucional de la CONEAU que, si bien te van a mirar cosas, no van con el grado de rigurosidad que se puede ir en una acreditación de carreras”.

No obstante, aunque no repercute jurídicamente, la evaluación expone aspectos diversos de las instituciones, “se presenta como un proceso obligatorio que hay que hacer, que hay que pasar, y que nos tiene que ir bien, en tanto el informe es público, (...) ahí es donde se miden y se comparan las universidades, entonces es el proceso más político de todos los procesos en ese sentido”, en palabras de la entrevistada de la UCA.

Esto genera que los procesos de evaluación fomenten, más que una mejora, una necesidad de cumplir con lo previsto, tal como lo expresa la entrevistada antes citada, que agrega: “es, más que nada, el peso y el trámite, el esfuerzo y lo burocrático, pero es difícil que se entienda como un proceso de mejora de la calidad y como un proceso continuo”. Tal es así, que la mejora de la calidad queda reducida a un proceso administrativo-burocrático en el que la meta principal es “cumplir con los compromisos, cumplir con lo que se pidió en la

resolución; cualquier decisión en contra de lo que te pueda decir CONEAU o pedir CONEAU, uno sabe que termina siendo desfavorable”. Y en este punto, es donde se hace más explícita la influencia de la burocracia universitaria en las actividades académicas, ya que la entrevistada comenta que “muchas cosas se hacen pensando en (...) las necesidades de la universidad y la comunidad, pero sabiendo que para CONEAU no van a ser relevantes. Entonces tenemos que cumplir todo el tiempo como con un doble juego”.

Sin embargo, no todos los entrevistados opinan de la misma forma. Ejemplo de ello es el caso de la UCES, entrevista en la que sale a relucir el reconocimiento con respecto a la burocratización de algunos procesos de la CONEAU, generalmente asociada a cierta falencia institucional para llevar a cabo lo solicitado en estas instancias. De todas formas, el entrevistado indica que “la CONEAU empezó a ser un lugar sustancial donde se genera y consolida una cierta burocracia (...) de peso en el sistema. Porque son expertos en estos procesos y son antecedentes relevantes finalmente”. En este sentido, se percibe a través de las palabras del entrevistado, que la burocracia adquiere un aspecto positivo, en tanto provenga de referentes expertos en estos mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Si bien ambos entrevistados, de la UCA y la UCES, comparten su perspectiva al respecto de que el carácter público del informe de evaluación externa influye en la implementación y percepción del proceso, el representante de la UCES marca un cambio en la esencia de la evaluación institucional: “hay mucha idea de cumplimiento burocrático frente a la agencia (...) Eso fue parte de la primera cultura. Hoy no se ve así (...) el camino es tomárselo más seriamente y más sustancialmente al proceso de evaluación”. Y explica que, en su caso, “El involucramiento de las autoridades, de los decanos y del consejo superior en estos problemas, ha sido fundamental. La idea de (...) ver las necesidades, de darle sustancia, (...) eso ha sido muy importante y se han formado equipos con muy buen desempeño técnico”.

Aquí amerita destacar la correspondencia entre el diferencial que marca el entrevistado, al respecto de la participación de todos los actores institucionales, y una de las pautas que se plantean en el Anexo II de la Resolución n°382/11, donde se indica la importancia de la participación de la comunidad universitaria para el alcance efectivo de una mejora de la calidad.

Por otro lado, retomando las palabras del entrevistado de la CONEAU, este manifiesta que el cumplimiento del principio autonómico es semejante entre instituciones públicas y privadas.

Empero, algunos de los entrevistados exponen que existen diferencias a la hora de evaluar universidades, ya sean estas de gestión pública o de gestión privada. Por ejemplo, la entrevistada de la UCA comenta que “las universidades privadas no están paradas igual en relación con CONEAU que una universidad nacional. Se desconfía mucho más, siempre”.

En la misma sintonía, el entrevistado de la UCES manifiesta: “a nosotros no nos perdonan cosas que les perdonan a las públicas”; y agrega que “la evaluación es un problema político, a veces muy cruzado por ideologías”, lo que deriva en actitudes defensivas a nivel institucional, ya que entre “los pares de CONEAU hay gente con más experiencia y menos experiencia, y hay gente que viene del sistema público, entonces vos siempre estás dispuesto al problema del sesgo”.

En este mismo sentido, la entrevistada de la UADE explica que el análisis que se hace desde la CONEAU en las universidades privadas, en variadas ocasiones tiene una connotación como si fueran universidades de gestión pública, sobre todo en las áreas de investigación, dedicación docente y extensión, lo que lleva a que “la mirada evaluativa o de los pares evaluadores, a veces no tiene toda la interpretación con la que uno quiso demostrar ese punto o esa dimensión, entonces ahí se generan idas y vueltas para la instancia de la respuesta a la vista”.

Si se toman de referencia estas áreas, entre las recomendaciones que les realizó la CONEAU a las universidades analizadas, es posible observar comentarios al respecto del incremento de las dedicaciones docentes; de la necesidad de equilibrar la composición del cuerpo académico en función de las categorías docentes; de fomentar la vocación de investigación en los estudiantes a través de mayor difusión de los proyectos; y, también, se recomienda la revisión de la definición y alcances de la extensión, entre otros². Aquí, la representante de la UADE comenta que,

² Esta información fue obtenida de los Informes de Evaluación Externa pertenecientes a las cuatro universidades analizadas, más recientes al momento de presentación de este trabajo.

“sobre todo en universidades que tienen por ahí más la mirada puesta en la inserción profesional exitosa, por más que se propicia la investigación por la gestión misma del conocimiento, a veces hay que aclarar algún aspecto de formas de selección de los docentes, de las horas de dedicación, de aspectos de investigación y de las acciones de extensión”.

No obstante, siguiendo la línea de lo comentado por el Director de Evaluación Institucional del organismo estatal, este explica que “la CONEAU trabaja sobre los medios más que sobre los fines. No trabajamos sobre los fines universitarios, trabajamos un poco ayudando a las instituciones a encontrar los mejores medios”, y agrega, que dentro de los objetivos principales del organismo figura el de “contribuir también a ajustar y a que las instituciones desarrollen mejor su propio proyecto institucional, o su propio plan estratégico, o plan de desarrollo institucional”.

Un ejemplo que ilustra esto es el caso de la UCA, cuyo perfil de graduado describe a personas preparadas “para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad” (Estatuto Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, artículo III). En su último informe de evaluación externa, la CONEAU parte del material obtenido a través de las entrevistas realizadas en la evaluación externa y toma lo propuesto como mejoras por los actores institucionales entrevistados: “diseñar estrategias que favorezcan la articulación entre el compromiso social y los contenidos de las carreras”, recomendando a la institución “Fortalecer la vinculación de las políticas institucionales de compromiso social con los planes de estudio en consonancia con el perfil de graduado” (Informe de Evaluación Externa UCA, pp. 27 y 83).

Asimismo, se realizan observaciones con relación a las estructuras de gobierno, en sintonía con el buen funcionamiento posible de las instituciones que CONEAU persigue. Da cuenta de esto lo expresado por el entrevistado de la UCES, quien explica de qué formas los procesos de acreditación de carreras y de evaluación institucional fueron influyendo en la estructura de gobierno de su universidad. Inicialmente su cargo era el de Prosecretario de Acreditación, función que se fortaleció a partir de la reglamentación de la Ley de Educación Superior, sin embargo, quien ocupaba el rol de Secretario de Posgrado tenía título de Ingeniero y comenta que “con la presión de los procesos de acreditación de CONEAU, terminaron diciendo que yo estaba a cargo de la acreditación directa de los posgrados”. Algo similar

sucedió más tarde, cuando cuenta que ocupaba el rol de Secretario Académico y se llevó a cabo el segundo proceso de evaluación externa en la institución. En ese momento, quien estaba designado como Vicerrector de Evaluación, desempeñaba su cargo más bien como asesor del Rector, lo que a los ojos del proceso “quedó poco sustancial (...) y me pidieron que yo, que tenía mucha experiencia en acreditación, me haga cargo del Vicerrectorado”. Esto sirve de ejemplo a la hora de ilustrar de qué formas comienza a ser ejercida la supervisión estatal en el gobierno universitario, “la UCES, como muchas universidades, se crea bajo una ley anterior, y en 1995 aparece la necesidad de pasar por CONEAU como un filtro para la autonomía”. Ciertamente, entre las recomendaciones que CONEAU efectúa a la UCES en el informe de evaluación externa del año 2012, figura: “Considerar la conveniencia de cubrir los cargos de las Vicerrectorías de Evaluación Universitaria y de Relaciones Institucionales, así como el de la Secretaría General Administrativa” (p. 48).

Entre algunas de las recomendaciones referidas a la estructura de gobierno universitario que realiza la CONEAU en los informes más recientes de las otras tres universidades, figuran aspectos como los que se describen a continuación.

En el caso de la UADE, se recomendó reforzar la estructura de gestión de la investigación; así como la configuración de una Secretaría de Posgrado, independiente de la Escuela de Dirección de Empresas (Informe Final de Evaluación Externa UADE, CONEAU, 2018, p. 60).

A la UCA se le recomendó “Formalizar los procedimientos administrativos y de gestión con manuales operativos para las áreas y asegurar las formas de difusión organizacional de la información” (Informe Final de Evaluación Externa UCA, CONEAU, 2017, p. 60).

En Barceló, “Otorgar al órgano de gobierno superior del IUCS la facultad de establecer y modificar las normas para el buen funcionamiento de la gestión académica (régimen académico de alumnos, carrera docente, creación de carreras, convenios de vinculación, sanciones, etc.)”; también, “Explicitar en un documento oficial el Proyecto Institucional, de perspectiva de largo plazo, y el plan estratégico o de mejoras, de corto plazo, con objetivos específicos, metas, recursos, acciones, responsables” (Informe Final de Evaluación Externa Barceló, CONEAU, 2018, p. 65).

Esto ofrece cierta evidencia que coincide con lo descrito por el entrevistado de la CONEAU:

“la evaluación externa tiene como un propósito para mí que es generar más institución universitaria, mayores niveles de institucionalización, mayores niveles de, digamos, de ordenamiento institucional, (...) las recomendaciones, todas van un poco en esa línea, que haya políticas, que haya estructuras, cómo son esas estructuras, esas políticas”.

Con este aspecto concuerda lo explicitado por el entrevistado de la UCES, cuando indica que “el sistema está avanzando en el tema del planeamiento, (...) en tener planes de desarrollo y poner metas institucionales, para ir pensando cómo crece la universidad, o cómo se desarrolla. Y eso es un tema que ha cambiado mucho”.

A modo de conclusión de este apartado, se percibe cierta discrepancia en términos de cómo es percibida la autonomía en el proceso de Evaluación Institucional. Inicialmente, entre la CONEAU y las instituciones, pero, también, entre las instituciones en sí mismas. Si bien es un proceso que, tal como se describió, no posee impacto jurídico -y esto apunta al cuidado del principio autónomo de las instituciones universitarias-, algunos de los entrevistados advierten que el carácter público de los informes de evaluación externa en ocasiones deriva en que el proceso se transforme en un “trámite a cumplir”, reduciéndolo a una instancia burocrática que se aleja de su principal objetivo de mejora de la calidad. Lo que la institución realice o modifique, o bien, deje de realizar o modificar, queda expuesto en este informe.

En esta línea, retomando lo desarrollado en apartados precedentes, el concepto de “autonomía responsable y regulada” influye en el propósito de la evaluación; esto en función de si esta se lleva a cabo con el objetivo de verificar las formas de aseguramiento interno de la calidad a partir de una mirada externa, o para obtener aportes y respuestas dentro de la organización, o, finalmente, para cumplir con cuestiones normativas o administrativas, lo que implicaría una burocratización del proceso. Retomando lo desarrollado por Cook anteriormente, la evaluación externa adquiere sentido en tanto se constituye como una instancia de validación de la calidad al interior de las instituciones, con relación a las demandas e intereses de la sociedad.

En algunos casos, como el de la UCES, existe una cultura de evaluación y mejora continuas, ya que toman las prácticas que instalan los procesos de aseguramiento de la calidad de la CONEAU en la institución y los extrapolan a otras áreas: “vas trasladando esos esquemas y les das una perspectiva a otras áreas”. Mientras que, en otros casos, como el de la UCA, el proceso adquiere más bien un sentido burocrático, alejado de la mejora de la calidad: “es más que nada como el estatus para afuera de cómo le fue a tal universidad en la evaluación institucional. Pero se analizan cuestiones a nivel macro, entonces está todo mucho en como uno presente la información o sepa moverse en ese proceso”.

En la misma sintonía, se advierten algunas disidencias entre algunos de los entrevistados y la CONEAU, con respecto a la consideración de la particularidad institucional por parte de los pares evaluadores y de los informes de evaluación externa de la CONEAU, ya que, tal como mencionan, en varias ocasiones sucede que deben prestar atención al sesgo ideológico o político que puede aparecer en las evaluaciones, especialmente al momento de establecer diferencias entre instituciones de gestión pública y privada. En tal sentido, no parece haber un entendimiento común, entre la CONEAU y las universidades, sobre la consideración de la particularidad institucional en el caso de las universidades de gestión privada, a diferencia de lo que indica la Resolución CONEAU n° 094/97.

Sin embargo, la entrevistada de la UADE hace referencia a la utilidad de instancias como las de respuesta a la vista para lo que hace a este entendimiento común; esto coincide con lo que plantea el referente de la CONEAU, cuando indica que “no es que la institución presenta la información y ahí se cerró todo. (...) Los pares pueden solicitar información adicional, la institución puede obviamente presentar otra información en el momento de la visita, posteriormente, todo se formaliza, pero digo, es muy dialógico el proceso”. Es decir, que la visita a la institución y las entrevistas, así como las instancias de respuesta a la vista, son percibidos como espacios en donde las instituciones pueden esclarecer aquellos aspectos que hacen a su particularidad institucional y que exceden a la información que figura tanto en el informe de autoevaluación como en la carga del SIEMI, permitiendo una mayor profundización en la información relevada y evitando caer en una burocratización.

Finalmente, tanto en el caso de la UCES como de la Fundación Barceló, ambos entrevistados concuerdan en la importancia de llevar a cabo la evaluación institucional desde una noción sistémica. Por un lado, teniendo en cuenta que cada una de las universidades forma

parte de un sistema más grande y que el proceso implica una instancia de intercambio de miradas, en donde se pueden evidenciar semejanzas y diferencias con las demás instituciones, apuntando a alcanzar ciertos puntos comunes. Tal como lo explica el entrevistado de Barceló, es un proceso que “contribuye a la consolidación de una coherencia y que, si bien cada uno va a tener sus objetivos, las universidades suelen estar estructuradas así”, y agrega, “yo soy yo dentro de una cosa más grande, con gente más parecida y gente más diferente”. Y, por otro lado, considerando las dificultades que surgen del proceso desde una perspectiva integral, no poniendo la mirada únicamente en la propia institución o en la función particular de la que se trate, sino más bien, asumiendo la multiplicidad de factores que intervienen en el resultado final, como menciona el representante de la UCES: “la universidad lo que debe establecer es el problema integral, para la institución. Si lo asumís como parcial, me parece una gran arbitrariedad, una gran inutilidad...es un problema”.

Equipos, funciones y tareas desempeñadas en el proceso de Evaluación Institucional

Como se comentó hasta aquí, las entrevistas fueron realizadas a referentes institucionales de las áreas encargadas o implicadas en el desarrollo del proceso de Evaluación Institucional. Estas áreas forman parte de aquellas que surgieron en las estructuras de gobierno universitario, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior. Se trata de nuevos espacios y roles que se incluyeron paulatinamente en la cotidianeidad de las instituciones, como respuesta a las nuevas tareas originadas con dicha reforma, referidas especialmente a la gestión académica de la evaluación y acreditación universitaria.

En el caso de la UCES, se trata de una institución cuya estructura de gestión incluye a un Vicerrectorado de Evaluación Universitaria. El área se ocupa fundamentalmente de llevar a cabo todas las funciones que se relacionan con los procesos de aseguramiento de la calidad ante la CONEAU, como también a nivel interno en la cotidianeidad de la institución. Brinda asesoramiento continuo a la universidad y trabaja en conjunto con los decanos y directores que tienen a su cargo carreras que pasan por los procesos de acreditación, especialmente con respecto a sus planes de mejora.

El entrevistado comenta que la existencia de un Vicerrectorado como núcleo referente para el desarrollo de estos procesos, es funcional a la estrategia de una gestión y un

planeamiento centralizados, en donde el “know how” y los esquemas adquiridos en las diferentes instancias pueden ser trasladados a otras áreas: “de alguna manera tenés que ir trabajando en modo articulado en el resultado de las acreditaciones para ir pensando en las cuestiones generales (...) Cuando a vos te hacen recomendaciones en una carrera de grado, que hablan del proyecto institucional, ya estás pensando...”. Inclusive, explica que en el contexto del proceso de autoevaluación que están iniciando, generaron nuevas instancias institucionales que permiten articular diferentes áreas y procesos internos: “Recientemente, generamos en este proceso de autoevaluación que estamos llevando adelante, los institutos de investigación y posgrado, para articular las actividades de las facultades, la investigación de las facultades y el desarrollo de las carreras de posgrados, sobre todo doctorados”.

Retomando el desarrollo de Marquina, se trata de una institución cuya área encargada de los procesos de aseguramiento de la calidad posee un estilo de coordinación central, que nuclea las diferentes instancias implicadas y realiza una lectura transversal de los resultados que puedan surgir, generando planes de desarrollo y de mejora en esta misma línea. Tal como describe el entrevistado, la posición en la que se encuentra el sector tiene un sentido y una razón de ser para esta universidad, ya que “si uno pone los problemas de calidad en los más altos niveles de gestión, es decir, el rector delega en uno de sus vicerrectores esta tarea, lo toma como parte de las políticas más importantes de la institución”.

En el caso de la UADE, se entrevistó a la Coordinadora de Evaluación y Diseño Curricular, un área académico-administrativa cuyas principales tareas se focalizan en la actualización de planes de estudio, la creación de nuevas carreras y la implementación de procesos de evaluación institucional y acreditación y aprobación de carreras frente a la CONEAU y al Ministerio de Educación.

Fundamentalmente, es un espacio de coordinación que centraliza las instancias de aseguramiento de la calidad y que, así como sucede en la UCES, trabajan “en equipo con todas las unidades académicas, para poder, justamente, dar este asesoramiento en cuanto a presentaciones, actualizaciones, requerimientos de acreditación y demás”.

Un tanto similar es la situación del IUCS de la Fundación Barceló. Allí se entrevistó a un integrante del Departamento de Evaluación Institucional, un área relativamente nueva, coordinada por el Secretario General, y que se ocupa, principalmente, de los procesos de

acreditación de carreras de grado y posgrado, de la creación de carreras nuevas y de llevar a cabo el proceso de autoevaluación, enmarcado en la Evaluación Institucional, ante la CONEAU.

Tomando como referencia el artículo 44° de la Ley de Educación Superior n° 24.521 (LES), se evidencia que estas tres universidades poseen en su estructura de gobierno un área permanente, encargada de implementar instancias internas de evaluación institucional, que permita prever y llevar a cabo instancias de autoevaluación y evaluaciones externas, que respondan a los procesos de aseguramiento de la calidad estipulados por la LES. En los tres casos se trata de espacios de coordinación centralizados, en unos de mayor jerarquía que otros, por un lado, está la UCES con un Vicerrectorado, y luego el Departamento y la Coordinación, en los casos del IUCS y de la UADE, respectivamente.

La situación de la UCA es un tanto diferente. Aquí se entrevistó a la Coordinadora del Área de Planes de Estudio, un área ubicada dentro de la Secretaría Académica en el organigrama. Allí se ocupan de la revisión de planes de estudio, de la creación de carreras nuevas y de los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, ante la CONEAU.

Aunque también se trata de un área de coordinación centralizada que nuclea las tareas referidas a la CONEAU, en este caso no existe un sector dedicado especialmente al proceso de Evaluación Institucional, ya que, tal como mencionó la entrevistada, al momento de llevar a cabo el último proceso, se tomó la decisión de que la coordinación fuera llevada a cabo por un miembro del staff con antigüedad en la institución. En consonancia con esto, comentó que lo que sucede es que se abordan estas instancias de evaluación de forma coyuntural, a pesar de que existe la necesidad de un área que articule y potencie cuestiones que, actualmente, se realizan de forma aislada. En lo descrito por la entrevistada, se adjudica la inexistencia de este sector al hecho de que, en la evaluación institucional, “no pasa nada si te marca algunas cuestiones a mejorar, o sea, no hay un resultado desfavorable en ese sentido, entonces no se mide y no tiene el mismo peso que las acreditaciones de carrera, sino que es más que nada como el estatus para afuera de cómo le fue a tal universidad en la evaluación institucional”.

En este sentido, es posible evidenciar cierta burocratización del proceso, ya que no poseen un área fija dedicada al seguimiento continuo de los planes de desarrollo que surgen de las evaluaciones institucionales, sino que se crean los equipos una vez tomada la decisión de

llevar adelante el proceso y estos persisten hasta su culminación. De modo que la existencia de estos equipos específicos encargados de la evaluación institucional se transforma en una dinámica administrativa que surge únicamente para la implementación del proceso, en pos del cumplimiento administrativo ante la CONEAU. Esto se encuentra en sintonía con algo que expone el entrevistado de la UCES: “hay una cierta fragilidad (...) si no hay un acompañamiento estratégico respecto del aseguramiento de la calidad, y no está en esa agenda, es difícil. Por eso yo creo que hay instituciones que tienen problemas con eso, o lo median sólo políticamente”.

Con respecto a los equipos encargados de la implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad en las cuatro instituciones, estos se encuentran conformados por profesionales provenientes de campos disciplinares tales como la Comunicación o la Estadística, como en el caso de UADE; en la UCES, mayoritariamente del ámbito de las Ciencias de la Educación; en Barceló del ámbito de Filosofía y Letras; o, en la UCA, provenientes del área de la Ciencias Política. Se evidencia una conformación heterogénea de los equipos y, excepto en la UCES, sin formación específica en educación.

Generalmente, en las instituciones, los equipos coordinadores del proceso suelen estar conformados por una o dos personas principalmente; no obstante, en los cuatro casos, los entrevistados manifiestan que el proceso de autoevaluación es llevado a cabo mediante el trabajo en conjunto de diversas áreas institucionales, entre las que se mencionan, principalmente, al Rectorado y a la Secretaría Académica. Y, para agregar, se destaca que en el caso del IUCS de Barceló y de la UCA, ambos entrevistados han trabajado previamente en la CONEAU, esto se condice con lo desarrollado anteriormente por Marquina, al respecto de que, desde la sanción de la Ley de Educación Superior, en algunos casos las instituciones “absorbieron” a ex técnicos del organismo estatal para su desempeño profesional en el ámbito de la evaluación institucional.

Además de los procesos de aseguramiento de la calidad contemplados por la LES, algunas de las instituciones manifestaron llevar a cabo otros procesos a nivel interno que, si bien no constituyen en sí mismos a los procesos contemplados en la LES, en las entrevistas se describen como procesos simultáneos o alternativos que pueden desprenderse de estos. En el caso de la UADE, llevan adelante procesos de seguimiento de los planes de mejora presentados ante la CONEAU a través de focus group y consultas permanentes a las diversas áreas de la institución, simultáneamente a la sistematización y registro de la información que se obtiene

en esas instancias. Además, es un área que participa de “las pruebas de oposición para toda la consideración y evaluación de los aspectos pedagógicos del futuro (...) docente ingresante”. Esta tarea, aunque no se constituya como parte intrínseca de los procesos de aseguramiento oficiales, se implementa con el objetivo de asegurar la calidad educativa en términos de la conformación del plantel docente de la institución.

En la UCES sucede algo similar; se establecen planes de mejora de acuerdo con los resultados del proceso de aseguramiento de la calidad y, desde allí, se trabaja de manera transversal con los aspectos comunes que se encuentren entre estos planes y cuestiones referidas a las carreras, al cuerpo docente u otras áreas como investigación.

A diferencia de estas dos instituciones, la entrevistada de la UCA explica que, en el caso de su institución, no se llevan a cabo formalmente procesos de aseguramiento de la calidad que sean alternativos o complementarios a los oficiales, sino que se realiza un trabajo que parte de las necesidades de la comunidad de la UCA y, simultáneamente, de las necesidades que surjan del mercado y de la sociedad. Es más bien un trabajo basado puntualmente en las necesidades de las diferentes áreas que componen a la universidad, en consonancia con el contexto socioeconómico.

Distinto es el caso de la CONEAU, en donde la rotación del equipo técnico del área de evaluación institucional, a veces, depende de cuestiones como los cambios de gobierno, donde existe la posibilidad de que el Estado contrate o despida personal, tal como mencionó el Director del sector. En este caso, el equipo técnico del área se conforma por un número de diecisiete personas, aproximadamente.

Así como sucede en la UCES, en la CONEAU el entrevistado comenta que también parte del proceso de capacitación ocurre en la práctica. En esta agencia de aseguramiento de la calidad, llevan a cabo diferentes instancias de formación:

“En el plano de los técnicos (...) primero hay una capacitación más global sobre lineamientos del organismo, políticas del organismo, los instrumentos básicos, y después tenemos sí capacitaciones muy puntuales, pero eso ya se hace medio en el trabajo, donde hay un coordinador o un responsable que hace seguimiento del técnico y lo va corrigiendo”

Además, agrega que disponen de guías, manuales, procedimientos y protocolos que orientan y sostienen el formato de trabajo en los procesos que llevan a cabo estos equipos.

Por otro lado, también implementan capacitaciones para quienes cumplen la función de pares evaluadores, a través de talleres previos a la visita a la institución. En estas instancias se capacita a los equipos acerca del objetivo de la evaluación externa, se los introduce en el código de ética, en el informe de la institución que van a evaluar y, también, se comunican ciertas pautas que deberán cumplir: “no hay que abrir juicios sobre la institución, no hay que comparar; (...) No prejuizar ni dar consejos así libremente, ser muy cuidadosos con eso. (...) nosotros tenemos que cumplir con ese respeto al proyecto de la institución”. De este modo, los pares realizan su práctica habiendo sido capacitados previamente y, ya en el campo, cuentan con la supervisión y el acompañamiento del técnico y de algún miembro de la CONEAU, implicados en el proceso.

Percepciones acerca de la calidad educativa

Tal como fue mencionado en el desarrollo del marco teórico, la calidad educativa es un concepto que no posee una única definición, sino que, partiendo desde diferentes dimensiones y perspectivas de análisis, adquiere su significado.

De este modo, en este apartado se abordará el concepto desde dos perspectivas. En primer lugar, se desarrollarán las concepciones de calidad percibidas por las instituciones a nivel general y, en segundo lugar, a nivel particular, respecto de la efectividad del proceso de evaluación institucional en el aseguramiento de esta.

Conceptualizaciones institucionales acerca de la calidad

En primer lugar, según lo mencionado por la entrevistada, para la UCA la calidad se encuentra generalmente atada a los rankings a nivel institucional, aunque manifiesta que no hay una idea unificada al respecto. Profundiza sobre esto cuando explica que la calidad y cómo ésta es entendida depende de cada sede, área, facultad e, inclusive, de cada carrera en particular: “depende a quién le preguntes. Si le preguntas a planeamiento te va a decir una cosa, si le

preguntas a la facultad de ciencias económicas te va a decir algo completamente diferente, y si le preguntas a las sedes del interior te van a decir otra cosa”.

Con esto último, introduce explícitamente el papel del contexto y sus influencias a la hora de analizar qué constituye a la calidad educativa como tal, ya que expresa que, al tener sedes en el interior, se encuentran con públicos sumamente diferentes, insertos en regiones distintas, que poco tienen que ver con la sede en Buenos Aires y eso hace variar el foco sobre la calidad. Más aún, agrega que no sólo se trata de una diversidad de perspectivas interna, sino también externa a la institución: “el estudiante en UCA, el concepto de calidad que puede tener no es el mismo que tiene el de la UBA o el que tiene el de UNSAM”.

Retomando lo desarrollado anteriormente por Buendía Espinosa, en este discurso puede evidenciarse la consideración de las diversas visiones y posturas que pueden ponerse en juego al momento de hablar sobre calidad educativa; o, como se desarrolló desde Aguerro, es posible relacionar esto con la forma como el concepto es determinado por patrones socioculturales pertenecientes a realidades y momentos diversos.

En esta sintonía, explica que “se trabaja como otras universidades en relación con las necesidades de la comunidad y las necesidades académicas, (...) en relación con el mercado, y en relación con las necesidades de la sociedad también”. Esta perspectiva que trae a colación la entrevistada, alude a la concepción de la calidad entendida como respuesta a los requerimientos y exigencias del entorno en pos del desarrollo de la sociedad, es decir, entendida desde su pertinencia. Y, en este caso, se evidencia que sucede lo que menciona Lemaitre, ya que la propia definición de calidad educativa se ve condicionada por la diversidad existente en las necesidades de los diferentes contextos y actores, tal como se describe en apartados previos.

Esta idea se refuerza cuando hace referencia a otro de los procesos de aseguramiento de la calidad, como es la acreditación de carreras. La entrevistada explica que, al interior de la oferta educativa en general, también existen diferentes formas de comprender a la calidad. Por una parte están las carreras que pasan por este proceso, que conciben a la calidad en función de sus reconocimientos de acreditación; aquí explica que al interior de estas, hay carreras que se someten a acreditación hace más de veinte años, por lo que hay un criterio de calidad un tanto más unificado en dicha comunidad científica; sin embargo, existen disciplinas que, a pesar de encontrarse en este grupo y ser contempladas por los artículos 39° y 43° de la Ley de

Educación Superior (LES), no han llegado a este acuerdo o, más aún, no es un tema que sea contemplado académicamente. Por otra parte, están aquellas carreras que quedan por fuera de estos procesos, y allí la situación se torna un tanto más diversa, “el concepto de calidad puede variar desde tener más alumnos hasta rankear mejor en el QS, hasta lograr financiamiento, depende de lo que le toca a cada disciplina”.

En el primer grupo de carreras, las que se contemplan en los artículos de la LES, puede verse reflejada la concepción de la calidad descrita en apartados precedentes, entendida como una aptitud para el logro de un propósito previamente establecido; que, en este caso, serían los estándares de acreditación, concibiendo la UCA a la calidad como la capacidad que poseen las carreras de cumplir con estos criterios.

Además, en el caso de aquellas carreras que quedan exentas del proceso de acreditación, la entrevistada hace referencia a la calidad entendida, entre otras cuestiones, a partir de la adquisición de financiamientos; y allí es posible establecer una relación con lo la concepción que interpreta a la calidad como valor por dinero y como algo posible de ser medido a partir de la rendición de cuentas; desde la concepción de rendición de cuentas desarrollada anteriormente, que indica que se trata de informar o explicar a otros cómo han sido usados los recursos y con qué resultados.

Finalmente, y a colación de las diversas perspectivas en la conceptualización de la calidad al interior de la UCA, se consultó a la entrevistada respecto de las evaluaciones sobre el desempeño docente que son implementadas en su institución, tal como se describe en el último informe de evaluación externa del año 2017 (p. 34), y acerca de las formas de coordinación de estas evaluaciones, considerando que en la universidad no existe un entendimiento común al respecto de la calidad. A este respecto, la entrevistada explicó que las encuestas están planteadas en función de la mirada o experiencia del alumno con el docente en particular; y aclara que es una herramienta que se aplica más que nada para evaluar la experiencia de los alumnos, no como un insumo para la mejora de la calidad.

No obstante, retomando a Vroeijerstijn, Surdez-Pérez y Sandoval-Caraveo, estas encuestas funcionan como una herramienta que mide la satisfacción estudiantil, considerando la mirada y experiencia del alumnado como una parte interesada en la medición de la calidad

educativa; en este caso, especialmente, con respecto a la concepción que tiene sobre el personal académico, entendido como un aspecto de la calidad.

Un tanto diferente es el caso de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), en donde, si bien la entrevistada no ofrece una definición concreta del concepto, menciona algunos criterios generales y transversales sobre los que este se apoya al interior de su institución, tales como la revisión y reflexión constante sobre los procedimientos y prácticas, con el objetivo de evidenciar oportunidades de mejora y generar estrategias de acción consecuentes; de este modo la institución desarrolla un equilibrio y un complementariedad entre la garantía interna y la externa:

“hay mecanismos instalados en la cultura organizacional, para dar seguimiento de los procesos por la mejora en sí misma (...) por supuesto contemplando las exigencias regulatorias, pero hay una idea muy arraigada en la cultura de seguimiento de todos los procesos involucrados en la dinámica de la universidad”.

Según lo descrito por Perozo, González y Jiménez, esto se asemeja a lo que ellos llaman una cultura evaluativa, entendida a partir de las instancias de garantía interna de calidad que permiten identificar las dificultades existentes al interior de la institución, con el objetivo de generar estrategias de mejora.

Con relación a la concepción acerca de la calidad educativa en la Fundación Barceló, el entrevistado la describe como una definición en desarrollo, contemplando las dificultades existentes a la hora de generar una única conceptualización. En este sentido, así como la entrevistada de la UCA, trae a colación la multiplicidad de perspectivas que pueden tenerse en cuenta a la hora de reflexionar sobre este concepto: “calidad según quién, a qué actor le preguntes, de una universidad. No es lo mismo para un alumno, que para una autoridad, que para un dueño, que para un docente”.

Aunque tampoco ofrece una definición concreta, asocia la calidad educativa al cumplimiento de lo que la institución se propone como misión institucional, en sus palabras: “ahí como que se concentra todo a lo que se apunta (...) tiene que ver con (...) un ideal del graduado de Barceló, (...) pero también con una visión humanística de la sociedad (...) quizás eso sea digamos el faro”. Aquí es posible hacer una lectura teórica diversa. Por un lado, el entrevistado considera a la misión institucional como un espacio común desde el cual se lleva

a cabo el trabajo cotidiano; lo que, retomando a Vroeijenstijn, se interpreta como un espacio al que se traslada el resultado de la negociación de intereses de las partes involucradas al respecto de la calidad, con sus requerimientos específicos. También, se ve reflejada la concepción de calidad como imagen-objetivo, o, tal como menciona el entrevistado, la misión como “faro” que orienta los objetivos de trabajo. Y, finalmente, sus palabras reflejan lo descrito por la UNESCO respecto del ideal de persona y de sociedad que trae consigo la conceptualización de la calidad; así como el impacto que se espera tener en el entorno social, retomando a Cabrera.

Asimismo, este entrevistado también se expresa en función de la calidad y la acreditación de carreras, considerando al reconocimiento de acreditación en sí mismo como un indicador de calidad educativa, pero también al rol de la institución en este proceso. Aborda la concepción de la calidad en cuanto al rol activo -o pasivo- que pueden tener las instituciones, en lo concerniente a la participación en la construcción y debate sobre los estándares a los que se someterán a evaluación las diferentes disciplinas. Explica que, además de entender a la calidad como el cumplimiento de los estándares, la institución Barceló tiene una participación activa en las discusiones de nuevos estándares, contribuyendo así “a la actualización, al desarrollo, a la construcción de nuevas consideraciones sobre la calidad, sobre nuevos aspectos que tendrán que cumplimentar en el futuro”. Y agrega, en consonancia con esto último y con lo mencionado al principio, que Barceló posee una concepción activa de la calidad, en términos de que no la comprende como un concepto estático, unívoco y dado, sino como algo que se construye a partir de un “tironeo de intereses”; también, en función de las iniciativas de mejora al interior de la institución, que surgen durante y como resultado de los procesos oficiales de aseguramiento de la calidad educativa: “participando y acercándose a la CONEAU ofreciendo pares evaluadores, consultando técnicos, consultando expertos (...) Tomar decisiones en base a la experiencia que tuvo en procesos de evaluación, pero esta vez como apropiándose de esa actitud evaluativa desde una mirada integral”. Según la UNESCO, en el discurso del entrevistado puede evidenciarse la consideración del contexto como un factor que determina a la construcción del concepto de calidad educativa y que, por ser cambiante, vuelve dinámico a su significado. En este caso, el contexto está determinado por los intereses que se ponen en juego al momento de conceptualizar la calidad educativa.

Y, tomando a Vroeijenstijn, se podría añadir que, por ese motivo, es necesario hablar de calidades y no de un concepto absoluto de calidad educativa; ya que su significado depende

de las diferentes partes interesadas que se consideren, pudiendo ser estas los estudiantes, los docentes, el gobierno, los empleadores, el personal administrativo y las propias universidades.

Hasta aquí, es posible evidenciar que las tres instituciones establecen cierta relación entre el concepto de calidad y los procesos de aseguramiento de la calidad educativa coordinados por la CONEAU; y el caso de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) no es distinto. Al momento de consultarle acerca del concepto de calidad educativa, partiendo de la idiosincrasia institucional propia, el entrevistado de la UCES se refiere explícita y directamente a la relación entre la institución y la CONEAU, y parte de la base de la calidad entendida en función de los procesos de aseguramiento oficiales y el cumplimiento o alcance de los indicadores de desempeño que estos poseen. Esto, como en el caso de la UCA, hace referencia a la calidad comprendida en términos del compromiso y las aptitudes institucionales para el cumplimiento de un propósito previamente establecido, ya sean los estándares de acreditación o el propósito y metas institucionales sobre los que se base la evaluación institucional.

Además, se refiere de igual forma que los referentes de UCA y Barceló al respecto de la acreditación de carreras, cuando explica que “el aseguramiento de la calidad en Argentina es un aseguramiento vinculado a los procesos de acreditación. No hay sistemas internos (...), o sea que acá lo que nosotros tratamos es establecer planes de desarrollo, de mejora, de acuerdo con los resultados”. Aquí también es posible establecer una semejanza con el caso de la UADE, en donde se hace referencia a una garantía interna de la calidad, simultánea a la externa otorgada por la CONEAU. Esta garantía interna funciona a partir de la revisión constante de los procesos internos en pos de su mejora, partiendo de lo establecido en los planes de mejora planteados.

Como es posible contrastar con lo citado anteriormente en los casos de la UCA y de la Fundación Barceló, el referente de la UCES también contempló al contexto como un aspecto que incide en la conceptualización y alcance de la calidad, pero desde la perspectiva internacional: “la Argentina es un lugar en el que es muy difícil planificar y vos fijate las vicisitudes en general del sistema mundial, donde vos tenés crisis permanentes, pero en ese marco también el tema de la improvisación exagerada lleva a educación de baja calidad”. El tema de la relevancia y la pertinencia de las ofertas educativas resulta de vital importancia a la hora de establecer las dimensiones sobre las que se desarrollará el concepto de calidad

educativa, tal como lo menciona la UNESCO. Tal es así, que las instituciones educativas deben prestar especial atención a su oferta académica, en tanto que esta debe corresponderse con las necesidades existentes en el entorno en que se insertan y en el que se desenvolverán profesionalmente los egresados. Para ilustrar esto último, se retoma a Lemaitre, quien describe que tanto la oferta académica como la misión institucional, deben guardar cierta coherencia con relación a, por un lado, las competencias propias de la disciplina que se trate y aquellas más genéricas pertenecientes a cualquier profesión; y, por otro lado, con relación a las competencias específicas de cada profesión y las necesidades contextuales.

Existen puntos en común entre las diferentes entrevistas, que ilustran varias de las definiciones citadas. Primeramente, el aspecto multidimensional de la calidad, como un concepto que puede partir de diferentes perspectivas y actores, generalmente influenciado por el contexto del que se trate. En segundo lugar, como fue citado previamente en cada caso, los cuatro entrevistados asocian la calidad a los procesos coordinados por la CONEAU, ya sea como instancias de garantía externa que ilustran el concepto, como, por ejemplo, en los casos en que se considera a la calidad en función de si se recibe el reconocimiento de acreditación, o si se responde al propósito institucional planteado; o como instancias que promueven procesos de garantía de la calidad internos, como los planes de mejora, que establecen una cultura de calidad -o, más bien, de evaluación para la calidad- propia de cada institución, a través de la participación activa.

En el caso de la CONEAU, al momento de consultar al entrevistado acerca de su conceptualización de calidad educativa, este explica que “la palabra calidad es una palabra muy polisémica, (...) no hay una definición esencialista de la calidad, y eso se construye también comunitariamente”. De modo que puede percibirse que entiende a la calidad educativa desde la subjetividad de la comunidad en donde el concepto es construido, partiendo de *esas* características que le son propias y de *ese* contexto particular³. Esto se relaciona con lo desarrollado a partir de la Resolución de CONEAU n° 094/97, acerca de las características propias del proceso de evaluación institucional, como instancia de evaluación para la mejora que parte de las particularidades institucionales y de las funciones primordiales que le son propias a las universidades -generación, transmisión y adquisición de conocimientos, de la formación profesional de grado y posgrado, y de la integración al medio, contribuyendo de

³ Las palabras en cursiva fueron editadas de ese modo en la redacción de este análisis.

manera sustentable a su bienestar. Y, también, coincide con la perspectiva que reflejan los entrevistados de UCA, UADE y Barceló, específicamente, al respecto de la complejidad que posee el concepto y la razón de que se dificulte hablar de una calidad absoluta, citando a Vroeijenstijn; volviéndose necesaria la consideración de las diferentes partes, aspectos y procesos analizados para un entendimiento común acerca del concepto.

En tal sentido, tomando las ideas de Aguerrondo, es un proceso que establece como imagen de la calidad el cumplimiento o alcance de los objetivos que la institución haya definido, simultáneamente al logro de sus funciones específicas como parte del nivel superior argentino.

También es posible de asemejar a la concepción de la calidad que parte del ajuste a propósitos previamente establecidos. Se establece un acuerdo común al respecto de un objetivo específico, que se evalúa en función de las acciones implementadas por la institución para el logro de esa meta. El propósito de la evaluación institucional como instancia de mejoramiento de la calidad, en palabras del entrevistado, “es la mejora continua, el contribuir también a ajustar y a que las instituciones desarrollen mejor *su propio* proyecto institucional, o *su propio* plan estratégico, o plan de desarrollo institucional”⁴.

Inmediatamente menciona un ejemplo específico al respecto, cuando explica que efectúan preguntas acerca de las normas institucionales y su cumplimiento, en pos de analizar si la institución cumple sus propias normas, y aclarando que no es la norma en sí lo que podría cuestionar la CONEAU, sino el incumplimiento de esta. Considerando a Buendía Espinosa, el entrevistado plantea esto en términos de la coherencia entre las actividades -o, en este ejemplo, normas- establecidas y su pertinente ejecución, entendida como eficacia.

Apreciaciones acerca de la eficacia del proceso de evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad

Para abordar las apreciaciones respecto de la eficacia del proceso de Evaluación Institucional, resulta pertinente retomar la cuestión del impacto percibido por los entrevistados

⁴ Las palabras en cursiva fueron editadas de ese modo en la redacción de este análisis.

en función de si el proceso de evaluación institucional repercute o no en la mejora de la calidad educativa de las instituciones y su pertinente fundamentación.

En primer lugar, en el caso del IUCS de la Fundación Barceló, el entrevistado plantea que es un proceso que sirve a la mejora, en tanto que, en su caso, permitió evidenciar “cosas que quizás no estaban funcionando muy sistemáticamente”. El informe final, dejó planteadas fortalezas y debilidades de cada núcleo de análisis, lo que permite que los futuros planes de mejora y desarrollo que se propongan en la institución tengan una base desde la cual partir y orientar su plan de acción; en este sentido, el entrevistado comenta que es un proceso que permite “ordenar un poco la mirada”. Además, explica que es una instancia que permite supervisar a aquellas carreras que quedan por fuera de los procesos de acreditación de grado: “cuando viene la institucional, y hay que revisar todo, seguramente se incorporan más ese tipo de carreras a una supervisión más general”.

A nivel gestión, describe que impacta en el crecimiento y la consolidación institucional, en tanto promueve la creación de áreas específicas en las estructuras de gestión. A modo de ejemplo, trae a colación lo sucedido con el área de extensión: “cuando yo entré, (...) la extensión era como una cosa muy relegada. Y ahora (...) hay representantes del área en cada sede (...) y hay planes para que todas las carreras tengan determinado número de proyectos de extensión por año”.

Si bien expone que se trata de un proceso que no se caracteriza por su rigurosidad, a diferencia de las acreditaciones que poseen un impacto jurídico, lo considera un proceso favorecedor, en el sentido de que permite fortalecer a las áreas existentes, crear áreas nuevas en la estructura institucional, que sean funcionales a las necesidades de gestión y, también, permite evidenciar fortalezas y debilidades, estableciendo prioridades de gestión.

También, asocia el proceso a un momento de organización interna y un involucramiento masivo de la comunidad institucional, tal como desarrolla el referente del IUCS de Barceló: “Es como una revolución porque involucra al docente, a alumnos, involucra a no docentes, a autoridades, todos tienen que participar, todos tienen que ser descriptivos, pero también analíticos y sacar conclusiones, encontrar debilidades”.

No obstante, plantea desde su experiencia institucional, que el hecho de que las evaluaciones institucionales sucedan espaciadas en largos períodos de tiempo tiene su

connotación negativa: “nosotros nos estamos presentando cada 20 años, (...) cada vez es como empezar de vuelta. Entonces no es que le agarrás la mano y adquirís el oficio de presentar carreras (...) adquirís un oficio para conseguir resultados”. Esto impide que, internamente, sea generado un hábito de evaluación institucional continua.

En el caso de la UADE, la entrevistada comenta que también le resulta un proceso que repercute beneficiosamente en la mejora institucional hacia la calidad educativa. Si bien explica que es una instancia que genera tensiones al interior de la universidad, estas “son sumamente oportunas porque ponen en debate o ponen sobre la mesa dinámicas y prácticas arraigadas”; y permiten llevar a cabo una revisión de lo que se hace desde un análisis organizacional.

Asimismo, agrega que el proceso permite realizar ajustes en los sistemas de información, así como también llevar un registro de las acciones implementadas por la institución y las formas como estas impactan en su desarrollo.

En este sentido, para la entrevistada de la UADE, la evaluación institucional es un mecanismo en el que “la universidad crece y madura frente a una mirada externa”; enriquece la gestión a través de una mirada sobre lo que se podría mejorar, construyendo planes de acción consecuentes. Y, simultáneamente, permite que la CONEAU obtenga información que le permita interpretar la diversidad institucional del sistema universitario. Implícitamente y retomando parte de lo mencionado anteriormente en el marco teórico, esto confirma que, al mismo tiempo que permite conocer e interpretar la particularidad institucional, el proceso ofrece información en profundidad que sirve a la comprensión de los estilos organizacionales al interior del sistema universitario argentino.

Sin embargo, recalca que a pesar de ser un proceso que se lleva a cabo colaborativamente con los pares evaluadores y el equipo de la CONEAU, y que tiene una impronta de evidenciar oportunidades de mejora, por momentos se debe prestar atención a la subjetividad en la mirada externa: “hay que estar muy alerta de (...) si está respetando ese par evaluador, está respetando los lineamientos dados por la CONEAU, (...) a veces hay miradas subjetivas”. Esto implica que, con el objetivo de minimizar esta posibilidad, la institución revise minuciosamente la forma como presenta la información y, también, aprovechar exhaustivamente las instancias de entrevistas y respuesta a la vista, todo ello para evitar posibles interpretaciones equívocas.

En el caso de la UCA, la entrevistada percibe que no es un mecanismo que repercute en la calidad educativa: “no se entiende que sea un proceso que permite ni mejorar ni asegurar la calidad”. Y lo asocia, fundamentalmente, a dos cuestiones centrales. Por un lado, el hecho de que es un proceso que no posee impacto jurídico, ya que no tiene el peso que sí adquieren las acreditaciones de carreras en ese sentido: “no pasa nada si te marca algunas cuestiones a mejorar, (...) no tiene el mismo peso que las acreditaciones de carrera, sino que es más que nada como el estatus para afuera”. En este sentido, al nivel de gestión interna de la institución, se percibe que un proceso pasa a ser más importante que otro, lo que repercute en el compromiso y la dedicación interna al respecto en la cotidianeidad del trabajo académico-administrativo al respecto.

Por otro lado, explica que no existe una articulación entre los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras en lo que se percibe del funcionamiento al interior de la CONEAU, ya que por momentos no hay correlación entre las cuestiones que se observan en la evaluación externa y las acreditaciones de carreras: “en la evaluación externa (...) no está mencionado ninguno de los puntos que salieron deficitarios en ninguna de las carreras, y muchos tienen que ver con política y decisión institucional”; y ejemplifica esto con el caso de las dedicaciones docentes:

“Hay un problema serio de decisión sobre las dedicaciones docentes. Si te lo dicen en todas las carreras que acreditas, eso debería haber salido en el informe de evaluación institucional (...) No son procesos que se complementan. Es doble esfuerzo, para que después no coincida, o no te pidan algo en la misma línea”.

Esto se vuelve en cierto modo una frustración para los equipos o áreas dedicadas a ambos proyectos. Si bien en el caso de la UCA el área existente no se ocupa exclusivamente de la evaluación institucional, sino que se lo toma como un proceso esporádico, la entrevistada explica que “como área de acreditación, nosotros con cada proceso insistimos en que “hay que tratar de fortalecer este punto”, (...) pero cuando en la evaluación institucional, vienen y te dicen que está todo bien (...) la mirada es sumamente superficial”. Más aún, al respecto de la superficialidad, agrega que resulta complejo que en la corta visita que realizan los pares evaluadores sea posible conocer en profundidad el funcionamiento de una institución de la magnitud de la UCA.

En síntesis, plantea que el resultado del último proceso de evaluación institucional no fue tan enriquecedor como hubiera deseado, ya que hubo cuestiones a mejorar que no fueron marcadas en el informe final, y esto repercute en que “la universidad no toma conciencia de eso, entonces no las va a trabajar”.

Esto se encuentra en sintonía con lo desarrollado en apartados anteriores por Guaglianone, quien retoma el informe de evaluación realizada a la CONEAU en 2007 por el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), en donde se hace mención respecto de las limitaciones estructurales y de organización que posee el organismo y que repercute en el impacto que puede tener su acción evaluativa; en este sentido, el mismo informe explicita la situación al respecto de la dificultad de la CONEAU para integrar de forma constructiva la información relevada en los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad.

Por otro lado, desde una perspectiva un tanto opuesta, el Vicerrector de Evaluación Universitaria de la UCES comprende al proceso como una instancia que “permite diseñar estrategias”, a través de la cual es posible reorganizar la agenda de gestión, coordinando las diferentes áreas y actividades al interior de la institución. En este sentido, explica que consiste, fundamentalmente en “ver las necesidades (...) para que después la institución le de sustancia, genere los procesos”.

Asimismo, manifiesta que, tanto en las acreditaciones de carreras como en la evaluación institucional, se percibe un cambio en las cuestiones relacionadas al planeamiento del sistema universitario, que en la actualidad se orienta más hacia una tendencia relacionada al análisis acerca de cómo crecen y se desarrollan las universidades, a través del establecimiento de objetivos institucionales, de la autoevaluación y de la planificación para el desarrollo y la mejora.

Hasta aquí, la mayoría de las instituciones analizadas concuerdan con lo que se menciona en apartados previos, con relación a que, actualmente, los mecanismos de aseguramiento de la calidad son buenos en tomar lo que se hace actualmente en las instituciones y mejorarlo; así, a través de la evaluación interna y externa, permiten generar información para efectuar un planeamiento estratégico, tal como se retoma de Lemaitre y Villanueva. En este sentido, es posible evidenciar que tanto para la UADE, como también para la UCES y el IUCS

de la Fundación Barceló, es un proceso eficaz, en el sentido de que logra su cometido de generar información e instancias que promuevan la mejora de la calidad académica en las instituciones.

En lo que refiere a la mirada de la CONEAU, el entrevistado explica que actualmente se está trabajando en diagramar un seguimiento más exhaustivo en lo que respecta a los avances de concreción de los planes de desarrollo que se plantean en el proceso entre una evaluación institucional y la siguiente: “ver un poco ese período qué se propuso, qué cumplió, que no cumplió, vincularlo con las recomendaciones (...) que reflexionen sobre las recomendaciones anteriores, qué pasó con esas recomendaciones, si las siguieron, si no las siguieron, qué pasó”; esto con el cuidado de mantener el equilibrio que implica el principio autonómico universitario.

Además, tomando lo mencionado por el entrevistado de Barceló, el referente de organismo estatal comenta que, si bien es un proceso que no posee impacto jurídico, y en la actualidad las recomendaciones que se efectúan no son de cumplimiento efectivo, “cada vez eso está más cerca de que suceda, (...) hoy las recomendaciones no son infinitas, están muy concentradas y cada vez los procesos están más interrelacionados, la acreditación, la evaluación institucional”. Y aquí difiere con lo desarrollado por la entrevistada de la UCA, ya que el posicionamiento del organismo parte de lo que describe el artículo 44 de la Ley de Educación Superior, respecto de que las instituciones deben garantizar instancias internas de evaluación, y llevar a cabo la elaboración de planes de mejora que atiendan a las dificultades evidenciadas. En este sentido, explica que el inconveniente aparece cuando las instituciones no poseen estas áreas o procesos internos, o bien, cuando no existe un vínculo entre estos espacios y la gestión institucional, que permita articular los resultados y recomendaciones que surgen de los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, comenta que se está percibiendo una institucionalización cada vez mayor de estas áreas en las universidades, aunque, en algunos casos, “sigue habiendo esta cosa de “bueno, hacemos la autoevaluación y después nos olvidamos por ocho años de esto y la volvemos a hacer”, y agrega que tomarlo de esta forma, como un requisito legal simplemente, hace que se pierda el objetivo: “tiene que ser un proceso que de alguna manera lo abrace la institución, en el sentido de que lo haga propio y lo incorpore a sus procesos de gestión”.

Entonces, plantea como una cuestión fundamental el hecho de que estas instancias internas existan y realicen un seguimiento de los procesos de forma articulada con la gestión

institucional, para que, de este modo, exista un diálogo y una integración entre las diferentes evaluaciones, generando un impacto concreto del accionar de la CONEAU.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tal como fue descrito, el análisis de este trabajo se basó principalmente en los ejes temáticos de la autonomía universitaria, la burocratización, las conceptualizaciones acerca de la calidad educativa y la eficacia del proceso de evaluación institucional en el aseguramiento de la calidad educativa.

A modo de conclusión, se plantea, en primer lugar, la evidencia de dos culturas de evaluación diferentes y coexistentes en el sistema. Por un lado, una más relacionada al primer período de evaluaciones institucionales, caracterizada por la preocupación de cumplir con los requerimientos administrativos y que aborda el proceso de forma coyuntural y no sistematizada internamente en las universidades. Por el otro, una cultura “evaluativa” en pos de la mejora continua, que promueve una participación activa al interior de las instituciones respecto de la calidad educativa, a través del trabajo entre áreas en la construcción de planes de desarrollo. En este sentido, se percibe que aquellas instituciones identificadas con la primera cultura desarrollan la evaluación institucional como una mera instancia administrativa, priorizando cumplir con lo que se espera de ellas y su buen funcionamiento; de esto se puede hacer una lectura más relacionada a la burocracia en su sentido negativo. En cambio, se puede decir que aquellas instituciones que poseen una cultura evaluativa orientan su burocracia hacia el ejercicio de la evaluación continua en miras de la mejora integral; de este modo el proceso se vuelve eficaz, alcanzando su cometido.

Aquí surge la primera discusión de este apartado final, y es la pregunta acerca de cuántas son, hoy en día, las instituciones universitarias que aún mantienen una impronta relacionada a la primera cultura de evaluación. Y, más aún, ¿de qué formas esto repercute actualmente en el mejoramiento de la calidad, no sólo al interior de estas instituciones, sino, también, del sistema universitario?

Una segunda conclusión repara en el hecho de que se evidencia que no termina de establecerse una garantía respecto de la consideración de la particularidad institucional por parte de los pares evaluadores y de la CONEAU. Aún a sabiendas de que desde el organismo se prepara a los equipos de pares evaluadores a través de talleres, capacitaciones y protocolos, la mayoría de las instituciones analizadas perciben un sesgo ideológico en las observaciones que se les realizan. Esto resta eficacia al proceso en un sentido relacionado a lo comentado

recientemente, ya que genera que se torne más burocrático, alejándose del objetivo de aseguramiento de la calidad y movilizándolo entre los ámbitos público y privado.

La tercera conclusión se refiere a las estructuras de gestión institucionales. En función de lo desarrollado a lo largo de los diferentes apartados, se evidencia que existen diferencias entre las instituciones que poseen áreas centralizadas, encargadas de la totalidad de los procesos de aseguramiento de la calidad, y las que no. En esta línea, se advierte que esto repercute principalmente en la coordinación y articulación del trabajo institucional respecto de las diferentes áreas y procesos internos. En el caso de las que sí poseen estas áreas, se observa que este tipo de estructura organizativa permite la obtención de información de manera integral, para su posterior uso como insumo para la toma de decisiones desde la gestión, obteniendo una visión alineada de todos los procesos.

En otro orden de cosas, se evidencia que, efectivamente, no existen definiciones comunes o absolutas respecto de la calidad educativa, no sólo entre las instituciones, sino también, con relación al ámbito intrainstitucional. Se suele asociar el concepto a unas u otras cuestiones, tales como se mencionan los rankings o la misión institucional, pero no se hace referencia en ninguno de los casos a conceptualizaciones explícitas que las instituciones tengan desarrolladas al respecto.

Y, aquí, es donde se plantea el segundo tema de discusión para su profundización en futuras investigaciones, respecto de la pregunta acerca de qué es lo que se mide y asegura con los procesos evaluativos, si no existe una concepción clara al respecto de la calidad educativa. Un primer atisbo de respuesta puede ser que, tal como se mencionó, la evaluación institucional es un proceso que evalúa, valga la redundancia, los propósitos y objetivos institucionales y los medios para su alcance; en ese sentido, el *alcance* de estos puede percibirse como asociado a la calidad educativa de las instituciones. Ahora bien, de esto surge otra pregunta y es: ¿cómo asegurarse de la pertinencia, coherencia y relevancia de estos objetivos y propósitos para que resulten oportunos y acordes? En este punto es donde ocupa su rol la CONEAU, como organismo supervisor de que estos se relacionen y cumplan, inicial y fundamentalmente, con las funciones esenciales de las instituciones universitarias, definidas en la Ley de Educación Superior.

Finalmente, se destaca la influencia que tiene en el proceso y la implicancia de las instituciones en este, el hecho de que la evaluación institucional no tenga impacto jurídico. Las instituciones se han pronunciado al respecto y también el entrevistado de la CONEAU, haciendo referencia a la sensibilidad que genera este aspecto, ya que posee una relación estrecha con el principio autonómico del nivel universitario. En este sentido, son varias las preguntas que surgen. En primer lugar, ¿qué sucedería si se estableciera un tiempo máximo de cumplimiento obligatorio, con consecuencias jurídicas, entre un proceso de evaluación institucional y el siguiente? ¿Esta decisión afectaría el principio autonómico? ¿Por qué? Esto, ¿permitiría que la evaluación institucional adquiriera el mismo “peso” que la acreditación de carreras? Las instituciones que aún se identifican con la “primera cultura” de evaluación más de índole meramente administrativa, ¿podrían percibir al proceso de una forma más relacionada a la evaluación para la mejora continua de la calidad? Y, por último, ¿existen -y si es así, cuáles- alternativas para que a la evaluación institucional se le otorgue la misma seriedad y compromiso que a las acreditaciones de carreras, respetando el principio de la autonomía universitaria?

Si bien no fue posible obtener información suficiente que permita ofrecer una respuesta a estas preguntas, el hecho de que la CONEAU se encuentre promoviendo una mayor interacción e interrelación entre los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad podría ser un inicio para el abordaje de este aspecto.

A pesar de que existen algunas salvedades y puntos a mejorar, se evidencia que el proceso resulta eficaz en cuanto a su propósito de asegurar la mejora de la calidad educativa, principalmente debido a las instancias de revisión y reflexión que impulsa al interior de las instituciones. También, se percibe en las instituciones la existencia de una creciente cultura evaluativa para la mejora continua e integral.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*.
- Algañaraz, V. (2018). Universidad ¿Laica y pública o confesional y privada? La constitución de las universidades católicas en argentina, como espacios refractarios al reformismo universitario (1955-1958). *Argumentos. Revista de crítica social*, (20).
- Astorga, A., Blanco, P., Guadalupe, C., Hevie, R., Nieto, M., Robelino, M. (2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), OREALC-UNESCO.
- Bernheim, C. T. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(1), 103-127.
- Bordagaray, M. E. (2012). Anarquismo y movimiento universitario en Argentina, 1935-1950. *CS*, (9), 309-332.
- Buchbinder, P. (2018). El movimiento estudiantil argentino: aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, (12), 11-32.
- Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007 (Vol. 12). Biblioteca Nacional.
- Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Revista Reencuentro*, (50).
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.

- Califa, J. S., & Millán, M. I. (2016). La represión a las universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976.
- Carli, S. (2008). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). *Transatlántica de educación*, (5), 35-42.
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.coneau.gob.ar
- CONEAU. (2015). Calidad en la Educación Superior. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.coneau.gob.ar
- CONEAU (2016). Evaluación Institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.coneau.gob.ar
- CONEAU (2018). Informe de Evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.coneau.gob.ar
- Cook, C. (2002). La evaluación de universidades: experiencias y consecuencias. Conferencia pronunciada en el Seminario La experiencia norteamericana en acreditación institucional de la Educación Superior. CONEAU. Traducida por el equipo técnico de la CONEAU.
- De Vincenzi, A. (2018). Cambios en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias (1ra ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- De Vincenzi, R. (2016). Aseguramiento de la calidad. Entre la autonomía institucional y la intervención estatal. Editorial Prometeo.
- Diez, N. P. (2012). La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955). *Los trabajos y los días*, (3), 41-a.
- Guaglianone, A. (2013). Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas. Editorial Teseo.
- Guaglianone, A. (2011). La conformación del sistema de educación superior en Argentina. *Revista de la educación superior*, 40(159), 163-184. Recuperado en 24 de junio de 2020,

de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300008&lng=es&tlng=es.

Krotsch, P. (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. La universidad cautiva: legados, marcas y horizontes. La Plata: Ed. al Margen, 153-178.

Landoni, P., y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (25), 263-282.

Lemaitre, M. J. (2003). Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. En *Evaluación de la calidad y acreditación: espacio común de educación superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*. (pp. 63-70). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Lemaitre, M. J. (2010). Nuevos enfoques sobre el aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. En *Universidad 2010. Congreso Internacional de la Educación Superior (7mo. Congreso: 2010: Palacio de las Convenciones, Cuba)*.

Ley n° 14.557. Régimen de Universidades Privadas. (1958).

Ley n° 24.521. Ley de Educación Superior. Buenos Aires, Argentina, 1995.

Ley n° 1597. Estatutos de las Universidades Nacionales. (1885).

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación.

Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la Universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *RELAPAE*, (12), pp. 82-96.

Ministerio de Cultura y Educación. *Legislación Universitaria Privada*. (1980). Buenos Aires.

Mollis, M. (2009). *Memorias de la Universidad*. Centro Cultural de la Cooperación y CLACSO, Buenos Aires.

- Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la educación superior*, 48(189), 73-96.
- Nosiglia, M. C., y Mulle, V. (2009). Las transformaciones en el gobierno de las universidades argentinas: análisis de casos. *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), 173-200.
- Orbe, P. A. (2009). El conflicto "laica o libre": la subversión de la estructura histórica del campo universitario argentino (1955-1958).
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología*, 4(7), 11-46.
- Perozo, L., González, M., & Jiménez, C. (2012). Cultura evaluativa en las instituciones universitarias. Valor fundamental para la calidad educativa. *Revista educación en valores*, (18), 23-35.
- Prati, M. (2004). El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación implementación y visiones sobre su impacto. *La Universidad cautiva: legados, marcas y horizontes*. La Plata. Ediciones al Margen, 193-230.
- Pugliese, J. C. (2000). *La calidad en el sistema universitario argentino*. Tandil. Argentina.
- Recalde, A. (2010). *La Universidad argentina: del Modelo Colonial al Reformismo*.
- Resolución CONEAU n° 094/97. Lineamientos para la Evaluación Institucional. 1997.
Disponible en:
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>
- Resolución CONEAU n° 382/11. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. 2011.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1, pp. 233-426). México, DF: Mcgraw-hill.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2018-2019. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf

- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. D. C., & Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y educadores*, 21(1), 9-26.
- Tauro, N. (2016). *La educación superior en salud un abordaje desde los marcos normativos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Trow, M. (1998). Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7), 11-12.
- Villanueva, E. (2003). El modelo argentino: entre el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad. En *Evaluación de la calidad y acreditación: espacio común de educación superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC)*. (pp. 95-103). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. Taylor and Francis, 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.

ANEXOS

Guías de preguntas para las entrevistas

Guía entrevista universidades

¿Cuál es su rol dentro de la universidad?

¿Podría contarme un poco acerca de la universidad, en cuanto a sus principales propósitos y resultados con relación a la docencia, la investigación, la extensión y la gestión?

¿Cuáles podría decir que son los mecanismos de aseguramiento de la calidad que lleva adelante la institución? (ver si sólo menciona los de CONEAU)

Al margen de los mecanismos oficiales, ¿implementaron otros procedimientos de aseguramiento de la calidad (ya sean formales o informales)? ¿Cuáles son? ¿Qué los llevó a construirlos e implementarlos?

¿Existe algún departamento o área permanente dedicada al proceso de aseguramiento de la calidad? En caso de no existir, ¿cómo abordan el proceso?

¿Qué perfiles profesionales poseen los integrantes del equipo encargado del mismo?

¿Poseen dentro del staff de su universidad a personas que hayan cumplido el rol de pares evaluadores para otras universidades? ¿Qué experiencia les aportó eso hacia el interior de su institución?

¿De qué formas obtienen la información para el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos? ¿Y para obtener seguimiento acerca de los docentes y de los graduados?

¿Cómo utilizan esa información?

¿Cómo es la relación entre los equipos de aseguramiento de la calidad y los equipos encargados de los sistemas de información? ¿Estos logran brindar los datos e información necesarios y en tiempo y forma para los procesos?

¿La institución generó algún nuevo proceso/procedimiento de recolección de información para responder los requerimientos del proceso de autoevaluación?

¿Cómo se capacita el personal encargado de llevar adelante el proceso de aseguramiento de la calidad en la institución?

Estas formas de capacitación y los contenidos que proponen, ¿resultan productivas para lo que sus equipos requieren?

Si tuviera que definir el concepto de calidad educativa desde la perspectiva de la institución de la que forma parte, ¿cómo la definiría?

Considerando el último proceso de evaluación institucional que se llevó a cabo en su universidad: ¿cómo prepararon el proceso? ¿Con cuánto tiempo de antelación? ¿Consideraron las recomendaciones que les habían realizado los pares externos en la evaluación anterior? ¿Con qué expectativas abordaron la última Evaluación Institucional? ¿Se cumplieron?

¿Necesitaron ayuda para abordar algún aspecto del proceso de la evaluación institucional? Para ello, ¿establecieron algún contacto con otra institución de similares características a la suya o acudieron al organismo oficial? ¿Les satisfizo su colaboración?

Al interior de la universidad, ¿se difundieron las tareas que se fueron realizando durante el proceso de autoevaluación institucional?

¿Qué impacto tuvo en su institución el proceso de la autoevaluación?

¿Qué cosas vieron que era necesario mejorar en la autoevaluación?

¿Estuvieron de acuerdo con los resultados de la evaluación externa? ¿Hubo coincidencias entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación externa?

¿Qué impacto tuvo en su institución la evaluación de pares externos? ¿La institución adoptó nuevas prácticas a propósito de las recomendaciones realizadas por CONEAU en la evaluación institucional? ¿Cuáles?

¿Se realizó algún seguimiento de las acciones de mejora y recomendaciones realizadas posteriormente al último proceso de evaluación institucional?

¿Considera que el proceso de la Evaluación Externa por el que pasó su institución tuvo en cuenta su particularidad institucional, sus diferenciales?

Si la evaluación institucional fuera opcional y no obligatoria, como lo es actualmente, ¿la llevaría a cabo su institución? ¿Por qué? ¿Con qué propósito u objetivo?

Desde su experiencia, ¿cuál podría decir que es el objetivo de la CONEAU como institución? ¿Cómo cree que ese objetivo se traduce en el proceso de evaluación institucional?

¿Qué opina con respecto a la efectividad del proceso de Evaluación Institucional tal como lo plantea la CONEAU?

¿Cuáles podría decir que son los principales inconvenientes del proceso de evaluación institucional en la actualidad? ¿Y las principales fortalezas?

Si tuviera la oportunidad, ¿modificaría algún aspecto del proceso tal como está planteado actualmente? En caso de que sí, ¿qué aspecto/s? ¿Por qué?

¿Cree que actualmente el marco regulatorio existente y su incidencia en el aseguramiento de la calidad son pertinentes?

En su caso, ¿podría decir que el proceso impacta de forma directa en una mejora de la calidad educativa de la institución?

¿Considera que en su institución existe actualmente una cultura de la calidad, la mejora y la autoevaluación? ¿Por qué?

Guía entrevista CONEAU

¿Cuál es su rol dentro de la CONEAU?

¿Cómo se conforma el Área de Evaluación Institucional?

¿Qué perfiles profesionales poseen los integrantes del equipo de esta área?

¿Con qué criterios se designa a los pares evaluadores?

¿Hay un grado de rotación en los integrantes del equipo de técnicos?

¿Cómo se maneja la incorporación de nuevos técnicos? ¿y de pares evaluadores? ¿Notaron un impacto de eso en las evaluaciones externas?

¿Cómo se aseguran de que las diferencias entre la cultura institucional de los técnicos y las instituciones no afecten el proceso de evaluación institucional? Es decir, para que la evaluación sea lo más objetiva posible en lo que a CONEAU refiere. ¿Y la de los Pares Evaluadores?

¿Cómo se capacita a los técnicos y pares evaluadores que llevan adelante el proceso de aseguramiento de la calidad en la institución?

Estas formas de capacitación y los contenidos que proponen, ¿resultan productivas para lo que la tarea requiere?

Desde su experiencia, ¿cuál podría decir que es el objetivo de la CONEAU como institución?

Desde la perspectiva de la CONEAU, ¿cómo definiría el concepto de calidad educativa?

¿Cuál es el principal propósito del proceso de evaluación institucional?

Si la evaluación institucional fuera opcional y no obligatoria, como lo es actualmente, ¿cree que las instituciones la llevarían a cabo? ¿Por qué?

¿Cómo perciben que la llegada de los pares evaluadores impacta en la institución?

¿Qué acciones implementan al respecto para que el proceso de evaluación sea lo más relajado posible y, por lo tanto, más eficiente? Suponiendo que cuanto más relajado uno está, mejor desempeño tiene.

En general, ¿existen coincidencias entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación externa? Mencionar ejemplos de los casos analizados según cada Universidad

¿Cómo se aborda la situación cuando la autoevaluación no coincide con la visión de los pares evaluadores?

¿Considera que el proceso de Evaluación Externa logra tener en cuenta la particularidad y los diferenciales de cada institución?

En ese sentido, ¿cómo hacen para medir con un mismo instrumento a instituciones con particularidades y propósitos diferentes?

Considerando la respuesta anterior, ¿de qué formas se aseguran de que el SIEMI no rigidice la evaluación? Cuanto más se estandariza, menos se consideran particularidades

¿Cuáles son las variables que utilizan principalmente para medir la calidad institucional? Y, ¿en qué medida esas variables permiten conocer y evaluar las particularidades de cada institución? ¿Cómo pueden acceder y evaluar la calidad de esas particularidades?

¿Existe un patrón común en las dificultades que surgen en las evaluaciones institucionales? Anclar con el concepto de calidad.

En las universidades que realizan las evaluaciones institucionales, ¿percibieron que los equipos internos a cargo son permanentes o son adhoc y cambian? ¿De qué forma cree que impacta esto en el proceso?

Considerando la redacción del art. 44 de la LES, que menciona un plazo mínimo pero no uno máximo a cumplir entre evaluaciones institucionales, ¿qué sucede con las universidades que realizan evaluaciones institucionales cada 10 años o más? ¿Qué impacto tiene esta situación en lo que refiere a la CONEAU y el sistema universitario en general?

¿Cuáles podría decir que han sido las mejoras en el sistema universitario, a partir de las evaluaciones institucionales? ¿Cómo analizan este tipo de aspectos? ¿Trabajan comparativamente evidenciando evoluciones? Anclar con el propósito y el concepto de calidad que haya mencionado

En este sentido, ¿qué opina con respecto a la efectividad del proceso de Evaluación Institucional?

¿Cuáles podría decir que son los principales problemas, logros, demandas y desafíos del proceso de evaluación institucional en la actualidad?

Si tuviera la oportunidad, ¿modificaría algún aspecto del proceso tal como está planteado actualmente? En caso de que sí, ¿qué aspecto/s? ¿Por qué?

¿Cuál cree que será el futuro del proceso de evaluación institucional? ¿Cree que se va a lograr la periodicidad que se espera de las instituciones para llevarlo a cabo?

Desgrabaciones de las entrevistas

Entrevista Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

C: Hola Beatriz, ¿cómo estás?

B: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás?

C: Bien, bien, muchas gracias por estar acá y bueno, agradecerte por la predisposición sobre todo.

B: Sí, por supuesto.

C: Muchas gracias. Bueno, si te parece, arrancamos entonces.

B: Dale, dale.

C: Bueno Beatriz, contame un poco cuál es tu rol dentro de la universidad.

B: Bien, dentro de la universidad, actualmente, estoy a cargo de la coordinación de evaluación y diseño curricular. Que, bueno, básicamente somos un área que focaliza en varias cuestiones. Por supuesto, todo lo que tienen que ver con las actualizaciones de planes de estudio y la creación de nuevas carreras, los procesos regulatorios y normativos a nivel, digamos, externo e interno, las acreditaciones frente a CONEAU y todas las instancias frente al Ministerio de Educación. También trabajamos haciendo revisiones de diferentes temas académicos dentro de la universidad, y participamos de diferentes acciones desarrolladas por el Consejo Académico, que es el máximo órgano decisorio en la universidad. También participamos de las pruebas de oposición para toda la consideración y evaluación de los aspectos pedagógicos del futuro ingresante, del docente ingresante. Hacemos también piezas comunicacionales para dar cuenta de diferentes aspectos de la vida de la institución. Y bueno, básicamente, estamos muy alineados y más que nada, trabajando en equipo con todas las unidades académicas, para poder, justamente, dar este asesoramiento en cuanto a presentaciones, actualizaciones, requerimientos de acreditación y demás.

C: Perfecto. Dentro de la UADE como universidad, ¿cuáles podrías decir que son los mecanismos de aseguramiento de la calidad que implementan?

B: Uy, muchísimos. Porque tenemos un seguimiento de los temas académicos y un seguimiento de la intervención de los diferentes actores, mediante casillas de correo, mediante focus group, mediante consulta permanente con los directivos de cada carrera. Con lo cual, no sólo los actores, sino también las diferentes áreas, o sectores de la universidad, están directamente involucrados con los planes de mejora que, de alguna manera prometimos, o nos comprometimos mejor dicho, frente a la CONEAU, o frente al Ministerio de Educación; y, después, obviamente, soy una de las encargadas de ir sistematizando la información y haciendo el seguimiento en las diferentes formas de registro de las evidencias, para que los procesos continuos de acreditación y reacreditación puedan llevarse a cabo.

C: Perfecto. O sea que se basan, digamos, en cuanto a lo que son los mecanismos para asegurar la calidad, se basan en lo que baja un poco de CONEAU y de ahí ustedes quizás arman submecanismos?

B: No, no, hay una garantía interna por sobre la garantía, digamos, externa, Hay una complementariedad entre la garantía interna y la garantía externa. Pero hay mecanismos instalados en la cultura organizacional, para dar seguimiento de los procesos por la mejora en sí misma. Después, por supuesto contemplando las exigencias regulatorias, pero hay una idea muy arraigada en la cultura de seguimiento de todos los procesos involucrados en la dinámica de la universidad.

C: Perfecto. Y todos estos procesos que refieren al aseguramiento de la calidad, ¿parten del área donde trabajas vos?

B: Desde Presidencia, desde Rectorado, desde Secretaría Académica y, después, bueno, yo pertenezco al equipo de Secretaría Académica. Y a veces hay cuestiones que son fruto de debates de las comisiones asesoras de las diferentes unidades académicas.

C: Bien, perfecto. Y, en cuanto a las personas que se ocupan por ahí más de los procesos de aseguramiento referidos a la evaluación institucional, ¿qué perfiles profesionales poseen los integrantes de esos equipos?

B: Ah, son variados, Sí, son muy diversos. Se trata de trabajar siempre con los referentes disciplinares, y con los referentes que tengan trayectoria académica, personas relacionadas con la comunicación, con aspectos administrativos y profesionales de la estadística para el análisis

de datos. Hay perfiles de lo más diversos, siempre complementando esta referencia disciplinar con un trabajo en equipo de diferentes áreas, para interpretar datos, poder analizar, generar estrategias, hacer acciones de seguimiento de esas estrategias y, después, una vez que se realizaron, medir el impacto. Para nosotros es muy importante ir haciendo mediciones del impacto en todos estos mecanismos de garantía interna, que después, obviamente, mostramos en procesos regulatorios.

C: Bueno, son entonces equipos bastante multidisciplinarios.

B: Sí, son perfiles multidisciplinarios, tratando siempre de que sean referentes en los diferentes ámbitos de intervención.

C: Claro, perfecto. Y, dentro de estos equipos, ¿poseen staff de la universidad que haya cumplido el rol de pares evaluadores para los procesos de evaluación institucional de otras universidades?

B: Sí, a ver, no lo tenemos como un requerimiento a priori, pero se considera muy importante si la persona participa como par evaluador, tanto de carrera de grado como de posgrado y, por supuesto, en procesos de evaluación institucional. No es un requerimiento a priori, pero se tiene en cuenta.

C: Y, ¿tienen experiencia en alguna evaluación institucional en la que esa persona haya aportado su vivencia al respecto o su conocimiento?

B: Sí, sí, por supuesto, si cuenta con esa experiencia, integra todo el registro de las diferentes acciones que se van llevando a cabo en la evaluación.

C: Y, ¿realizan capacitaciones al interior de estos equipos encargados de llevar adelante la evaluación institucional?

B: Sí, desde nuestro sector hacemos capacitaciones específicas para todo lo que tiene que ver con los aspectos del formulario de CONEAU, cómo es un completamiento responsable y cuál es la lógica que responde a determinado concepto o marco conceptual de los estándares delineados por los diferentes consejos profesionales o decanos para las carreras del artículo 43. En el caso de los posgrados, también hacemos, y sobre todo en el último tiempo, que estamos

trabajando con la revisión de todo lo que son los programas analíticos, trabajamos también desde el área para brindar capacitación específica.

C: Y, generalmente, ¿hacen un análisis del impacto de estas capacitaciones que realizan a la hora de ver cómo se aplican en el desarrollo del proceso de evaluación institucional?

B: Sí, por supuesto. Lo que ocurre es que, bueno, en mi experiencia, yo hace tres años que estoy en UADE, ingresé en la evaluación institucional en la etapa de respuesta a la vista, entonces ahora estoy trabajando en pos de la nueva autoevaluación, pero, en concreto, la experiencia más fuerte tiene que ver con, ahora en estos últimos tres años, acreditación de carreras, concretamente posgrados. Lo demás estamos trabajando, recopilando evidencias y todavía el impacto no lo estamos midiendo.

C: Perfecto. Y, uso una parte de esta frase que me mencionaste recién de la recopilación, ¿de qué formas se obtiene la información para lo que es el abastecimiento del proceso de evaluación institucional dentro de la UADE? Ya sea información como el rendimiento académico de alumnos, el seguimiento de docentes, de graduados, toda esa información de la que uno se tiene que valer institucionalmente para llevar a cabo el proceso.

B: Claro. Cada sector va haciendo los diferentes reportes solicitados y, además, como te decía, más allá de la exigencia de una evaluación o autoevaluación, el punto más que nada tiene que ver con una dinámica que se va haciendo y que, semana a semana, hay registros dentro de cada sector, en bases comunes de datos, y en diferente tipo de informes que se van solicitando desde Rectorado.

C: Claro, perfecto. O sea, utilizan esa información para un proceso de mejora continua digamos, de algún modo.

B: Absolutamente, como te decía al principio, la idea es que el proceso sea de garantía interna, y que, por supuesto, se vuelque en la garantía externa solicitada en determinado momento.

C: Claro. Y, en algún momento, ¿surgió algún inconveniente a la hora de trabajar digamos en equipo entre, por un lado, las personas a cargo de los procesos de aseguramiento de la calidad y, por otro, las personas encargadas de los sistemas de información? En cuanto a los tiempos y formas de entrega de información y demás.

B: Sí, sí, obviamente. Tenemos una velocidad muy importante dentro de la institución y, bueno, las urgencias y la determinación de los indicadores lleva a reuniones continuas y a un trabajo continuo, que, bueno, a veces contamos con más tiempo para hacerlo y a veces con menos. Ya te digo, no te puedo contar la experiencia de evaluación institucional de UADE, porque ingresé a UADE cuando fue la respuesta a la vista. Tengo la experiencia más completa que fue la evaluación institucional de UCES. Pero bueno, tengo entendido que ya lo viste a José. La última evaluación institucional de UCES la llevé a cabo con el equipo de trabajo que había instalado en cada área.

C: Claro, y en tu experiencia en estos procesos de evaluación institucional, ¿te sucedió que las instituciones tuvieron que generar algún nuevo proceso de recolección de información a raíz de las implicancias que tenía el proceso?

B: Sí, sí. Al menos en la experiencia que tengo de otras universidades, sí, en general hay que generar nuevos reportes en formato CONEAU y con la concepción de Araucano, del SIU, que hay veces en que no es la misma que se tiene en la organización, con lo cual se van generando reportes. Pero bueno, lo interesante es que la información esté. Hay universidades que lo tienen muy instalado, como es el caso de UADE, la solicitud de datos cuantitativos es habitual y en experiencias anteriores fue más difícil la obtención de estos datos. A ver, en mi experiencia hasta ahora, en estos tres años, tanto los datos cuanti como cuali están muy arraigados en la toma de decisiones cotidiana.

C: Perfecto. Y, considerando digamos, bueno, ya sea el proceso de la UCES del que formaste parte, o del que te viste implicada ya en su transcurso en el de UADE, o el que están comenzando de a poco en este momento en UADE, ¿cómo se prepara el proceso? ¿Con cuánto tiempo de antelación comienzan a prepararlo? ¿Parten de las recomendaciones que se habían hecho anteriormente o parten de otra perspectiva, digamos, a la hora de abordar la autoevaluación?

B: Claro, tengo una experiencia después de UCES en UMSA, el Museo Social, que ahí también llevé a cabo el trabajo de tratar de liderar los diferentes equipos. A ver, en general, cuanto más tiempo se disponga, mejor. Por la dinámica de las organizaciones, en general siempre son procesos acotados en tiempo, con la idea de instalación a futuro, de que ese tiempo que se exige y donde uno parte siempre de las recomendaciones anteriores, de la lectura del informe de

evaluación que finalmente te da CONEAU, y de qué acciones se llevaron a cabo. Bueno, todo eso por supuesto que idealmente hay que ir preparándolo con un seguimiento semestral dentro de todo el período, y, en los últimos dos años previos a la nueva presentación, hay que intensificar las reuniones, la recolección de información, el trabajo con las recomendaciones o los déficits que se fueron marcando y demás. Entonces, es un proceso de mucha tensión, porque, obviamente, revisar y reflexionar sobre prácticas internas evaluativas, siempre lleva a diferentes puntos de vista, a diferentes maneras de encarar cada uno de esos aspectos o dimensiones que tienen tanta relevancia, para después poder volcarlas en el SIEMI.

C: Claro, y, alguna vez, ¿les pasó que necesitaron colaboración externa para abordar alguna instancia del proceso? ¿Tuvieron que contactarse con alguna otra institución o acudir al organismo oficial CONEAU?

B: En mi experiencia, ya te digo, de 4 o 5 evaluaciones institucionales, consultamos a CONEAU para diferentes aspectos que no se llegan a interpretar o para pedir alguna cuestión de capacitación para los equipos. En general, más que a otras instituciones, en mi experiencia las referencias son directamente a CONEAU.

C: Claro, y, en ese sentido, en esas instancias, ¿les satisfizo la colaboración de parte del organismo?

B: Sí, sí, absolutamente. Tienen una solidez técnica muy interesante. Yo, particularmente, desde que se crea la CONEAU, que estoy formándome en paralelo, porque me recibí y a los tres años ya empecé a formar parte de diferentes situaciones implicadas con CONEAU y después con una experiencia internacional en ANECA, que es la agencia española, y sí, la verdad es que la referencias de los técnicos y responsables de cada área dentro de CONEAU como de los miembros, en general es siempre bastante pertinente y aclaratoria.

C: Claro, perfecto. Y, al interior de las universidades en las que participaste del proceso de evaluación institucional, ¿solían difundir las tareas que se iban realizando?

B: Sí y había que estar siguiendo eso, o sea, sí, pero con un seguimiento del área de evaluación porque, bueno, a veces hay que encontrar la forma y la manera de ir comunicando esos resultados, entonces hay instituciones más propensas a la comunicación y otras menos. Entonces me encontré con las dos situaciones, de tener que seguir muy de cerca la

comunicación y, en algunos casos, con sólo entregar las piezas de información, circulaban. Pero, en general, hay que hacer un seguimiento muy fuerte desde el área.

C: Claro, perfecto. Y, ¿qué impacto tuvo el proceso de autoevaluación al interior de las universidades en las que lo pudiste vivenciar?

B: Y, el impacto siempre es fuerte porque, como te decía recién, mirarse y pensar sobre lo que estuvimos haciendo, lo que nos recomendaron y cómo lo tomamos, todas esas situaciones generan situaciones de mucha tensión. Tensiones que son sumamente oportunas porque ponen en debate o ponen sobre la mesa dinámicas y prácticas arraigadas. Entonces, revisar cómo hacemos lo que hacemos basado en ese aprendizaje organizacional siempre genera tensiones, paradojas, contradicciones, como decía Schvarstein, ¿no? Basándonos más en una mirada de análisis organizacional. Así que sí, son procesos complejos, definitorios y que involucran, a ver, la revisión de lo que uno tomó en consideración en diferentes momentos de la vida de una organización. Se dan situaciones interesantes para repensar.

C: Claro, tal cual. Y, ¿te pasó de percibir que hubiera un denominador común en cuanto a fortalezas y debilidades que salen a la luz en esos procesos de autoevaluación?

B: Y, siempre la comunicación queremos que sea más, siempre, o sea, la comunicación entre las diferentes áreas de la universidad creo que es un factor común, la sistematización de la información, el registro del impacto de las diferentes medidas que se toman, me parece que son los dos puntos más importantes, que los veo presentes en todas las universidades.

C: Buenísimo. ¿Qué impacto percibís que existe en la llegada de los pares evaluadores a las instituciones?

B: Ah bueno, siempre genera mucho nervio, mucha situación de, bueno, de como uno cuando recibe o cuando rinde un examen, más allá de que es un proceso colaborativo, y de que los pares evaluadores y los miembros de la CONEAU vienen con una mirada de ver las oportunidades de mejora y demás, no todos son objetivos, hay mucha mirada subjetiva. Hay veces en que hay que estar muy alerta de que no ocurra que algún evaluador, un par evaluador...-y ahí iríamos a un aspecto muy técnico que tiene que ver con, justamente, poder conocer de dónde viene y si está respetando ese par evaluador, está respetando los lineamientos dados por la CONEAU, los técnicos están velando todo el tiempo por eso, pero a veces hay

miradas subjetivas y bueno, como te decía, en tela de juicio siempre está la evaluación de pares. Y este es un aspecto, cómo minimizar la subjetividad presente en cualquier evaluación. Así que siempre son situaciones de mucho nervio, de mucha revisión de que todo esté presentado de una manera clara, oportuna; que no se generen interpretaciones erróneas, que la consulta sea continua. Bueno, todo eso ayuda muchísimo a que se desarrolle la visita de la mejor manera, pero reconocemos que es una situación de examen que, creo, que en general en las instituciones genera nerviosismos, ¿no?

C: Claro, claro.

B: Más allá de que uno tiene todo bien y está mostrando su proceso de autoevaluación, y lo que no tiene bien, hizo un plan de mejora, o vio cómo subsanar un aspecto débil y demás, pero bueno, siempre genera nerviosismo y tensión.

C: Claro, sí, tal cual. Y, en cuanto a los resultados de la evaluación externa y, también en el sentido de esto que venimos conversando de los pares, ¿te pasó de vivir procesos en los que no estuvieran de acuerdo con los resultados de la evaluación externa y sintieran que quizás no se estaba teniendo en cuenta la particularidad de la institución como tal?

B: Y sí, porque, sobre todo, el análisis en las universidades privadas a veces tiene esta connotación de que, a ver, sobre todo para las áreas de investigación mucho más el impacto como si fueran universidades públicas que reciben un financiamiento ad-hoc por el Estado, por más que ahora se está mutando a modelos mixtos de financiamiento, muchas veces la interpretación sobre la investigación y, sobre todo, la dedicación de los docentes, que me parece otro punto que nos diferencia entre las públicas y las privadas, cuánto el profesor está dedicado a la docencia, a la investigación y a la extensión, sobre todo en universidades que tienen por ahí más la mirada puesta en la inserción profesional exitosa, por más que se propicia la investigación por la gestión misma del conocimiento, a veces hay que aclarar algún aspecto de formas de selección de los docentes, de las horas de dedicación, de aspectos de investigación y de las acciones de extensión también, porque hay todo un abordaje aún, a mi entender que falta una definición de lo que entendemos por la extensión también, entonces bueno, obviamente la mirada evaluativa o de los pares evaluadores, a veces no tiene toda la interpretación con la que uno quiso demostrar ese punto o esa dimensión, entonces ahí se generan idas y vueltas para la instancia de la respuesta a la vista. Es muy interesante ese punto

porque uno puede aclarar, también lo que la institución no entendió. Y volviendo a tu pregunta de a quién preguntar cuando uno tiene una duda, siempre ir a la fuente de CONEAU es lo más oportuno.

C: Claro. Perfecto. Crees que las universidades, si el proceso de evaluación institucional no fuera obligatorio, como lo es actualmente por ley, ¿crees que llevarían a cabo un proceso similar?

B: Sí, yo creo que sí, porque hoy por hoy la posibilidad de potenciar tu universidad tiene que ver con procesos de mejora continuos, entonces si no te lo pide CONEAU, te lo va a pedir el mismo alumno, te lo va a pedir el mismo profesor, para su internacionalización del currículum es esencial, para la medición del impacto en el país, en la región, también. Yo creo que sí, quizás con diferentes instancias de medición, pero sí, tendrían procesos internos similares a los exigidos por la CONEAU.

C: Claro, y, si tuvieras que dar alguna definición o un atisbo del concepto de calidad educativa como lo entiende la UADE, o también, por qué no, las demás universidades de las que formaste parte en este proceso de evaluación institucional, ¿cómo lo definirías? ¿En qué se basan esas instituciones para trabajar su calidad educativa?

B: En la revisión permanente de sus procedimientos; en, justamente, poder reflexionar sobre sus prácticas, ver las oportunidades de mejora, avanzar sobre esas oportunidades en estrategias concretas, poder implementarlas, seguirlas, evaluarlas, retroalimentar para poder generar nuevas o afianzar las que están en funcionamiento y, básicamente con un equilibrio muy fuerte de garantía interna y externa.

C: Claro. Bien. Y, en todo esto, en este marco, ¿cuál podrías decir que es el objetivo de la CONEAU como organismo? Y si crees que ese objetivo se traduce en el proceso de evaluación institucional.

B: Sí, yo creo que ha crecido muchísimo CONEAU en todos estos años y creo que tienen una idea de acompañar esos procesos de reflexión. Es decir, al interior, bueno, cómo hacemos lo que hacemos, poder demostrar y validar frente a un organismo como CONEAU; y CONEAU tratar de interpretar en la diversidad institucional, los diferentes tipos de instituciones.

C: Perfecto. Y, ya más o menos para ir concluyendo, ya son las últimas preguntas, ¿qué opinas con respecto a la efectividad de este proceso tal como está planteado hoy? ¿Crees que tienen algunos inconvenientes a modificar? Y ¿por qué crees que habría que modificarlos?

B: Bien, yo creo que está instalada la idea de la autoevaluación y de rendir cuentas a la sociedad, más allá de la CONEAU. Creo que, como todo proceso evaluativo, tiene oportunidades de mejora, por ejemplo la conformación de los pares evaluadores y el trabajo al interior para las reuniones de consistencia, para las reuniones que van teniendo los equipos técnicos con los pares evaluadores, son aspectos que todavía podrían seguir mejorando, sin duda.

C: Perfecto.

B: Y todo lo que tiene que ver también con la representatividad de todos los actores involucrados en el proceso. Todavía tenemos mucho que madurar en cuanto a la intervención y la escucha activa de los diferentes stakeholders.

C: Claro, clarísimo. ¿Crees que el marco que regula actualmente este proceso y los otros procesos de aseguramiento de la calidad son pertinentes?

B: Sí, son pertinentes, pero bueno, como te decía, pueden ser mejorables. Sobre todo teniendo en cuenta que hay mucho conocimiento instalado por los diferentes procesos de acreditación de carreras de grado y de posgrado que abonan a la evaluación institucional.

C: Claro.

B: Ahí tendría que haber una riqueza bastante importante, que se está haciendo pero por ahí se podría hacer aún más algo con toda la información que la institución tiene sobre sí y que dio cuenta a CONEAU, bueno, tener en cuenta que hay un proceso de relación continua y de complementariedad entre la evaluación institucional y las diferentes acreditaciones de grado y de posgrado.

C: Claro, y para cerrar, para concluir, ¿crees que es un proceso que impacta de forma directa en una mejora de la calidad educativa de la institución?

B: Sí, absolutamente. Sí, yo creo que sí, porque, bueno, teniendo en cuenta las diferentes universidades en las que trabajé, acá y en otros lugares, sin duda la universidad crece y madura

frente a una mirada externa de acreditación, ya sea nacional o internacional, son procesos muy ricos para el fortalecimiento de lo que uno sabe de lo que hace y de lo que podría hacer mejor.

C: Claro, bueno, perfecto. Bueno Beatriz, esa sería la entrevista en sí. Te agradezco muchísimo el espacio y el tiempo.

Entrevista Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

J: ¡Buenas tardes!

C: Muchas gracias por estar acá.

J: Todo lo contrario. Bueno, contame un poquito entonces, me imagino el tema de investigación.

C: La investigación es acerca del proceso de evaluación institucional en universidades privadas. Ya tuve una entrevista con Pablo Tovillas, de la CONEAU, por un lado, y, por otro lado, tres entrevistas con tres universidades privadas diferentes, la UCES es una de ellas. La UCES, la UADE y la UCA.

J: Perfecto. ¿Cuál es el objetivo de la investigación?

C: El objetivo es un poco analizar la experiencia de cada una de las universidades en este proceso, y contrastarlo con los objetivos que tiene el proceso en sí desde lo que es la ley, como proceso de aseguramiento de la calidad.

J: Perfecto.

C: Si quiere, arrancamos.

J: Dale.

C: Cuénteme, ¿cuál es su rol dentro de la universidad?

J: Yo soy Vicerrector de evaluación universitaria.

C: Bien.

J: Cuando se crea la universidad, se coloca el rectorado y un consejo superior académico y dos vicerrectores, uno general, que tiene funciones generales de reemplazo del Rector en sus funciones cuando este está de viaje, sobre todo de grado, y, después, la universidad tiene una estructura particular, porque su oferta de posgrado está concentrada en el departamento de rectorado, que es un sistema de departamento de posgrados. En general, en el Estatuto, esto figura como Secretaría Académica. O sea que hay una Secretaría General Académica y una Secretaría Académica de Posgrados. La idea, en general, que tuvo el rectorado al comienzo era diseminar el posgrado en facultades, pero ocurrió un fenómeno que tiene que ver con la acreditación, si me permitís, que, en realidad una de las cuestiones... Yo comencé mi función como Prosecretario de Acreditación, apoyando al vicerrector que estaba designado por estatuto, que su función inicial era, como equipo de universidad, de evaluación externa de la universidad, después, durante el reconocimiento provisorio... Vos sabes que la norma prevé que hay un reconocimiento definitivo, después de la primera evaluación externa...

C: Así es.

J: En las privadas. Y ese vicerrector estuvo muy centrado en esto, y después, en el '95 sale la Ley de Educación Superior, en el '99/2000 aparece el problema de la acreditación de carreras de posgrado y, después va a aparecer la carrera de medicina, más adelante. Entonces, los procesos de acreditación empezaron a concentrarse en mi función, que era la acreditación de posgrados. Después de este primer período, como la secretaría de posgrado estaba a cargo de un ingeniero, con la presión de los procesos de acreditación de CONEAU, terminaron diciendo que yo estaba a cargo de la acreditación directa de los posgrados. La secretaría de posgrado quedó a mi cargo, y cualquier posgrado se tiene que acreditar, y como los procesos de evaluación estaban muy en desarrollo los estándares, el posgrado tiene criterios, más que estándares, no hay estándares por carrera, sino criterios generales. Yo me fui como Secretario Académico y, después, de un intento fallido de designar un nuevo Vicerrector de evaluación, porque entró en una función muy de asesor al Rector, lo que fue durante la segunda evaluación externa, y como esto quedó poco sustancial en cuanto a los procesos, esta persona se retiró del cargo; y me pidieron que yo, que tenía mucha experiencia en acreditación, me haga cargo del Vicerrectorado en términos generales y, el Vicerrectorado empezó a tener la función de acreditación y de evaluación, por eso el nombre se llama evaluación universitaria, pero en realidad están asumidas todas las funciones que tienen que ver con CONEAU bajo mi

rectorado. Que es algo previsto más o menos en el estatuto, pero que después se fue viendo de ese modo. Y tengo un equipo que me ayuda a asesorar a toda la facultad. La UCES en este momento tiene muchas carreras del 43°, pero primero fue medicina, después fue psicología, luego fue enfermería, y ahora vinieron contador público y abogacía. Hay sólo dos facultades que tenemos, de ciencias empresariales y de comunicación, que no tienen carreras de 43°. Entonces, los decanos que tienen carreras del 43° trabajan conmigo, para el desarrollo de los procesos de acreditación.

C: Claro, y los de posgrado también, entiendo.

J: Sí, bueno, los directores. Yo soy el Secretario de Posgrado también. Tengo una prosecretaria que trabaja conmigo en la parte de gestión, pero yo sigo siendo el secretario de los posgrados, porque los procesos de acreditación del posgrado están muy sujetos a planes de mejora, ¿viste? Es complicado, entonces como es una gimnasia muy transversal, porque hay muchos posgrados que no se adscriben necesariamente a una sola facultad, porque son interdisciplinarios, ese es el tema. Hay articulaciones por facultad, según las áreas disciplinares. Hay muchas ofertas que no pertenecen a una facultad solamente.

C: Claro, perfecto. Y, dentro de lo que vendría a ser el vicerrectorado de evaluación universitaria del cual usted está a cargo, ¿cuáles son los mecanismos de aseguramiento de la calidad que llevan adelante en la institución? Además de los indicados por ley a través de CONEAU, que serían acreditación de carreras de grado, posgrado, y el de evaluación institucional propiamente.

J: Bueno, el aseguramiento de la calidad en Argentina es un aseguramiento vinculado a los procesos de acreditación. No hay sistemas internos como la ANECA en España, o sea que acá lo que nosotros tratamos es establecer planes de desarrollo, de mejora, de acuerdo a los resultados de la acreditación. Y tratamos de hacer sinergia con los aspectos comunes de diferentes posgrados, en cuanto al cuerpo docente, temas de investigación, por área disciplinar. Recientemente, generamos en este proceso de autoevaluación que estamos llevando adelante, los institutos de investigación y posgrado, para articular las actividades de las facultades, la investigación de las facultades y el desarrollo de las carreras de posgrados, sobre todo doctorados, pero nosotros tenemos, sobre todo, maestrías y especializaciones, y 4 doctorados. La actividad de los tesis se vincula a las facultades. Estamos en proceso de articulación. Hay

una lógica más transversal, hay una tensión siempre en los decanatos que tienden al modelo de independencia del decanato, porque el modelo de las facultades es el modelo napoleónico, que tienden a la independencia, mientras que los modelos departamentales son diferentes, son más transversales. Pero acá todas las instituciones son un mix. Cuando ves las grandes universidades, la Universidad de Córdoba, la UBA, son facultades muy fuertes, después en mayor o menor medida, vas a tener siempre funciones centralizadas de las facultades.

C: Claro.

J: En los decanos hay funciones que están vinculadas al rectorado, entonces hay una especie de transversalidad en mayor o menor medida, depende de la institución. Por eso, el modelo de facultad no es siempre una facultad en el sentido del modelo de la Universidad de Buenos Aires o de la Universidad de La Plata. Y tampoco es ortodoxo, cuando uno analiza la estructura de gestión vas a ver ese tema, son facultades, pero... más o menos hay muchas funciones que están en el rectorado todavía. No son facultades... Vos tenés Filosofía y Letras de la UBA que tiene departamentos por carrera, el de Antropología, Departamento de Filosofía, dentro de la facultad. Es una especie de mini universidad que se vincula al rectorado por temas presupuestarios y la asamblea universitaria, después las facultades siguen bastante solas. Si vas a ver que hay otro clima académico. En la UCES las facultades no son así. Hay un tema de clima disciplinariamente, pero el estilo de gestión es bastante transversalizado por las funciones que están vinculadas al rectorado, que son investigación y posgrado. Pero ahora las articulamos a través de estos institutos.

C: Bien. Y, le hago una pregunta, con relación al equipo que se encuentra dentro del vicerrectorado de evaluación universitaria, ¿qué perfiles poseen los integrantes de este equipo que lleva a cabo estos procesos?

J: En general son de educación, son licenciados en educación.

C: Bien.

J: Yo no lo soy, pero tomo gente de educación.

C: Claro, perfecto. Y ¿por un motivo en particular? Además del acercamiento a la disciplina.

J: Y no, bueno, mira, las tareas, que tienen que ver con análisis curricular, etc. En mayor o menor medida, el licenciado en educación las conoce. Y, a veces, las conocen mejor que los directores disciplinares, entonces ahí hay todo un tema de comprensión técnica de los datos y los indicadores de desempeño que usa CONEAU. Siempre es mejor tomar gente que venga de educación, y, además, porque todo lo que es el perfeccionamiento técnico lo viven bien.

C: Claro.

J: Por algo estudian educación. Si vos sos abogado y estás haciendo eso, el día de mañana te querés ir a otra área. Igual hay una enorme rotación, porque, lamentablemente, nosotros como tenemos mucha actividad, hay una fortaleza, como hacemos todo, la gente aprende muchas cosas, entonces muchas veces se van, consiguen un empleo de mayor... Porque suele faltar gente en las universidades, con mucha formación, o tienen experiencias muy focalizadas en alguna función, acreditación de grado... Entonces, gente que tenga experiencia en diversas funciones de CONEAU... La gente que trabaja conmigo tiene un perfil diverso en acreditación y evaluación, entonces se me fue mucha gente. Tuve mucha gente que trabajó conmigo, que consiguió trabajo en otras universidades, como equipo, como cargo, no iguales al mío como Vicerrector, pero como coordinadores de evaluación, como responsables. Hay muchos.

C: Claro, más abarcativo por ahí.

J: Las instituciones no tienen vicerrectores de evaluación, es la única. Por eso digo. Además yo tengo a cargo la gestión de las carreras de posgrado, pero de alguna manera, falta gente experta en evaluación universitaria y en acreditación, y entonces, muchas veces, me roban la gente.

C: Claro.

J: La gente tiene derecho a seguir su vida y a buscar un mejor trabajo.

C: Y, dentro del staff de la universidad y del equipo propiamente, ¿poseen personas que hayan cumplido el rol de pares evaluadores para evaluaciones de otras universidades?

J: Sí, sí.

C: Y eso, ¿les aportó una experiencia productiva?

J: Yo fui evaluador de... Evalúo instituciones, evaluaciones externas. Y después tengo varios profesores que han hecho evaluaciones de carreras de posgrado, de grado no lo sé, me parece que todavía no hay. Pero de posgrado sí, tengo varios directores o docentes que han sido convocados para la evaluación de posgrados.

C: ¿Llevan a cabo, al interior del equipo, capacitaciones para llevar adelante estos procesos de aseguramiento de la calidad? Sobre todo, tomando esto que usted me comentaba recién acerca de que el equipo tiene un cierto grado de rotación cada tanto.

J: Nosotros sí, bueno, el tema es que la capacitación a veces se hace en el lugar de trabajo. Vamos haciendo y revisando, es muy interactivo. Lo que yo aspiro es a que la gente supere sus capacidades. Hemos mandado gente también a hacer cursos de CONEAU, pero tiene su valor. Pero una cosa es el desarrollo de una acreditación y otra cosa es un curso. La verdad es esa. En la CONEAU se obtiene una experiencia desde la CONEAU, pero no desde la universidad. Y la experiencia de tomar vista, hacer las respuestas, ver cómo sale la acreditación, es muy sustancial, porque vos vas viendo, porque la CONEAU siempre toma decisiones sobre la base de las respuestas. Las respuestas en los cursos son muy escolares. Y en la CONEAU, muchas veces, los equipos técnicos tienen convicciones que no son del todo ciertas y que, muchas veces, en la discusión, en los casos particulares, hay un cambio de opinión. También hay un poco de arbitrariedad respecto de los niveles en que las grandes universidades tienen una aquiescencia con CONEAU. Por ejemplo, yo estaba armando un expediente, y el director me decía que él había sido evaluador de una carrera de la Universidad de Córdoba, y me decía que las cosas que nos observaron en la carrera nuestra, de ninguna manera se las observaron en la carrera de Córdoba. Entonces, ahí hay un problema también de que las instituciones privadas, a veces.... Depende de la carrera, esta es una carrera de medicina del trabajo, y como está muy vinculada al aspecto público, cuando hay carreras de este tipo en el sistema privado las miran mucho. Hay un corte ideológico, como decía un famoso exmiembro de la CONEAU que estuvo en los CPRES, decía que la evaluación es un problema político, a veces muy cruzado por ideologías. Entonces, te miran mucho los detalles en carreras que tengan que ver con el perfil público, cuando son de universidades privadas.

C: Claro, entiendo.

J: En general, por mi experiencia, yo no acredité carreras porque la CONEAU dice que las autoridades superiores no pueden evaluar carreras, pueden evaluar a otras universidades, entonces yo participé como un par en evaluaciones externas de universidades privadas, pero no fui par en el sistema público. Además yo asesoré universidades públicas: la facultad de Ciencias Económicas de la UBA, el área de posgrados de la Universidad de General Sarmiento y, también, en la UNTREF. Yo sé que a nosotros no nos perdonan cosas que les perdonan a las públicas.

C: Claro. O sea que, en realidad, la capacitación del equipo de la UCES es más del aprender haciendo.

J: También hay cursos. Nosotros trajimos para planeamiento a profesionales. Yo lo que te quiero decir es que, difícilmente puedas aprender tanto de un curso, como de trabajar. Pasa que es un aprendizaje reflexivo. Vos trabajas sobre la base de la discusión y, todo el proceso de carga de la vista, cuáles fueron los errores de carga, la estrategia de respuesta, porque ellos ven, la revisan, la leemos, todo, entonces se capacitan y van viendo lo que va pasando.

C: Claro. Y ahí, me imagino, que entra un poco también el aspecto de la obtención de la información para poder llevar a cabo estos procesos. Ustedes en la UCES, ¿de qué forma se valen de todo ese contenido?

J: No, bueno, nosotros tenemos acceso a la información, tenemos sistemas de información de la universidad. Y después los docentes tienen que llenar sus fichas de CONEAU y, después, bueno hay todo un proceso sustancial de las secretarías académicas que correspondan, de revisar los materiales, los programas, en fin. Hay toda una serie de procesamiento interno de la universidad, que son los procedimientos de la gestión académica, y que después, como soy Secretario Académico, tengo acceso directo a toda la información.

C: Claro, perfecto. O sea que, en ese sentido, no tienen inconvenientes internos a la hora de necesitar acceder a la información.

J: No, porque, además, yo soy el que maneja el usuario global de CONEAU. Tengo todo ese legado de rectorado, entonces trabajo con todos los decanos para que esto no tenga dificultades, problemas, limitaciones de uso de la información dentro de la universidad.

C: Y, una consulta, a medida que fueron pasando la primera instancia de autoevaluación y, luego, la segunda con las dos evaluaciones institucionales que ya realizaron en la UCES, ¿tuvieron que modificar o enriquecer de alguna forma el proceso de autoevaluación para poder efectivamente llevar a cabo el proceso?

J: Pero el problema..., ese es un problema que uno debería volver a formular, el problema en general tiene que ver con los cambios de los proyectos institucionales que ocurren en la realidad a lo largo de los procesos de evaluación externa. Nosotros estamos insistiendo al sistema de acreditación y evaluación de CONEAU, de ver el tema de los proyectos institucionales. En general, el sistema comenzó con una primera pasada por la CONEAU, donde se miraban algunos aspectos generales de la autonomía universitaria, de la carrera docente, en fin. De la duración de las carreras... Las dimensiones que toma CONEAU: infraestructura suficiente, biblioteca, esa etapa. Ahora hay un problema, en el caso de la UCES es muy particular, porque la UCES tiene una estructura muy compleja, porque tiene un espacio territorial importante, tenemos una red con la UTN en algunas sedes. Esa singularidad siempre desafía el problema de la integralidad institucional. El tema de la información más bien tiene que ver con cómo se gestiona la universidad. Y nosotros le estamos dando mucha importancia al tema del sistema de plataformas online, tenemos el SIED aprobado, pero la pandemia jugó un papel favorable para nosotros en un punto: le dio mucha sustancia al problema del uso tecnológico de gestión y licuó un poco los problemas de distancia, no digo del todo, pero sí un poco. Y esto, para una institución que tiene expansión territorial, es muy importante para que esté integrada. Es un ejercicio que supone la relación de las personas, no meramente el hecho de tener la tecnología instalada.

C: Sí, tal cual.

J: Y la verdad es que la pandemia en ese sentido no es algo para festejar en ningún sentido, pero a nosotros en un punto nos favoreció. Todo lo que costaba remar con las personas por el uso del sistema... Yo vengo de una reunión del área de todos los coordinadores de investigación de las sedes, que antes para hacer la reunión a distancia era un problema y ahora, no queda otra, es cotidiano. La gente puede hacer un Zoom con el que está en el edificio de al lado y con vos que estás a mil kilómetros. Así que este punto, esa gimnasia nos ha ayudado. Esas cosas no se pueden prever a veces. Pero bueno.

C: Sí, entiendo. Y, si yo le tuviera que hacer la pregunta acerca de cómo definiría usted, desde su rol en la UCES, la calidad educativa, desde la perspectiva de la institución, ¿qué podría contarme?

J: No entiendo la pregunta, ¿vos me decís desde la perspectiva de las políticas del sistema de aseguramiento de la calidad?

C: No, no, desde su rol en la universidad y desde la idiosincrasia institucional de la UCES, ¿cómo definiría la calidad educativa?

J: Nosotros con la CONEAU tenemos una buena relación. Siempre asumimos a la CONEAU como un proceso por el cual se vuelve traumático, porque vos ahí perdés autonomía y tenés que dedicarle esfuerzo. Pero después, también te permite diseñar estrategias. Es decir, no necesariamente es algo negativo. Puede ser que haya procesos que se burocratizan bastante, pero no tengo experiencia de decisiones de CONEAU que hayan liquidado proyectos, en realidad muchas veces yo, como asesor de otras instituciones vi que la gente se queja, pero se queja también porque no ha hecho lo necesario para desarrollar los aspectos que le pide la acreditación. O sea, la CONEAU puede tener uso de algunos indicadores de desempeño un poco arbitrarios, hay cuestiones de interpretación, pero, en general, ha logrado que el sistema funcione, y que funcione mejor.

C: O sea, en ese sentido, ¿la UCES estaría de acuerdo con los estándares de calidad educativa que promueve la CONEAU a través de los procesos de aseguramiento de la calidad?

J: Sí, tenemos un conflicto con algunas cosas que tienen que ver con el sesgo del sistema público y los cruces ideológicos. Por ejemplo, ahora por el tema de la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación. Es un tema muy importante porque no es muy legítimo en el sistema privado, porque la Ley no obliga a las universidades a manejarse con el claustro. Por otro lado, los alumnos no son pares, todo el espíritu de la Ley de la revisión por pares no se cumple. La CONEAU decidió incorporarlos como expertos y no es irrazonable que los alumnos opinen, la verdad que no, pero está poco claro cómo un alumno va a ser experto en evaluación teniendo el 33% de la carrera aprobada. Mi experiencia en el sistema público - porque yo soy profesor de UBA y he estado en gestión departamental también-, es que hay una burocracia estudiantil vinculada al centro de estudiantes, que puede ser que sean los que más aspiren a participar en esos procesos. Entonces el problema no es que los alumnos participen,

el problema es que haya una burocracia estudiantil que sesgue ideológicamente algunos problemas. Ahí hay un tema que vale la pena, como anécdota, que sepa. Cuando hablas con el presidente de la CONEAU, que es un tipo muy piola, Néstor Pan, él cuenta siempre que él estaba en contra de la CONEAU cuando empezó. Después la vida lo llevó y ahora es un gran luchador por la CONEAU. También hay varios personajes que han empezado estando en contra y, luego, se volvieron a favor. ¿Qué quiere decir? En realidad, yo como profesor de la universidad pública he encontrado alumnos que dicen que la CONEAU tiene la culpa de casi todo. Por ejemplo, una vez en mi curso pidieron la palabra alumnos que venían de la asociación estudiantil, y venían a decir que el CBC era culpa de la CONEAU, lo cual es un disparate absoluto, porque el CBC es una prueba de la UBA. La CONEAU jamás evaluó la UBA porque nunca hizo una evaluación institucional. Los alumnos, en la universidad de COMAHUE, echaron a CONEAU. Los problemas -si vos estudias educación conoces la teoría de Campo de Bourdieu- el proceso de evaluación distribuye oposiciones, y en algún momento, según la teoría de Burton Clark, la oligarquía académica es la que establece el sistema de pares. Pero, en realidad, la CONEAU empezó a ser un lugar sustancial donde se genera y consolida una cierta burocracia que no sé si es la oligarquía académica, pero sí es una burocracia de peso en el sistema. Porque son expertos en estos procesos y son antecedentes relevantes finalmente, en función de que vos ahora estás haciendo una tesis sobre evaluación universitaria. Hace unos 15 años nadie pensaba en eso, ni sabía para qué servía, y, sobre todo, lo que se decía en aquella época era que era una maniobra del Banco Mundial. Bastante disparatada también esa historia, porque como yo siempre suelo comentar con mis colegas, es disparatado decir que un proceso por el cual el Estado evalúa es un proceso liberal. Los liberales tienden a decir que el Estado no se meta con su vida, entonces cuando entra CONEAU en juego, las privadas tenían un argumento en contra de la CONEAU y las públicas otro argumento, pero nadie quería que le quiten autonomía. O sea que no es liberal. Pero voy a que la definición de un campo de poder de alumnos expertos en evaluación es un problema que la CONEAU tratará de resolver, pero sobre todo, tiene legitimidad en las públicas, en las privadas no tiene legitimidad con los rectores. Lo que no quiere decir que los alumnos no deban poder opinar, yo creo que sí deben poder opinar, pero habría que ver... El modelo de otros sistemas están los grupos de interés, los stakeholders, y acá lo que hay es la revisión de pares, por la Ley, y después, al generar estos expertos, aparecen procesos de evaluación de proyectos, yo evalué el proyecto como experto en la CONEAU con un alumno que tenga el 33% de la carrera y de golpe haga un curso de

experto en evaluación... La CONEAU no lo va a dejar en el mismo nivel que los pares, todo esto es verdad. Pero hay un sesgo ideológico que no es muy legítimo para el sistema privado, entonces ahí hay temas en los cuales se generan conflictos, pero en general, el sistema ha venido funcionando.

C: Claro. Entiendo. Muy interesante escucharlo. Y, introduciéndonos un poco más en la realidad del proceso de evaluación institucional en sí dentro de la UCES, y considerando el último que llevaron a cabo, o bien el que están comenzando a llevar a cabo, como me comentaba recién, ¿cómo se preparan para el proceso? ¿Con cuánto tiempo de antelación comienzan a prepararlo? ¿Parte de las recomendaciones últimas que les había realizado la CONEAU antes?

J: Sí. Pero también tenemos, lo que creo que se debe enfocar y que estamos tratando de enfocar ahora, tiene que ver con el plan de desarrollo institucional. Mi experiencia es que los procesos anteriores eran más bien para informar a la CONEAU y hacer un informe razonable, porque es público, respecto de cómo la universidad está después del segundo período -nosotros evaluamos en 2010-. La CONEAU te recomienda cosas y no era una agenda importante esto para las universidades, lo digo por la UCES y también por mi experiencia como evaluador externo. Yo creo que estamos en una etapa nueva del sistema, el sistema está pidiendo un poco más de planificación, porque también el sistema argentino -y eso por ahí te lo contó Pablo Tovillas, que es bastante amigo mío y, realmente es un tipo que sabe muchísimo del tema, primero por su función, pero aparte es un estudioso del tema, tiene muy buena formación-, la Argentina crea universidades dentro de un sistema, no licencia universidades, como hacen otros sistemas, donde vos decís: “Bueno, voy a crear una universidad”. Acá se crean proyectos institucionales, entonces esa idea hace que uno deba decir cuál es la función, cómo crece. Hay universidades que han crecido mucho porque el sistema de expansión de la educación superior ha sido propuesto e, incluso, con el tema de la pandemia, los problemas de internacionalización cambian de eje, no se suspenden, como dicen algunos. Porque uno, a través de las redes, va a tener posibilidad de acceder a cosas con mucho menos costo, por ejemplo invitar profesores. Entonces, este tema tiene que ver con el tema de que las universidades cambian los proyectos y lo hacen al calor de las oportunidades que tienen en el entorno, lo cual está muy bien yo creo. La CONEAU habla de planeamiento porque toma el esquema del sistema público que es el uso del presupuesto. Y ahí yo creo que, por supuesto, tiene legitimidad. El sistema privado es más

rebatido. Pero también el problema es que el sistema privado se puede tornar muy aventurero, habiendo carreras de oportunidad con las cuales no tienen masa crítica, profesores, no tienen lo que tienen que tener. En ese sentido, yo creo que el sistema está avanzando en el tema del planeamiento, no en el sentido del planeamiento estricto, porque esa parte en Argentina no es muy buena, sino en tener planes de desarrollo y poner metas institucionales, para ir pensando cómo crece la universidad, o cómo se desarrolla. Y eso es un tema que ha cambiado mucho y yo creo que nosotros estamos enfocando la evaluación actual a partir de la idea de los planes de desarrollo, porque en general, el plan de desarrollo va en diferentes tipos de oportunidades, de carreras, facultades, sedes, y esto además tiene un gran desafío de articulación. Un poco la CONEAU misma está tratando de promover esto. Esto puede tener un aspecto absurdo en un punto, la Argentina es un lugar en el que es muy difícil planificar y vos fijate las vicisitudes en general del sistema mundial, donde vos tenés crisis permanentes, pero en ese marco también el tema de la improvisación exagerada lleva a educación de baja calidad, que es la experiencia de muchos países latinoamericanos. Entonces la CONEAU, lo que promueve es que uno por lo menos tenga un planeamiento sensato para ver hacia dónde piensa que puede ir el próximo período. Y en esto tiene que articular la acreditación de carreras también. O sea que evaluación institucional y acreditación de carreras cada vez van a estar más vinculadas.

C: Bien. Y, en los procesos por los que fue pasando la UCES, en alguna instancia ¿necesitaron ayuda de algún organismo o de alguna otra universidad que pudiera asesorarlos?

J: Mirá, nosotros la verdad es que tuvimos asesores. En la primera evaluación externa había asesores diversos pero no para tareas puntuales, porque también era el modelo de pasar de la provisoriedad a la autonomía. Y la segunda no mucho. En realidad muchas veces la gente experta en el sistema público no entiende mucho a los sistemas privados. Y teníamos una cuestión muy importante, nuestro rector emérito actualmente, dejó el rectorado porque fue presentado por el CRUP como miembro de CONEAU, o sea que el Doctor Horacio O' Donell fue miembro de CONEAU durante mucho tiempo, o sea que en realidad él tenía un contacto con la CONEAU importante, por lo que nosotros siempre estuvimos muy cercanos en diversas maneras con la CONEAU y, entonces, no necesitábamos muchos expertos que nos asesoraran. El tema de acreditación de carrera, alguna vez algún decano contrató a algún experto porque yo no quería hacer el trabajo, porque no puedo hacer todo, no tenía un equipo propio, pero en posgrado no, en realidad más bien yo asesoré a otras instituciones. Nosotros siempre tuvimos

bastante know how propio en tema de evaluación y acreditación. Y también la idea de tener un rango vicerrectoral estatutariamente en el rectorado, te marca una agenda. Esto fue pensado un poco como una estrategia. Porque cuando se valida la universidad la CONEAU empieza a ser una especie de iceberg para las universidades, porque la UCES, como muchas universidades, se crea bajo una ley anterior, y en 1995 aparece la necesidad de pasar por CONEAU como un filtro para la autonomía y todo el mundo estaba muy atemorizado. Eso se va instalando, se va generando un know how. Nosotros en algunas áreas directivas no tenemos mucha rotación, a diferencia del sistema público que son cargos electivos, estos cargos son cargos de gestión. Tanto el rector como la vicerrectora o mi cargo son cargos que se renuevan periódicamente, por períodos largos y en general, no es malo, porque en realidad te da una estructura de conocimiento de la institución. Porque en el sistema público la presunta democracia viola los sistemas de seguimiento de gestión, lo que se llama la gestión del conocimiento. Entonces cuando viene la nueva gestión no sabe dónde está parado.

C: Claro. Aparte, imagino que estando adentrándose en su tercer proceso de autoevaluación, ya vienen con un conocimiento al respecto que se juega a favor, digamos.

J: Si, igual cambia mucho todo: la UCES de hoy no es la UCES de la última evaluación externa, y no es la anterior, y yo estuve ahí, yo participé en todas las evaluaciones en la UCES. Entré a la UCES vinculado a los procesos de acreditación, pero era otra universidad, pero el sistema era otro, la CONEAU era otra...

C: Y una vez que ustedes comienzan con el proceso de evaluación institucional, ¿empiezan a hacer una difusión de las tareas que se van realizando durante ese proceso?

J: Si, si, lo que pasa es que la pandemia alteró todo, entonces nosotros tenemos varios procesos de acreditación de grado y de posgrado, y la verdad que en este escenario nosotros debemos jerarquizar las acreditaciones que forman parte, porque nosotros, el mecanismo que tenemos es de generar mejoras: cuando vos presentas, suponete, nosotros estamos presentando una serie de carreras para re-acreditar, del área de las ciencias sociales, venían una gran cantidad vinculada a la convocatoria de derecho y contador. Las cuestiones que tienen que ver con esta convocatoria, van estableciendo procesos que son, algunos, particulares de cada carrera, pero

también algunos son más abarcativos de problemas en general de los tipos de carrera, de maestría, el tema de las tesis...

C: Claro, más transversales, digamos...

J: Más transversales y se incorporan a los procesos de evaluación externa. Genera nuevos reglamentos y vas orientando los temas vinculados al perfil de cómo se perfilan las carreras. Ese es un proceso que la CONEAU viene promoviendo, pero que además es muy virtuoso, porque vos cuando acreditás, en un proceso de evaluación externa, todo lo que queda acreditado por CONEAU tenés que evaluarlo en general pero no en particular.

C: Claro.

J: Entonces vos, de alguna manera tenés que ir trabajando en modo articulado en el resultado de las acreditaciones para ir pensando en las cuestiones generales. Nosotros tenemos 40 carreras de posgrado: de los resultados de esas carreras, con la diferencia de áreas disciplinares sacás conclusiones generales para la Universidad, no sólo de una carrera.

C: Si, tal cual.

J: Por eso, trabajamos sinérgicamente con los directores de carrera.

C: Y por lo general, ¿suelen tener diferencias o coincidencias con los resultados entre autoevaluación y el informe de evaluación externa?

J: Mirá, el tema ese es un tema espinoso, porque nosotros, muchas veces, sinceramente, en la práctica, tratamos la evaluación sustantiva de la carrera, se hace después la vista, porque en realidad, por ejemplo, toda esta convocatoria de ciencias sociales se hace con carreras que fueron acreditadas un minuto antes del cambio de la norma de posgrado. El cambio de la norma de posgrado de 2011 estableció que existían maestrías profesionales y académicas, que antes no existían, entonces el mecanismo era presentar la carrera ahora y decidir si era profesional o académica, de acuerdo a lo que la Universidad decidiera. Entonces, cómo va a mirar la CONEAU una maestría académica o profesional, es algo que vos ves a lo largo del proceso de acreditación. Entonces, a partir de ahí, uno puede tener interpretaciones, pero la verdad es que la interpretación de la CONEAU al respecto son sustantivas, porque es un organismo de aplicación, entonces uno en general trabaja con una agenda abierta de la autoevaluación. La

comunidad trabaja respecto de los compromisos o recomendaciones que hayan quedado de la evaluación o acreditación anterior, pero yo no trabajo con grandes juicios prospectivos, más bien espero la vista: cuando la vista no ocurre, que a veces pasa, veo las recomendaciones, pero la CONEAU trabaja por convocatoria, y establece una mirada, entonces, decir que la universidad se va a autoevaluar sin una mirada sistémica, es un poco... La evaluación tiene que ver con algunos juicios subjetivos, pero yo creo que la autoevaluación se hace en relación a cuando vos respondes a la vista como tomas las sugerencias de los pares y le respondes a la CONEAU, no siempre tomás lo que dicen los pares: lo contestas o proponés una estrategia para remediar algunos indicadores de desempeño, y eso es tu política. Por eso, la autoevaluación es la verdad de los fenómenos que ocurren más en la vista que en la primera evaluación.

C: Y a nivel percepción, digamos, en lo que es el clima cuando resulta la llegada de los pares externos a la institución, en las evaluaciones anteriores que realizaron, ¿cómo lo percibe en su equipo de trabajo, o mismo en la comunidad académica en general, ¿cómo percibe la llegada de estos pares?

J: ¿Vos me decís hablando de acreditaciones o evaluación institucional?

C: No, siempre evaluación institucional.

J: Bueno, hay una actitud defensiva siempre, a nivel institucional...pero todas. Porque vos vas a tener muchas veces...en los sistemas de evaluación, los pares de CONEAU hay gente con más experiencia y menos experiencia, y hay gente que viene del sistema público, entonces vos siempre estás dispuesto al problema del sesgo, pero en general, las cuestiones vinculadas al sesgo, que puedan tener, son vistas con una mirada un poco defensiva. Eso es bastante común, no sólo nuestro, pero nosotros no hemos tenido grandes problemas igual durante la segunda evaluación. En la primera tampoco, y eso que nosotros teníamos ya una complejidad, porque en la primera evaluación externa ya habíamos metido una cosa muy rara en el sistema que era el convenio con la UTN.

C: Claro.

J: Cuando hay algo raro, siempre viste, te ponés...y fue todo un tema de negociación política, etcétera. Bueno, si vos tenés un proceso muy estándar...ahora cuando tenés...la UCES es una

institución que creció mucho, que tiene sede externa, propia, tiene la red con UTN, institución compleja.

C: Claro.

J: El rectorado ha tenido siempre una actitud de crecimiento del proyecto, y la verdad que en ese punto, siempre uno, cuando hace muchas cosas, todo el mundo opina, entonces bueno...pero tenemos muchas carreras acreditadas, entonces, de alguna manera, la posición en esta evaluación externa es bastante sólida, porque tenemos carreras acreditadas en sedes distantes, entonces ya esas sedes, si pasó la CONEAU... Porque hay muchas instituciones que se expanden con la oferta que nunca fue mirada por CONEAU, entonces todo eso es muy mirado con el microscopio, y nos pasó un poco más en la evaluación anterior, en esta ya no tanto, porque los procesos de acreditación consolidaron posiciones nuestras porque CONEAU las visitó.

C: Claro. Y aparte, en los procesos de acreditación de carreras, más allá de que lo que se evalúa es la carrera en sí, se terminan evaluando muchísimas cosas a nivel de gestión, también.

J: Sí, por supuesto. La sede, perfectamente, te digo que en ese punto, para nosotros, la experiencia de acreditación entre grado y posgrado y de evaluación institucional, no es un modo de hablar, porque muchas cosas...nosotros, para darte una idea: con el proceso de acreditación de la carrera de distancia de contador y de la sede distante, desarrollamos todo un sistema de biblioteca online que después ahora, en el modelo actual hemos tenido muy pocos problemas.

C: Claro.

J: Ya teníamos el tema de la bibliografía de muchas carreras montadas online.

C: Claro.

J: La CONEAU muchas veces te permite armar e ir actualizando tu agenda de gestión, te saca de la rutina y te hace enfocar en temas de tendencias, y vos usas esos esquemas...vos sos de educación, ¿no?

C: Sí.

J: ¿Conocés a Piaget? ¿Jean Piaget?

C: Si, sí.

J: ¿Piaget viste que habla de las acciones y los esquemas de acción? Bueno, acá vas a nivel institucional como sujeto epistémico, pasando esquemas de acción a una función, a otra, y vos logras aprendizajes importantes. Eso en la medida en que vos tenés una función que no es estanca, que tenés un vicerrectorado y vos trabajas con las diferentes áreas de la universidad. En la medida en que las instituciones se enfrentan solas al proceso, entonces se hace un proceso muy aislado. Y la centralización está hecha esporádicamente, como una comisión depende del rectorado, que carga información, sale y va... Por eso digo, que eso también tiene que ver con el modo en que nosotros nos enfocamos, porque tenemos mecanismos coordinados, donde las funciones que van a CONEAU pasan siempre por el vicerrectorado, y tiene que ver con la política institucional. Yo lo hablo con el Rector.

C: Claro, y es un área aparte que se encarga de analizar la mejora continua también, a través de estos procesos y alimentándose de estos procesos, pero se nota que es como un trabajo continuo que se hace.

J: Claro. En todas las instancias. Y, además, vas trasladando esos esquemas y les das una perspectiva a otras áreas: “mirá que la CONEAU ahora ve esto de esta manera, que ahora está pasando esto”. Cuando a vos te hacen recomendaciones en una carrera de grado, que hablan del proyecto institucional, ya estás pensando... Entonces, el tema es que la función de CONEAU tiene que ver con la gestión y el planeamiento institucional, en la medida en que esas funciones no se centralizan y en una posición jerárquica suficiente, ese know how se pierde.

C: Claro.

J: Porque de alguna manera, también los estándares de calidad te van llevando a los problemas de internacionalización, a un montón de cosas. Que el mecanismo de aseguramiento de la calidad es un mecanismo que tiene efectos plurales en la gestión, y ahí uno, me parece, que a nosotros, relativamente, nos viene yendo bien, porque de alguna manera el rectorado le dio un lugar en la política institucional.

C: Claro. Y, en el caso hipotético que el proceso de evaluación institucional no fuera obligatorio, como lo es actualmente por Ley, ¿cree que en la UCES lo llevarían a cabo?

J: No lo sé. El tema central, me parece, que es que los problemas de aseguramiento de la calidad son eso. La evaluación externa ya forma parte del proceso de aseguramiento de la calidad, porque el estatuto de la evaluación externa sin consecuencias desapareció con la acreditación de los SIED. Vos sabés, que los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia, se acreditan. En la medida en que el modelo de educación, y ahora con el efecto pandemia peor, avanzaba hacia el blended, a los componentes mixtos, toda institución tiene su Sistema Institucional de Educación a Distancia. O sea que la visita de CONEAU va a ser sustantiva. Por eso, hoy por hoy, la CONEAU te marca que pierde vigencia tu evaluación institucional. No es que voluntariamente... Por ejemplo, nosotros estamos haciendo la tercera, pero hay instituciones que recién hicieron la segunda, porque una se la saltaron, pero esto ya va a ser difícil que siga pasando. La CONEAU no quiere, y las condiciones hoy son que la evaluación institucional forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Antes estaba divorciado.

C: Bien. Y, ustedes, por lo que percibo de lo que me viene contando, ¿perciben que es un proceso efectivo el de evaluación institucional al interior de la UCES?

J: Sí, genera impacto. Los decanos se lo están tomando sustantivamente, han promovido mejoras. No te digo que sea ideal, no te estoy diciendo nada. No voy a hacer una declaración política. La verdad es que cuando hicimos planes de mejora, los decanos los tomaron y los empezaron a aplicar.

C: Bien, bueno, muy interesante.

J: Más que planes de mejora, planes de desarrollo, porque planes de mejora es otra cosa. Planes de desarrollo. Los planes de desarrollo que nosotros comprometimos en la acreditación de las carreras del 43° ahora, se los llevaron y los empezaron a implementar. Hablamos con el Rector y el Rector dijo “háganlos”.

C: Claro. Y, en cuanto a los obstáculos con los que se suelen encontrar internamente en la UCES, a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación institucional, ¿cuáles podría mencionar?

J: Mirá, los procesos de liderazgo son complejos. Los decanos son muy autónomos y tienden a percibirse como decanos de grandes facultades. Desde la cuestión mítica. Entonces trabajar sinérgicamente no siempre es fácil. Tenés que tener un liderazgo que no es igual con todos los

decanos. El decano está muy acostumbrado, tiene una función política de “yo decido tal cosa y alguien se arregla”. Nosotros, los dos vicerrectores, somos muy de trabajar técnicamente y físicamente. Hacemos las tareas, no es que lo delegamos por ahí. Entonces nosotros imprimimos una dinámica a los decanos y los decanos acompañan en mayor o menor medida. Ahora están acompañando mucho, fue muy importante de Derecho y Contador. Porque son carreras muy masivas, hay varias carreras diferentes, entonces llevó a un gran impacto. Y la posibilidad de llevar a cabo una tarea tan compleja y llevarla adelante, formó equipos de trabajo. No es una tarea sencilla.

C: Sí, que aparte, me imagino que ya quedan de algún modo conformados para el desarrollo e implementación de esos planes que quedaron conformados también.

J: Claro, pero además, hemos hecho capacitación, yo traje a alguien del Ministerio y hablamos de planeamiento; y después trabajamos eso, se hizo una evaluación, yo lo mejoré. Bueno, le faltaba bastante, pero como los hicimos en conjunto, ellos se llevan parte del trabajo y lo toman como propio, no es un documento hecho para que la CONEAU nos diga que sí y queda muerto. Entonces, hemos trabajado, estamos trabajando, yo creo que la evaluación externa hecha de verdad, en este punto lo que te da es más sustancia en cómo lograr procesos que tengan impacto real en la institución. Porque hay mucha idea de cumplimiento burocrático frente a la agencia: “llenar la solicitud, si la querés de esa manera presentala así”, son papeles... Eso fue parte de la primera cultura. Hoy no se ve así. Y cada vez se ve menos. Y los decanos están convencidos de que el camino es tomárselo más seriamente y más sustancialmente al proceso de evaluación. Entonces el tema participativo... No hay una tarea, es decir, hacer talleres... Todo eso de los talleres está muy bien, pero en realidad, trabajar los directivos hombro con hombro en los procesos de mejora, en la elaboración de los planes de desarrollo, discutir su viabilidad...

C: Claro, implicarse digamos.

J: Eso es lo que le da sustancia.

C: Lo que percibo, escuchándolo, es que es un trabajo muy minucioso que sale de la propia UCES también. Lo generaron mucho ustedes, a través de la existencia del vicerrectorado de evaluación. Me parece que fueron distintos sucesos los que le dieron esa cultura de la mejora y de la calidad, como hacia el interior y hacia los demás puestos de trabajo.

J: Claro. El involucramiento de las autoridades, de los decanos y del consejo superior en estos problemas, ha sido fundamental. La idea de que no es un mero cumplimiento informal y evitar que venga la CONEAU y te diga que el informe... Sino ver las necesidades de darle sustancia, porque esto, además, hay que resolver problemas reales, eso ha sido muy importante y se han formado equipos con muy buen desempeño técnicos, los decanos hicieron un aprendizaje en conjunto. Yo lo venía desarrollando mucho de esa manera, y con los directores de carrera de posgrado, que ya tienen varias acreditaciones; he tenido directores que se sentaban la primera vez diciendo: “La CONEAU esto”, a ser orgullosos porque los llamaron como pares.

C: Claro, generaron una implicancia muy intrínseca.

J: Hay una participación creciente, en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, de los propios académicos de las universidades. El modo en que esto se hace es fundamental para que después la institución le de sustancia, genere los procesos, no quede como una formalidad. Porque hay un problema de mimesis institucional, a veces, y de formalidad burocrática. Yo, por ejemplo, hay una tesis muy linda de Corengia, sobre el impacto de los procesos de evaluación. Si vos la lees con atención, ella toma algunas instituciones y hace recomendaciones diciendo, por ejemplo, que la acreditación de posgrado sea voluntaria, yo la respeto mucho a Corengia, la conozco, pero es un disparate. ¿Por qué? Primero la CONEAU no lo va a hacer. Segundo, que una de las cuestiones centrales del éxito de la internacionalización del posgrado argentino, tiene que ver con el aseguramiento de la calidad universal. Porque el posgrado está hecho, no para una política credencialista, sino diciendo “bueno, acá el sistema asegura”. Entonces, nosotros llegamos a tener el 50% de alumnos extranjeros, entonces, cuando interrogás a un evaluador que habla desde la comodidad, o desde el poco conocimiento del impacto institucional que tiene esto de tener un sistema con aseguramiento de la calidad obligatorio, que a vos te duele la cabeza, porque es mucho trabajo. Pero cuando vos lo lográs tener una oferta donde... Yo tengo alumnos de Alemania, de Angola, de Haití, de Colombia, es decir, tuve alumnos de China. Porque el sistema argentino tiene un reconocimiento porque todos los posgrados de Argentina son de calidad reconocida. Y eso termina siendo un gran impacto en general para decir “estudio posgrados en Argentina”. El posgrado, en la mayoría de los países del norte, es el que lleva el degree, el título, acá, por eso cuando una agencia internacional te pregunta, te pregunta pregrado y grado y maestría, porque acá no hay pregrado, acá hay grado. Entonces vos tenés muchos alumnos que vienen a estudiar acá y cuando se

llevan el título de maestría es como el posgrado. Nosotros tenemos alumnos de Alemania que estudian acá. Entonces, esa cuestión estratégica del sistema es la que tienen que asumir quienes trabajan en el sistema, dentro del establecimiento. Si vos lo mirás sólo desde el establecimiento y decís “Uh, a mí me vuelve loco, cada posgrado es lo mismo”. Si no agencias el aseguramiento de carreras en el marco de un sistema, por ejemplo, de posgrado, y lo vas pensando, no avanzas. Por eso yo digo, hay veces en que preguntarle a la gente, tiene que ver con la tendencia, la tendencia, a nivel internacional, es el aseguramiento de la calidad.

C: Sí.

J: Y las razones son varias. Tiene que ver con el reconocimiento de los títulos, que con la globalización...

C: Sí, el famoso ciudadano global, el estudiante global.

J: Claro. Imaginate, vos estudiás a distancia en cualquier país, ¿y no te van a reconocer el título?

C: Claro.

J: No es que sea automático, pero el problema de la comparabilidad de los títulos lo garantizan las agencias de aseguramiento, de acreditación o de evaluación. Entonces, la visión del sistema, si vos vas a hablar con mucha gente de evaluación, que no tiene mi trayectoria, no ven el sistema. Ven la experiencia del establecimiento, entonces te quejas de todo.

C: Sí, y ve la instancia de evaluación como algo aislado, que hay que cumplir: hay que cumplir esa instancia y nada más, pero en realidad, por lo que escucho por cómo lo ven en la UCES, lo ven como un proceso que no se queda sólo en la instancia en sí, hay toda una previa y todo un post, digamos, y lo ven como algo continuo, también.

J: Es un impacto de cada proceso sobre la totalidad institucional, y esto no sólo con la...yo te digo lo más mercantil: si vos no tenés los posgrados acreditados, los alumnos no se vienen a inscribir.

C: Tal cual.

J: Entonces, yo lo que creo es que a veces, dentro del sistema, hay gente que no tiene visión de sistema, tiene visión del establecimiento o de la función...una persona que dice: "Yo trabajo en

la acreditación de posgrado, o de un posgrado", entonces, su opinión es siempre una situación defensiva, y no percibe...por más que los pares no son, no son expertos en evaluación, y los técnicos jóvenes, son aprendizajes, el sistema lo sostienen tipos como Pablo, Marcela Groppo, todo el cuerpo técnico con mucha experiencia...ellos, y los cuadros intermedios. Después, los nuevos rotan y por supuesto, es muy complejo, pero digo: cuando a vos te rota un miembro, el que viene no sabe, escuchó hablar de la CONEAU, pero hasta que se esté a tono...entonces, todo este tema, Pablo te lo habrá contado, él es muy medido, pero digo, la CONEAU se define mucho por la pericia del equipo técnico y cómo sostiene la verosimilitud de las decisiones políticas de la CONEAU en base a indicadores de desempeño medidos razonablemente. Después tengo quejas de instancias que te puedo inundar, te puedo contar miles de anécdotas, pero el problema de la política de aseguramiento es la correcta, y la universidad lo que debe establecer es el problema integral, para la institución. Si lo asumís como parcial, me parece una gran arbitrariedad, una gran inutilidad...es un problema. Entonces yo creo que a veces, pasa esto, que no hay tantas instituciones que lo asuman.

C: Claro.

J: No sé si te puedo ayudar en algo más...

C: Eso sería todo. Estuve leyendo las evaluaciones institucionales, los informes finales, tanto de la UCES como de las otras universidades, y sí, en la UCES se percibe mucho esto, como una, no bajada de línea, digamos, no, pero un tipo de organización interna que promueve un poco esto, esto de lo que venimos hablando, de implicarse en el proceso de una forma continua, no aislada, no sólo quedarse con la parte burocrática y cumplir, sino como un trabajo sobre la calidad de la institución en sí, continuo.

J: Bueno, pero eso tiene que ver también con el rectorado, vos fijate: el rector actual, por un tema político, fue presidente del CRUP, entró en CONEAU, y el rector actual, que está en política en el CRUP, etcétera, es una persona que entiende del tema, y lo trabajamos siempre en conjunto. Es un abogado, entiende mucho de normativa, o sea que se maneja en los más altos niveles directivos, por eso hay un vicerrectorado, y esto me parece que, que no exista demasiado en las instituciones, te demuestra que hay una cierta fragilidad, porque las comisiones resuelven la responsabilidad, ¿eh? Decía Juan Domingo Perón: "Si uno quiere detener un tema, arma una comisión".

C: Claro.

J: Entonces, yo creo que si uno pone los problemas de calidad en los más altos niveles de gestión, es decir, el rector delega en uno de sus vicerrectores esta tarea, lo toma como parte de las políticas más importantes de la institución...la institución tiene que vivir, tiene que facturar, si no... financiamiento, la vida cotidiana, pero si no hay un acompañamiento estratégico respecto del aseguramiento de la calidad, y no está en esa agenda, es difícil. Por eso yo creo que hay instituciones que tiene problemas con eso, o lo median sólo políticamente...porque está...qué sé yo, en la UBA por supuesto, estaba Cati Nosiglia que fue miembro de CONEAU, pero después, el mecanismo de acreditación está en cada facultad ocurre de cualquier manera, entonces vos ahí tenés el problema político en la UBA, en la UBA no le van a decir que no en todo, pero la verdad que el sistema no funciona tan bien. Es un tema puramente político. Hay un tema técnico y político.

C: Si, tal cual.

J: Los dos temas son muy sustanciales, y deben estar imbricados, y si la institución no lo hace, entonces, esto va a tener mucha desigualdad, por eso también la UCES no es tan grande como la UBA o la UNLP. Además el cogobierno te mata, porque uno puede ser un poco Napoleón Bonaparte, acá, con participación, con amistad, pero te dicen bueno, mirá, me siento con un Decano y decimos: "vamos a hacer esto". Ahora, allá, viste, viene un alumno y te dice que se quiere recibir sin hacer las prácticas, por su derecho: un disparate, peligro para la comunidad. Todo eso del cogobierno permite que todo sea un disparate, porque no podés discutir eso. Pero en la UBA se discute todo eso. Entonces, no es una crítica: digo, el problema del cogobierno, que en teoría es algo muy democrático, en los hechos, hace muy difícil la gestión y el aseguramiento de la calidad.

C: Totalmente... sí, porque el aseguramiento de la calidad, en sintonía con esto que venimos hablando, es gestión, es la gestión de ese proceso, digamos, ¿no?, también.

J: En los procesos de acreditación, y ya con esto... había carreras que presentaban el nuevo plan de estudios, y decían: "lo vamos a poner en marcha en 2022", entonces, ¿qué está acreditando?

C: Claro, sí.

J: Porque vos, yo tuve una discusión y Marcela Groppo hablaba de la "Tesis Fliguer", decía, porque yo dije, "Para mí, cuando el Ministro de educación tiene una resolución que dice que las universidades tienen un año para que sus planes de estudio estén de acuerdo a un estándar", está diciendo lo siguiente: "después de ese año, no debe haber graduados con títulos que no responden al estándar", o sea que por eso vos presentas un plan de estudios nuevo, y un plan de transición, para pasar a todos...entonces cuando vos decís: "en 2022, pondremos en marcha..." Entonces la Ley, el resguardo de la Ley, el artículo 42 dice "el resguardo del bien público, bla, bla" Entonces, no puede ser que el cogobierno esté por encima del bienestar público, del Estado, por eso... Entonces yo entiendo todo eso, pero eso dificulta mucho también una gestión seria del problema. Hay universidades muy buenas: la UNLP es buena, pero la UNS me parece excelente, es una estructura departamental bastante nueva, con todos los doctorados muy buena, pero, por eso, hay diferentes instituciones con diferentes...yo creo que las nacionales departamentales son mejores porque no tienen este gran peso de los decanos, que son siempre muy complejos, pero bueno... Yo creo que este es un tema clave en los modelos de gestión de las Universidades y cómo pueden acompañar o no lo que la CONEAU proponga.

C: Tal cual, totalmente. Bueno, José, muchísimas gracias por el tiempo, por la predisposición y por haberme contado todo con relación a la UCES.

J: Mucha suerte con tu tesis, y después, cuando la tengas, pasamela para verla, siempre es bueno.

C: Ah, bueno. Muchas gracias, estamos en contacto.

J: Un beso para vos.

C: Gracias, chau, chau.

Entrevista Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA)

C: Hola Lorena. ¿Cómo estás?

L: ¿Qué tal Catalina? ¿Cómo estás?

C: Bien, ¿vos?

L: Bien.

C: Bueno, gracias por estar acá y por el tiempo, sobre todo.

L: De nada.

C: Bueno, arrancamos si te parece.

L: Dale, sí.

C: Bueno, contame un poco cuál es tu rol dentro de la universidad.

L: Bueno, yo coordino el área de planes de estudio, dentro de la Secretaría Académica. La UCA tiene una estructura diferente a otras universidades, está el Rector y está el Secretario Académico, que, actualmente, la persona que tiene el cargo de Secretario Académico, era Vicerrector antes, por muchos años fue Vicerrector y, en realidad, cumple muchas funciones que en otras universidades cumple el Rector, entonces es un área por ahí diferente a otras universidades. Y, en Secretaría Académica, hay áreas que, si bien trabajamos todos transversalmente, hay áreas que por ahí en otras universidades también están en desarrollo humano o están en planeamiento. Mi área, que es la de planes de estudio y acreditaciones, es un área que hace varios años que se formó, en el 2012/13 más o menos, y en Secretaría Académica está el área de Títulos, o sea Certificaciones y Títulos, y el área de Nombramientos. Después hay otras áreas que no están en Secretaría Académica, pero bueno, un poco articulamos y compartimos información y demás, pero bueno, así es como está funcionando hoy la Secretaría y bueno, mi área está ahí.

C: Claro. Perfecto. Y, bueno, ¿entiendo que en tu área se ocupan también del proceso de evaluación institucional cuando surge realizarlo?

L: En realidad en su momento, la evaluación fue en 2015, sí, catorce, quince, dieciséis más o menos se empezó a trabajar, la decisión fue que la evaluación la coordinara una persona que hacía muchos años que trabajaba en UCA, que había estado trabajando en Secretaría Académica también, y que en realidad coordinó y trabajó, casi un año se trabajó con la evaluación institucional, se trabajó bastante el tema de autoevaluarse, pero fue coordinado por una persona que era... UCA es muy endogámica en ese sentido, entonces se pensó en contratar

a alguien, se pensó en que lo hiciéramos nosotros, pero no teníamos estructura, digo... No se podían resignar las acreditaciones, entonces en simultáneo era imposible hacer las dos cosas y, además, teníamos muchas convocatorias en puerta, entonces se decidió que esta persona que había trabajado muchos años y que inclusive hoy sigue trabajando, da clases, es investigador en UCA, se encargara de coordinar un poco la lógica del proceso que, bueno, entre una cosa y otra terminó durando casi dos años.

C: Perfecto. Y bueno, dentro de esas áreas que se ocupan, vos me comentabas antes que el tema de la autoevaluación empezó a crearse, a generarse como práctica en algún sentido en UCA y, en esa línea, ¿cuáles son los mecanismos de aseguramiento de la calidad que llevan adelante en la institución?

L: A ver, es bastante complicado el tema, porque, digo, una cosa es la acreditación o la evaluación institucional, que son dos procesos completamente diferentes. Personalmente tengo mi opinión y mis observaciones con respecto a la evaluación institucional, que no necesariamente está pensada como, digo en la práctica, como proceso de mejora de la calidad, sí es diferente a nivel de las carreras. A nivel micro la evaluación es distinta, el proceso es completamente diferente, y en realidad, el proceso de evaluación institucional, a mí parecer, terminó distanciando mucho lo que realmente se venía trabajando a nivel de las carreras. Es de los tres procesos, grado, posgrado y evaluación institucional, el de evaluación institucional es el más político de los tres. Se mueve en otro nivel y se pretende otra cosa con la evaluación institucional. En realidad, la idea de autoevaluación funcionó hasta ahí, porque en realidad se trabajó mucho, todos trabajamos mucho para tratar de hacer y presentar un buen informe, pero el concepto de autoevaluación te diría que es muy difícil llevarlo a la práctica, en una comunidad tan grande como UCA, pero además, pensando en cumplir los criterios y los tiempos y la lógica de los procesos que lleva adelante CONEAU.

C: Claro. Y, al margen de esos tres procesos, digamos, grado, posgrado y evaluación institucional, ¿hay otros procesos al interior de la universidad que se llevan a cabo, en miras del aseguramiento de la calidad? ¿O lo que realizan parte un poco de lo que surge de estos tres procesos?

L: No, a ver, en muchos aspectos se trabaja como otras universidades en relación con las necesidades de la comunidad y las necesidades académicas, digo, desde lo que es la comunidad

UCA y en relación con el mercado, y en relación con las necesidades de la sociedad también, digo, tiene una rama social también, tiene una veta muy del marketing y muy económica, porque es una universidad privada, entonces, digo, completamente diferente a las necesidades impuestas del Estado, acá sí es el mercado el que va midiendo y pidiendo ciertas cosas, pero no hay una política de mejora de la calidad en tanto, digo, pensando en los términos de lo que se pretende desde la LES y de las acreditaciones, digo, no desde ese sentido. Se piensa y se trabaja mucho a nivel micro, a nivel disciplinas, a nivel, conceptualmente, a nivel investigación, a nivel extensión, pero no hay tanta concientización en el sentido de que se piensa en términos de mejora de la calidad. Para las universidades en general es un sufrimiento pasar por los procesos de acreditación, y es, más que nada, el peso y el trámite, el esfuerzo y lo burocrático, pero es difícil que se entienda como un proceso de mejora de la calidad y como un proceso continuo. Es muy difícil mantener ese trabajo, pensando en que los procesos son cada tres años o cada seis, a veces cada más, a veces pasan ocho o nueve años para que una carrera vuelva a acreditar, es muy difícil mantener la mejora de la calidad si uno no se corre del proceso, porque finalmente la mejora de la calidad termina siendo cumplir con los compromisos, cumplir con lo que se pidió en la resolución, cualquier decisión en contra de lo que te pueda decir CONEAU o pedir CONEAU, uno sabe que termina siendo desfavorable. Entonces, esa discusión se suele dar, se da siempre, y muchas cosas se hacen pensando en las acreditaciones y muchas cosas se hacen pensando en las necesidades de la universidad y la comunidad, pero sabiendo que para CONEAU no van a ser relevantes. Entonces tenemos que cumplir todo el tiempo como con un doble juego ahí.

C: Claro, claro. Y tienen, si bien tu área, como me comentabas, específicamente se encarga de las acreditaciones de grado y posgrado, ¿existe algún área que sea referente en cuanto a lo que respecta a la evaluación institucional?

L: No. Porque, justamente, por eso te digo, se piensa coyunturalmente. Digo, costó mucho armar el área de acreditaciones pensando en las acreditaciones. Pero, justamente, esto es opinión personal, lo que hacemos nosotros está en el nivel de coordinación en la misma línea que el área nombramientos docentes, que es un trabajo mucho más administrativo. Sin menospreciar. Es un trabajo diferente, mucho más mecánico si se quiere. Nuestro trabajo está mucho más atado a las necesidades de las facultades, a lo que se impone desde afuera como política de la acreditación, y eso implica que trabajemos muy diferente, porque trabajamos a

demanda de un órgano externo. Entonces la universidad en eso se mueve distinto, hay un área de planeamiento estratégico, hay un área de posgrado, pero lo que falta es, no sé si una dirección o un área diferente que articule o que venga a potenciar un poco más algunas cosas que, por ahí se están haciendo como puntuales en alguna facultad o según si hay alguna convocatoria, pero no a nivel de decisión política de llevar adelante, o de mantener esto de la evaluación institucional. Porque con la evaluación institucional pasa eso, hay que cumplir con la evaluación institucional y no pasa nada si te marca algunas cuestiones a mejorar, o sea, no hay un resultado desfavorable en ese sentido, entonces no se mide y no tiene el mismo peso que las acreditaciones de carrera, sino que es más que nada como el estatus para afuera de cómo le fue a tal universidad en la evaluación institucional. Pero se analizan cuestiones a nivel macro, entonces está todo mucho en como uno presente la información o sepa moverse en ese proceso. Entonces, es muy diferente al ejercicio y al trabajo que uno puede hacer con las acreditaciones, que es donde realmente sí se puede hacer un seguimiento, porque es donde uno trabaja con casos, con una carrera, con una disciplina, con gestiones concretas; y la evaluación institucional excede todo esto.

C: Claro, claro, entiendo. Y, en los casos que hayas experimentado vos, o lo que conozcas de la institución, cuando tuvieron que generar un equipo para abordar el proceso de autoevaluación y de evaluación institucional, ¿qué perfiles profesionales fueron incluidos dentro de ese equipo?

L: Estuvimos los referentes de área, básicamente. O sea, lo que pasa es que los que estamos en el área de acreditaciones venimos de CONEAU, entonces conocemos bastante de adentro y cómo se trabaja, el lenguaje, la traducción de lo que implica, mismo los personajes que nos podían llegar a tocar y demás, entonces estuvimos todos los referentes de área en el equipo de autoevaluación, y trabajamos todos en distintas cuestiones del armado de la información, las encuestas, las reuniones, las capacitaciones, el seguimiento con el tema de la cartelería, que hubo toda una discusión, que para nuestro equipo no era lo más importante, pero entendíamos que para la mirada de CONEAU sí, porque todos tenían que saber que se estaba entrando en un proceso de autoevaluación, producto de la evaluación externa. Así que ahí es un poco, justamente, las miradas diferentes de lo que podíamos aportar los referentes de área, porque cada uno por ahí, el que por ahí no trabaja en acreditaciones hace veinte años que trabaja en UCA, entonces conoce muy bien el perfil, a qué apuntar y cómo moverse con determinada

facultad y con determinadas autoridades para lograr que se hiciera lo que había que hacer, que era tratar de bajar la información, de generar compromiso o participación, que la gente estuviera en tema. Es como el proceso más protocolar, de todos los que pasan por CONEAU.

C: Claro. Y a nivel formación, ¿hay determinadas disciplinas que conforman ese equipo?

L: No te contesté eso. No, en ese momento estaba yo, como coordinadora del equipo, yo soy Politóloga, el que coordinó todo el proceso es Licenciado y Doctor en Filosofía, el otro que es referente de Títulos es Abogado, después el otro referente de planeamiento es Politólogo también, pero te digo esto porque se dio en ese momento. No tenía nada que ver...

C: Claro. Se fueron más por el lado de la experiencia y el conocimiento institucional que por el lado de formación digamos.

L: La persona que coordinó esto, que es Licenciado y Doctor en Filosofía, es investigador del CONICET, o sea, no tiene nada que ver con esto, pero tiene todo un manejo de la institución y un muy buen manejo de la gente y de todas las cuestiones que había que organizar en tanto entrevistas, visitar las sedes, incentivar a los equipos, que es muy bueno en eso. Entonces la decisión se tomó pensando en eso, y bueno, quién era la persona que iba a poder, primero que tenía tiempo para hacerlo, porque tenía que dedicarse exclusivamente a eso, y después que tuviera como todo el acercamiento a cada facultad, a cada disciplina, a cada autoridad, que también, por ser docente tenía muy buen acercamiento con los estudiantes, y todo este manejo de la gente no es menor, porque es un proceso sumamente invasivo, la gente no lo quiere hacer, no entiende por qué lo tiene que hacer, tampoco hay mejoras en hacerlo o no hacerlo, porque no hay ni mejoras concretas en sueldos, en categorización, en incentivos del Estado, entonces no hay una idea de mejora concreta para la comunidad. Por eso te digo que, no es muy claro esto de “la mejora de la calidad”, porque no se entiende, o sea, bueno, conceptualmente qué es la mejora de la calidad no está claro, entonces si académicamente esto sigue siendo una discusión, esto bajarlo a una universidad, o sea, a nivel institución, es muy difícil que la comunidad se comprometa y que todos entiendan algo parecido en lo que refiere a la calidad. Para el estudiante el concepto de calidad pasa, especialmente el estudiante en UCA, el concepto de calidad que puede tener no es el mismo que tiene el de la UBA o el que tiene el de UNSAM, o el que tiene, digo, hay mucha discusión. Entonces nunca se debate esto como una mejora de la calidad, sino que se presenta como un proceso obligatorio que hay que hacer, que hay que

pasar, y que nos tiene que ir bien, en tanto el informe es público, o sea, entonces ahí es donde se miden y se comparan las universidades, entonces es el proceso más político de todos los procesos en ese sentido.

C: Claro, y ¿les tocó tener como integrante a alguna persona que hubiera sido par evaluador en una evaluación institucional de otra universidad?

L: Eso vos no lo sabés, porque no te lo informan, de los personajes que nos tocaron...

C: No, perdón, pero no de CONEAU, en su equipo dentro de la universidad, a la hora de abordar el proceso de evaluación institucional, ¿les tocó algún integrante que hubiera participado como par evaluador para otra universidad?

L: No, en UCA no hay, o sea, hace varios años que venimos como tratando de incentivar que los docentes se ofrezcan a participar como pares, hay también todo un tema con CONEAU porque en general no convocan para que uno pueda presentar el listado al registro de expertos, entonces las nóminas siempre terminan viniendo igual, o sea, hay disciplinas en que las nóminas no se actualizan hace diez años básicamente, entonces no hay mucho, recién ahora, pero contados con los dedos de la mano, hay pares de UCA que han participado. Por ahí quedaron en una nómina y no se los convocaba pero no hay experiencia en pares que se hayan desempeñado. Los que han sido pares, han sido pares en una disciplina, no en una evaluación institucional.

C: Claro, entiendo, perfecto. Y, cuando llega la instancia del proceso, ¿realizan alguna capacitación interna generada por ustedes mismos como institución para abordar el proceso en sí en la acción?

L: ¿Vos decís si nosotros hicimos una preparación una vez que supimos que venían los pares o cuando hubo que preparar el proceso de evaluación?

C: Para preparar el proceso, va, ambas.

L: El proceso de evaluación institucional es charlado, cuando se firma el convenio entre Pan y el Rector, se discute y se negocia un poco el plazo de presentación de ese informe, yo no me acuerdo si habían sido seis meses más o menos el plazo, más o menos, no son los cuatro meses de acreditación sino que puede variar, y aparte ya estaba vencida la evaluación anterior, o sea

habían pasado varios años desde que se tenía que presentar y no se presentó la universidad. Esos meses de preparación de informes sí, se hicieron reuniones, capacitaciones, charlas, viajes a las sedes del interior, tratamos incluso como de articular en las convocatorias que teníamos de carreras para tratar de viajar, o sea el referente de la evaluación institucional y el equipo de acreditación, como para tratar de hacerlo un poco más participativo, y de concientizar un poco sobre lo que implicaba a nivel micro y a nivel más institucional. Y después cuando supimos quiénes eran los pares, obviamente además de buscar quiénes eran y de googlear y demás, por el perfil y un poco toda la investigación que siempre se hace para ver qué pares te tocan, ahí hicimos las reuniones que hacemos siempre en general con los proceso de acreditación también, hacemos reuniones preparatorias de qué se pregunta, de cómo se pregunta, de cómo tiene que ir a una reunión, también informar a las personas, de autoridades para abajo cuál es el rol que tiene que cumplir el par, que es lo que no tiene que pasar de parte de un par en una reunión, eso también lo marcamos, porque es importante y porque también ha pasado que los pares no cumplen con su rol de par, entonces hicimos todo en ese sentido, las entrevistas, las reuniones, los simulacros.

C: Perfecto, buenísimo. Y, a nivel información, ¿cómo se abastecen ustedes de información? ¿Tuvieron que construir sistemas de información para poder responder a estos procesos o fueron sistemas que ustedes fueron construyendo por necesidades propias de la institución?

L: No, lo único que había de información que estaba es la parte que hacemos nosotros de acreditación de carreras, digo, que tenemos la información de cada acreditación por disciplina, pero justo, uno de los problemas de la universidad son los sistemas de información. Recién ahora se está trabajando para migrar al SIU, que implica tener toda la información centralizada, pero el sistema de registro de alumnos es, hoy incluso todavía no está implementado el SIU, el sistema que sigue funcionando es un sistema bastante arcaico que no permite tener la información fácil y dinámica, y a lo que uno necesita al 2020. Entonces eso hubo que construirlo y trabajarlo bastante, y después, bueno, en todo lo que implicaba el informe hubo que trabajar, que articular, que buscar información, que armar y redactar el informe. Lo que tienen todos los procesos, el de evaluación institucional, además de la carga en el SIEMI, que fue bastante ardua porque se carga todo, y la estadística fue difícil, todo hubo que buscarlo, lo único que estaba ordenado y actualizado era la información de las acreditaciones, pero son pocas las carreras que finalmente acreditan, de grado son muy pocas y de posgrado en realidad,

lo último actualizado era de la última acreditación, que por ahí habían pasado cinco años. Entonces, en realidad, no es que se va actualizando esa información, hay que pedirla, eso implica construirla, no es que uno aprieta un botón y sale.

C: Claro, entiendo. Y, retomando un poco esto que hablamos antes de la concepción de la calidad y demás, que a nivel académico inclusive no hay un consenso aún al respecto, si tuvieras que definir el concepto de calidad educativa, desde la perspectiva de la UCA, ¿qué mencionarías?

L: No lo hay. No hay un concepto unificado. Depende, justamente mucho de cada facultad. Sí hay acuerdo o aceptación, en esto también es verdad un poco después lo que uno termina leyendo o estudiando, en la práctica uno lo ve. Hay disciplinas que después de casi 20 años de acreditar una carrera, la comunidad científica está mucho más cerca de compartir un criterio de calidad, y hay otras disciplinas que no, es completamente diferente o ni siquiera piensan lo que es el concepto de calidad, digo en términos educativos o en términos académicos. Entonces, para la facultad de ingeniería el concepto de calidad está muy asociado a la validación en tanto acreditación, o sea, el reconocimiento de la acreditación. O sea, eso es a nivel nacional, la disciplina ingeniería se puso de acuerdo un poco en qué era calidad. Pasa parecido con medicina. No pasa lo mismo ni con psicología, ni con abogacía, ni contador. Y las carreras que no pasan por CONEAU, el concepto de calidad puede variar desde tener más alumnos hasta rankear mejor en el QS, hasta lograr financiamiento, depende de lo que le toca a cada disciplina.

C: Claro. ¿No hay como una bajada institucional al respecto?

L: No, pesa mucho el tema del ranking a nivel institucional, en tanto se entiende que estamos bien rankeados; pero es discutible, yo soy de las primeras que discute con eso. Las facultades que cumplen con ciertos criterios de calidad, en tanto acreditación y en tanto otra mirada, no son las que por ahí rankean mejor, entonces yo discuto bastante con eso, no pasa por ahí. Por eso depende a quién le preguntes. Si le preguntas a planeamiento te va a decir una cosa, si le preguntas a la facultad de ciencias económicas te va a decir algo completamente diferente, y si le preguntas a las sedes del interior te van a decir otra cosa completamente diferente. Porque también eso, tenés sedes en el interior que tienen un público completamente distinto, que están insertos en una región completamente diferente y no tienen nada que ver con la mirada de acá de Buenos Aires. Y UCA tiene esto, es muy endogámica también, entonces hay mucha gente

que estudió ahí, se recibió ahí y sigue trabajando ahí; los que venimos de afuera le aportamos otra mirada, pero discutimos bastante con esto de no ser graduados UCA y no estar formados en UCA, le aportamos lo que tienen de bueno porque conocemos otra cosa, pero también somos muy críticos de muchas cosas, y bueno, ahí un poco está la diferencia de opinión en esto.

C: Entiendo, perfecto. Y, así y todo-yo leí los resultados de los informes finales de las dos evaluaciones que realizó la UCA, y leía que realizan, en el caso de los docentes, encuestas o evaluaciones de desempeño. ¿Cómo hacen para coordinar eso, sin tener una concepción o entendimiento común al respecto de qué sería la calidad aplicada a un docente en la UCA?

L: Personalmente, no puedo entender la calidad pensada solamente desde la mirada del alumno, porque es una parte de lo que uno puede entender y evaluar en el rol docente, no pasa sólo por la evaluación del alumno. Las encuestas se hacen, el alumno llena las encuestas, las encuestas las analiza planeamiento; pero el problema es la implementación: esa encuesta no siempre llega al docente, y si llega al docente y la encuesta está buenísima, bárbaro, me sirve...yo como docente me apoyo en eso, lo tomo y lo que puedo mejorar lo mejoro, pero el problema es cuando en esas encuestas hay puntos que no dan tan bien o que sí hay que mejorar, lo que no se hace ahí es seguir esa encuesta, o sea, hacer un plan de mejora, un plan de trabajo, la necesidad de una capacitación, no un castigo, no el efecto castigo.

C: Claro, un trabajo constructivo, digamos.

L: Claro. Entonces, yo soy partidaria de que sólo con las encuestas no hacemos nada. Hay un montón de otras cosas para considerar y evaluar la promoción docente, el rol docente. La encuesta del alumno no es lo único, ni tampoco es el CV: el CV puede ser maravilloso, pero con eso no hacemos nada. La encuesta no se hace como una mejora de la calidad, se hace como una cuestión de tratar de ver un poco que el alumno esté contento.

C: Retomando el tema de evaluación institucional, si tuviste la experiencia del último proceso, ¿cómo lo prepararon, con cuánto tiempo de antelación? ¿Partieron de las recomendaciones que habían recibido en la primera evaluación institucional para empezar a trabajar o a diagramar la planificación del trabajo?

L: Sí, a ver, había pasado mucho tiempo, la evaluación se tendría que haber hecho en 2009 y terminó haciéndose casi 5 años después, y eso jugó también en que la mirada de CONEAU

podía ser mucho más dura; en esto de bueno, si pasaron además 5 años de la presentación en tiempo y forma, había muchas cosas que suponíamos que nos podían venir observadas. Se trabajó mucho pensando en cómo construir un buen informe, que objetivamente fuera un buen informe, que reflejara lo que se quería reflejar. Muchas cosas que podrían haber observado de CONEAU, no las observaron. Muchas cosas que, entendemos que no estaban en relación con una mejora concreta. La evaluación es distinta, es siempre cualitativa, en los tres procesos la evaluación es cualitativa, siempre; entonces entendíamos que, un poco mirando el resto de las evaluaciones, no nos podía ir mal, sabíamos qué puntos teníamos flojos, pero muchos puntos que estaban flojos realmente, no los observaron. Entonces, por ahí, donde más énfasis se puso, el resultado cuando uno lo ve es, bueno, se terminó zafando de esto. No me sirve a mí si CONEAU viene y no mira lo que yo necesito que mire.

C: Claro.

L: Porque como área de acreditación, nosotros con cada proceso insistimos en que “es por acá”, “hay que apuntalar esto”, “hay que tratar de fortalecer este punto”, y uno muchas veces, sabiendo que CONEAU en una carrera te lo dice, en general nosotros no le erramos en los diagnósticos, pero cuando en la evaluación institucional, vienen y te dicen que está todo bien... Hay cosas que no se ven, no se ven, eligen no verse, o que el informe va de manera tal, que la mirada es sumamente superficial. Y eso, en un proceso concreto en una carrera, no pasa. En una carrera eso al par no se le pasan ciertas cosas. En una evaluación institucional es sumamente complejo el nivel de profundidad que puede tener el par de la información. Y es imposible, en una visita de dos días, conocer cómo funciona una universidad. Así que fue mucho trabajo, pero el resultado podría haber sido mucho más enriquecedor si hubieran detectado ciertas cosas que se puedan mejorar, porque hay cosas que, al no marcarlas el informe, la universidad no toma conciencia de eso, entonces no las va a trabajar.

C: Claro, entiendo. Y el proceso de autoevaluación, previo a la visita de los pares y a la influencia digamos en el proceso de la CONEAU, en el proceso propio de autoevaluación de la institución, ¿podrías decir que se generó algún impacto, alguna mejora a raíz de ese proceso? ¿O que se realizó simplemente para responder a las recomendaciones que se habían realizado y, un poco, esto que me comentabas recién de zafar de la instancia?

L: No, el resultado terminó siendo que se zafó, es decir, fue mucho esfuerzo, mucho tiempo, mucho trabajo, pero lo que generó fue lo que suelen generar las instancias de análisis externas: malestar, cansancio, el presupuesto, la pelea en cómo se presenta la información, el enojo de los que no quieren participar, que, esto es confidencial, pero no genera un compromiso en el sentido de buscar una mejora. Porque, también es mucha la desconfianza que hay, y esto en las universidades privadas se ve más, las universidades privadas no están paradas igual en relación con CONEAU que una universidad nacional. Se desconfía mucho más, siempre.

C: ¿La universidad desconfía de CONEAU o CONEAU de la universidad?

L: Las dos. Siempre. Y hay universidades, como también por las razones que sea, que CONEAU sabe que mienten, cómo presentan la información, entonces a esa universidad se la mira mucho más. Si la información va bien, la mirada es distinta. Si presentas la información mal, y, ya predispones mal al técnico, al evaluador, entonces eso te juega en contra, siempre. Porque te va a encontrar cosas, te va a mirar mucho más; si la información está mal presentada, es porque algo no está funcionando bien. Y eso en la universidad, en las privadas y en este caso, cuando es una evaluación institucional, se desconfía bastante, de qué parte van a mandar, se desconfía de si nos van a mirar igual que a “tal” universidad, cómo va a ser la mirada en relación con esto que una universidad privada no tiene un financiamiento del Estado, entonces no nos pueden pedir lo mismo que se le pide a una universidad del Estado; eso sigue estando. En UCA y en otras universidades sigue estando esa idea. A nivel institucional.

C: Claro, claro. Y ¿necesitaron ayuda para abordar alguna parte del proceso? ¿Tuvieron que acudir a consultar a otras instituciones o mismo a CONEAU?

L: No, a CONEAU no, o sea, se consultó alguna cuestión mínima de algún punto, cómo presentarlo, cómo les servía a ellos que lo presentemos. Porque ahí, como son tantos meses, trabajas mucho con el técnico que trabaja el caso, que ya lo sabés antes. Lo que sí se contrató fue una consultora por el tema de las encuestas. Por eso te digo que la UCA no estaba preparada para procesar la información ni mucho menos, hubo que contratar a una consultora.

C: ¿O sea que una de las patas débiles que ustedes evidenciaron en el proceso de autoevaluación, fue el tema de la información y los sistemas de información?

L: Y lo sigue siendo. El informe, vos lo leíste, no destaca como un problema el registro de la información, y es uno de los problemas más serios que sigue teniendo la universidad al día de hoy, y ya pasaron casi 5 años. En ese sentido es que a mí, desde la gestión, no me sirve porque yo sé que es un problema, y si a mí el organismo que me viene a evaluar me acompaña en esa línea, tengo el insumo para decir que “nos están diciendo que es por acá”. No pasa con las carreras, cuando en las carreras nos dicen: “es esto”, y nosotros veníamos diciendo “es esto”, ya está. Lo decimos nosotros, porque lo estamos viendo en la dinámica, y lo viene a decir el órgano externo, ya está, no se puede hacer otra cosa porque me dicen que el problema es este.

C: Claro. Y, de estas cuestiones a mejorar, ya sean las que surgieron en las recomendaciones de CONEAU en el informe, o bien estas que fueron evidenciando propiamente a nivel interno, posterior a la evaluación, una vez que terminó el proceso y demás, ¿fueron realizando un seguimiento de las acciones de mejora que habría que llevar a cabo?

L: Nada. Llegó el informe, festejo, felicitaciones a la gente que participó y “nos vemos en la próxima”.

C: Claro, es decir que, ¿recién serían retomadas en la próxima evaluación institucional que realicen?

L: Y eso va a ser un problema porque, además, sigue pasando lo mismo, no hay nadie que lo pueda encarar. Nadie va a poder ponerse al hombro nuevamente ese proceso, porque los problemas que estaban hace cinco años, siguen estando.

C: Claro. Y, a nivel, bueno, un poco me lo comentabas cuando hablábamos del rol de los pares al llegar a la institución, pero, en tu experiencia, podés decir que, en el último proceso al menos, ¿se consideró la particularidad institucional de la UCA? En la evaluación institucional.

L: Es que ahí, la institución nunca está conforme con los pares que le mandan. Y esto te lo digo del otro lado también. Es muy difícil que la universidad esté conforme con los pares que CONEAU envía. Hay problemas serios con el registro de expertos, la actualización, pero esto es histórico. Lamentablemente, pasa y no se actualiza y, últimamente, hay cosas que se les están pasando, que hay poco cuidado con el tema de los pares. Y eso implica que las instituciones desconfíen más, porque no saben si se tienen en cuenta, el CPRES no siempre lo respetan... Para una evaluación institucional un par tiene que tener un perfil diferente al resto

de las carreras, o sea, es un perfil mucho más fuerte. El par que evalúa una disciplina es de la disciplina, evalúa teniendo criterios diferentes; pero el de evaluación institucional, claramente, tienen que haber tenido experiencia en gestión, haber sido decano, rector, vicerrector, es un plus, el par de institucionales es diferente. Se entiende que es otro nivel el de ese par. Por eso, en la evaluación institucional, esos pares trabajan como un miembro de CONEAU. cosa que no pasa con respecto a los otros procesos. Pero, en realidad, la sensación en nuestro caso fue, cuando vinieron los pares, que no enviaron pares de primera línea. Fue medio floja la selección en ese sentido. Pero, en realidad, es difícil pensar si se respetó o no la identidad, porque justamente, ¿qué haces para respetar esa identidad? Hay muchas observaciones siempre en los pares por disciplinas, o el miedo en función de las disciplinas porque si nos ponen a un par muy contrario, vamos a tener problemas porque ideológicamente sabemos que tal institución.... Ahí CONEAU no te pone un par para que te evalúe mal, o te pone un par sabiendo que es contrario, la nómina de pares se arma y uno puede recusar o no, pero también corresponde al par decir: “bueno, yo en este caso, me corro, prefiero no participar, porque la verdad que hay conflicto de intereses”. Digo, es de los dos lados. Pero, en este caso, había un par creo que de universidad privada, el CPRES se respetó, había una par que era de educación, que entendía bastante de educación a distancia; uno de los pares había sido decano. No había nada raro, pero la sensación de las autoridades fue que era un comité un poquito de perfil por debajo de lo que se hubiera esperado. Pero si hubiera venido alguien con mucho antecedente, hubiera sido el otro lado... Por eso digo, nunca dejas conforme a todo el mundo. No hubo cuestiones de que hubiera que..., que nos pasó en alguna carrera, que hubiera que mandar nota, o recusar, o mandar nota porque ya la recusación había pasado que el par no se expidió y debería haberse expedido porque había algún vínculo. En las carreras se nota más, porque te ponen a alguien de la competencia. En la evaluación institucional no hubo un conflicto en ese sentido.

C: Claro. Si la instancia de evaluación institucional, el proceso, fuera optativo y no obligatorio como lo es actualmente por ley, ¿crees que la UCA lo llevaría a cabo, o llevaría a cabo una instancia parecida?

L: No.

C: Bien.

L: Tampoco lo haría con las carreras. Y no sólo UCA. Si los procesos no fueran obligatorios, no. Salvo alguna disciplina contada, que pide y que necesita pasar por los procesos, muchas disciplinas se meten en la tarea de querer entrar en el 43° y después, cuando empiezan las evaluaciones, se quieren matar. No quieren. Si encima acredité por 3... y no termina nunca, porque después los plazos son muy cortos. No, creo que no. Salvo que fuera una pelea de estatus, y eso ya se discute en el CIN o en el CRUP, creo que una evaluación institucional no sería elegida.

C: Desde tu experiencia, y por ahí desde la visión institucional de la UCA, ¿a ustedes les resulta de algún modo efectivo el proceso de evaluación institucional? En cuanto a esto que refiere a la mejora de la calidad, al aseguramiento de la calidad.

L: No, porque, justamente, no se entiende que sea un proceso que permite ni mejorar ni asegurar la calidad. No se entiende, nunca se lo va a asociar con una mejora de la calidad. Digo, a nivel autoridades, tampoco se pretende que las carreras acrediten pensando en una mejora de la calidad.

C: Y, ¿crees que hay aspectos que podrían mejorarse del proceso de evaluación institucional? Tal como lo plantea hoy la CONEAU.

L: Lo que pasa es que ahí está... El área de evaluación institucional es CONEAU, pero no hay comunicación ni articulación con el resto de las áreas. Entonces, todo eso que dicen que hacen, que evalúan y que miran los informes de carreras. En las carreras se trabaja en un nivel micro, está pensado en ese sentido. Están mirando instituciones distintas. Ni bien ni mal. Se trabaja así. Y yo lo sé de estar adentro. No hay comunicación. La UCA está participando en la evaluación externa, vos leíste el informe, no está mencionado ninguno de los puntos que salieron deficitarios en ninguna de las carreras, y muchos tienen que ver con política y decisión institucional.

C: Claro, más transversales quizás.

L: Y no es que te van a decir que no hay suficientes dedicaciones en una carrera, no. Hay un problema serio de decisión sobre las dedicaciones docentes. Si te lo dicen en todas las carreras que acreditas, eso debería haber salido en el informe de evaluación institucional.

C: Claro.

L: Porque hay un tema de normativa y un tema de estructura, y un tema de decisión de que las dedicaciones sean así y no de otra forma. Entonces no hay relación en ese sentido. Por eso se viven como procesos.... No son procesos que se complementan. Es doble esfuerzo, para que después no coincida, o no te pidan algo en la misma línea. Y eso pasa mucho con CONEAU. Una misma institución, o a veces misma carrera de distintas sedes, te piden cosas completamente diferentes. Eso se sigue viendo. Ojalá mejore, ojalá que cambie, pero la sensación es que con el volumen y con los títulos que siguen entrando y demás, hay cada vez menos diálogo con CONEAU.

C: Entiendo. Y, crees que el marco regulatorio actual -la Ley de Educación Superior- y la incidencia que tiene en el aseguramiento de la calidad, ¿es pertinente en ese sentido? ¿O crees que se debería regular más exhaustivamente a nivel normativo?

L: No me parece que sea un problema de la Ley. Me parece que el problema es que CONEAU, por ser un órgano de implementación, es el que define los procedimientos. Y, si bien se trabaja mucho, y esto lo he visto y he formado parte, y se tienen en cuenta muchas cuestiones, por ahí se tienen en cuenta para algún área y para otra no. No se comparte información. Lo que pudo funcionar en un área, que está buenísimo, por ahí no se comparte con otra área y se trabaja como un conjunto. Entonces, se trabaja compartimentado. No me parece que sea un problema de la Ley, sino de cómo se aplican algunas cosas. O mismo, después, lo que pasa con el Ministerio. Está en el ámbito del Ministerio pero no habla con el Ministerio. Entonces, CONEAU dice “a” y el Ministerio dice “b”. Parece una esquizofrenia del sistema que nos pide cosas contrarias y, en el medio, hay alumnos, hay gente que está estudiando y que se está recibiendo, que necesita su título. El perjudicado es el alumno. Ahí CONEAU está un poco aislado de eso. Y el Ministerio también. Entonces no dialogan y después terminan en el medio las universidades, que tienen alumnos, no es una fábrica de sacar títulos. La gente se forma en la universidad. Así que eso sí, es un poco complicado.

C: Bueno, y te hago la última pregunta como para cerrar, que viene un poco a resumir esto que venimos conversando y que me venís contando, ¿cuál crees que es entonces, hoy por hoy, el objetivo de la CONEAU como organismo? Y también en cuanto al proceso de evaluación institucional.

L: Hoy, me parece que es el control. El año pasado creo que se veía alguna tendencia de acompañar los procesos, de tratar de dialogar las mejoras, pero hoy por hoy, incluso con las nuevas ordenanzas de CONEAU, es puro control. Desilusionada, y conociendo y creyendo que el proceso funciona, y que se puede trabajar muy bien y que hay cosas que se pueden hacer, cuando uno trabaja con el organismo y empezamos en esto del efecto castigo... Si existe el efecto castigo, no se puede hablar de calidad, estamos hablando de cosas distintas. Entonces, ahí es donde uno ve que se distorsionó lo que antes era un acompañamiento, y una idea de dialogar con las universidades, que ahora ya el discurso es “ojo que estoy mirando lo que están haciendo, y si no me informan, si no hay una retroalimentación, y si no me mandas lo que yo pido, y si yo me entero que estás haciendo otra cosa... te saco la validez, o voy al Ministerio, o no te acredito”. Y eso que está pasando, nunca pasó, y en este contexto está generando mucho malestar en las universidades, y no se sabe bien para dónde ir, porque entonces no es calidad.

C: Claro, entiendo. Bueno Lorena, muchas gracias por tu tiempo y por tu perspectiva y visión al respecto del proceso.

L: De esto me encanta hablar. Lo que necesites...

Entrevista Instituto Universitario de Ciencias de la Salud (IUCS) - Fundación Barceló

C: Hola Ignacio.

I: Hola, ¿cómo estás?

C: Bien, ¿vos?

I: Bien bien, todo tranquilo.

C: Bueno, me alegro. Muchas gracias por estar acá y bueno, por el tiempo y la predisposición.

I: Un placer.

C: Bueno, empezamos, si te parece.

I: Sí, cómo no.

C: Si querés arranquemos, contame un poco cuál es tu rol dentro de la Universidad, de la Fundación Barceló.

I: Bien, yo trabajo en un Departamento que se llama Departamento de Evaluación Institucional y está... Es medio raro cómo está ubicado dentro del organigrama, porque el director de Evaluación Institucional es, a su vez, el Secretario General de la universidad, y tiene otras funciones que no tienen nada que ver. Pero en los papeles, en realidad a lo que más se dedica, es a evaluación y acreditación. Yo entré hace ya unos seis años, trabajaba antes en CONEAU, en el área de posgrados, no sé si te interesa que te cuente de eso... Pero bueno, entré porque la institución estaba teniendo dificultades para presentar un posgrado en particular y ahí eso les dio el empujón para contratar un técnico de CONEAU, y bueno, ingresé en ese departamento. Hasta que yo entré era mi jefe sólo el que se dedicaba a eso, y desde que yo entré ya somos dos y empezamos a dedicarnos full. Hacía muchos años que no tenían que presentar nada a CONEAU, pero, casualmente, al año siguiente se vencieron muchas acreditaciones de posgrados y Psicología de grado. La universidad donde trabajo tiene tres sedes, una en Buenos Aires, otra en Santo Tomé, Corrientes; y una en La Rioja. Y Psicología tienen en Buenos Aires y en La Rioja. Y se vencían esas, así que a partir de ahí, el área pasó de más o menos no existir, porque era como que mi actual jefe se dedicaba a todo, empezó a tener más preponderancia y, bueno, empezó a funcionar, por un lado para la reacreditación de grados y posgrados, y, por el otro lado, para la autoevaluación institucional y la evaluación externa. ¿Conoces cómo funcionan todas esas cosas?

C: Sí.

I: Bien, también casualmente, al año siguiente, nos tocó, después de 20 años, nos tocó la evaluación institucional, así que hubo que armar una segunda autoevaluación. Pensá que la primera la habían hecho en el '99, y era absolutamente incipiente y la autoevaluación era muy amateur. Las escribía uno y listo. Y ahora no, tenían como otra historia las autoevaluaciones institucionales, seguramente las conoces. Requieren una coordinación entre las distintas áreas de las universidades. Es como una revolución porque involucra al docente, a alumnos, involucra a no docentes, a autoridades, todos tienen que participar, todos tienen que ser descriptivos, pero también analíticos y sacar conclusiones, encontrar debilidades... Empieza a haber tironeos, porque nadie se anima a decir las debilidades, o si las decís después no se animan a publicarlas, todo ese tipo de cosas. Entonces fue como que el área empezó a hacerse

conocida, porque con este tipo de gestiones, tenés que llamar a todo el mundo y bueno, posiblemente leíste un artículo nuevo de Mónica Marquina, que habla del rol de la gente que hace evaluaciones en las universidades, ¿lo leíste?

C: No, no lo leí.

I: Bueno, después si querés te lo paso.

C: Dale, sí, me vendría bien para la investigación.

I: Totalmente. Ella inició una investigación, que todavía está como... Todavía falta alguna firma para que arranque, y yo estoy en esa investigación. Y a lo que se dedica es a... Vos me preguntaste otra cosa y yo me voy por las ramas...

C: Está bien, puede servir.

I: Parame cuando quieras. A lo que se dedica es a investigar los nuevos roles que incorporaron las universidades en los últimos veinte años, y cómo eso reorganiza las funciones de los puestos tradicionales, de los puestos académicos, de los puestos políticos, de los puestos administrativos. Y sacó un paper preliminar, que se centra en la gente de educación a distancia, gente de vinculación, internacionalización y en la gente de evaluación y acreditación. Y ahí tiene muy buena data, sobre cómo se está relacionando la gente... cómo se posiciona, y que no es un puesto ni político, ni académico, ni administrativo, pero que en algún punto es como un poco de todos y bueno... Así fue que entré y es como que se fue armando con mi llegada digamos, el área en la universidad. Y, paralelamente, yo sé que eso pasó en todas las universidades, que toman gente de CONEAU y arman áreas y, ¿qué pasa? Somos todos excompañeros, entonces tenemos nuestro grupo de WhatsApp y se forma como una cuestión así como que todos los técnicos de evaluación que entran en las universidades son de esa universidad que los contrató, pero nunca dejan de sacar la patita de otra cosa y que muchas veces, si lees el paper, cuando decimos “nosotros”, no estamos diciendo tanto nosotros por la universidad que me contrató, sino nosotros los técnicos.

C: Claro.

I: Así que eso es muy particular. Y nos dedicamos, para volver a la pregunta que me hiciste, a la reacreditación de carreras en funcionamiento, tanto las de grado que acreditan como todas

las de posgrado, a la evaluación institucional y a la creación de carreras nuevas. Y, en mi experiencia, ya creamos un par de posgrados y acabamos de hacer acreditar Enfermería a distancia. Que es la primera enfermería a distancia acreditada en el país. Se terminó de acreditar ahora, hace un par de semanas. Entonces el área se dedica un poco a eso.

C: Y te hago una consulta, dentro de lo que es tu rol en cuanto al proceso de evaluación institucional, ¿qué tareas tenés a cargo?

I: Cuando evalúan a la universidad en la evaluación institucional, bueno, eso es como... Lo que te puedo decir son las tareas que tuve a cargo en la última, y la próxima va a ser recién dentro de 10 años, son muy esporádicas, en los papeles es cada seis años, pero fijate que la primera fue en el '99 y la segunda fue en 2016, 2017. Y la próxima seguramente no pasen de vuelta 20 años, pero tampoco 6. Así que es una cosa que pasa muy cada tanto. La tarea, lo que hice, como te digo, es como que fue todo medio fundante lo que fui haciendo y, te digo, son áreas que están en formación. Es medio difícil, salvo, por ejemplo en la UCA, no sé si tenés que entrevistar a la gente de la UCA.

C: Ya los entrevisté.

I: ¿A Lorena?

C: Sí.

I: Bueno, Lorena tiene, no sé, como a diez personas trabajando con ella, y me imagino, no sé, que debe estar todo como más pautado, pero verás, si seguís entrevistando más universidades, que pasan desde la UCA, que está todo funcionando como un área consolidada con mucha gente, a universidades en las que no hay nada, y el director de su carrera directamente la tiene que acreditar. Y, en el medio, todos los grises que quieras. En mi caso, se dedicaba mi jefe y, cuando entré yo, empecé a encontrar cosas que el tipo sabía porque se iba dando maña, pero no es que cuando él empezó a laburar existían carreras como hay ahora, ni existía la CONEAU, ni técnicos de CONEAU que ya supieran cómo era la cocina. Entonces lo que tuve que hacer ahí es decir, leí la autoevaluación que hicieron en el '99, la devolución que hizo CONEAU y decirles “bueno, está bien, hagamos otra cosa, profesionalicémos de alguna manera”.

C: Claro, ¿había que sistematizarlo de algún modo al interior de la universidad?

I: Totalmente, había que hacer, puntualmente dos cosas, que no se hacían. Las más importantes, que son: hacer participar a todos, que era algo que no se había hecho en el '99; era como si vos sos la que está a cargo de esa tarea y la haces vos, escribís 200 páginas, porque tenés una buena pluma y listo. Es más para cumplir, pero no te sirve ni como universidad ni le sirve a la CONEAU, porque termina siendo lo que le parece a uno. Entonces, lo primero que había que hacer era un plan para que participen todos, cada uno en el rol que le toca, obviamente, no vas a poner a escribir a un alumno, pero para alumnos y docentes encuestas, y quizás alguna entrevista, y, para autoridades, entrevistas más específicas, y para las cabezas de distintas áreas, que escriban informes, facilitarles indicadores que ellos tengan que tener en cuenta, facilitarles información de las acreditaciones de las carreras, obviamente. Ponele, qué se yo, si vos tenés un doctorado, es muy importante la investigación en el doctorado, entonces vos te tenés que asegurar que la persona que está cargo del departamento de investigación, que considere el doctorado, que considere los resultados del doctorado y etc. Y "B" -esto era "A", hacer participar a la gente-, y "B", que no es una cuestión meramente descriptiva, que es de lo que pecan, o pecaban o pecaron la mayoría de los primeros informes de autoevaluación. Es decir, cómo es el área de investigación, "bueno, este es el organigrama, hay tantas actividades de investigación, hay tantos investigadores, hay tantos...", y describir y no decir una evolución, y no decir o identificar debilidades, no identificar en base a las debilidades, o en base a "x" aspecto que hay que desarrollar porque sí, porque es una fortaleza, para que sea una característica de la institución...

C: Claro, entiendo, ¿incluir por ahí procesos de evolución de las áreas también, a partir de distintas acciones que se hubieran realizado?

I: Por ejemplo, sí. Eso como una opción que fuera más allá de la mera descripción. Que era lo que se hacía. Entonces, ¿qué quiere la CONEAU? Que la universidad tenga la posibilidad de auto mirarse y de autoevaluarse, y de decir: "Bueno, tenemos esto, en la descripción está bárbaro, y en base a esto, ¿qué problemas identifico? ¿Qué quisiéramos lograr de acá a diez años? ¿Cómo pensamos que lo vamos a lograr?" Y ese tipo de cosas. Que tienen más que ver con una mirada crítica y una visión, y un camino para llegar a esos objetivos. Entonces, cuando me reuní, es muy chico donde laburo, hablé directamente con el vicerrector, con los secretarios académicos, personal así más, digamos, que toma las decisiones, y les dije: "esto, no se sientan mal..." -porque también hay que tener mucho tacto, si vos vas y les decís: "esto está todo mal,

esto es un desastre”, tampoco es el camino, porque el tacto es fundamental-. Porque, por otro lado, en el ‘99 todo el mundo estaba en esta situación, y de hecho la CONEAU fue evolucionando mucho y pidiendo las cosas de otra manera. De hecho, si vos lees las resoluciones de los primeros años, son dos hojitas que tendrán. Y bueno, les dije “hay que hacer esto” y cómo hay que hacerlo. Entonces yo lo que les recomendé en ese momento fue -y acá vuelvo a lo que te digo del núcleo muy duro de los ex compañeros, porque viste las áreas de CONEAU son: en acreditación, grado y posgrado; y en institucional, la evaluación institucional, y somos bastante amigos, nos llevamos muy bien, porque tenemos un background de formación muy afín, somos todos generalmente de filo, de Puán, de Sociales o gente de Historia, Psicología, Ciencias Políticas, de Sociología, entonces nos llevamos bien- entonces yo les dije, “bueno, vean con un amigo que haya trabajado en el área de institucional, y que nos venga freelance un mes a interiorizar”. Lo mismo pasa a veces cuando alguien de institucional entra a una institución y tiene que orientar en posgrados, entonces me llaman ahí a mí, por ejemplo, o en grado. Y después, cuando ya tenemos un par de acreditaciones auestas ya nos largamos solos y seguimos solos. Pero al principio es bastante común que nos vayamos apoyando en compañeros de otras áreas. Entonces vino un chico que es sociólogo, que trabajó en el área de evaluación institucional y se había ido a laburar, creo que a la UNER, sí, a Entre Ríos. Y nos contó un poco su experiencia en cuanto a las evaluaciones institucionales, nos armó unos Excel con indicadores puntuales, y cómo esos indicadores se podían... Las fuentes posibles de esos indicadores, las modalidades de tratamiento, las respuestas, las entrevistas; y a partir de ahí empezamos a laburar, fue todo un año muy intenso, armamos un cronograma, como que se tuvo que, obligatoriamente, organizar la institución, poner pautas, que después no se cumplían, pero una cosa es no cumplirlas a rajatabla, y otra es no tener las putas, ahí eso ya... Pero si vos ya las vas teniendo después te corres, te acomodas, le haces ajustes, encontrás gente... Es muy rico en este sentido social, porque encontrás gente que se involucra, ayuda, gente que creías que te iba a ayudar y no te ayuda, gente que tiene miedo de criticar a la universidad. Esto es muy común en universidades chicas, donde vos tenés un lazo muy cercano al dueño, y ese tipo de cosas pasan; que, de repente, si vos laburas en la Nacional de La Plata, abiertamente decís todo lo que te parece y se acabó, porque vos estás concursado, tenés otra seguridad, que si a vos te contrató un tipo que después ¿qué? ¿Lo voy a criticar ante la CONEAU? “No, yo digo que está todo bien”, “si de repente hay algún problema es que no comunicamos bien todo lo bueno que somos”, entonces esto es otra cosa que es muy

interesante, que me pasó a mí, pero le debe pasar a todos los técnicos de CONEAU, que vos tenés un chip súper crítico, porque vos sos el Estado, y vas a visitar, y a vos no te importa, estás hablando con el rector de la de Belgrano, con el rector de la de Palermo, y le podés decir: “no, esto está todo mal, no podés tener una Especialización que no tenga ninguna práctica, no podés tener un Doctorado y no tener investigación”. Y se lo decís así, y de repente la primera vez tenés miedo, vergüenza, y la segunda, nada, es otra forma con la que vos le estás diciendo “yo para acreditarte necesito esto”. Entonces vos después dejás de pertenecer al Estado, y sos empleado de ese tipo, y a veces te olvidás, y le decís de tú a tú, “no loco no se puede”, y bueno, después hay que moderarse.

C: Claro, entiendo. Perdón Ignacio, te interrumpo un momento para terminar de clarificar una cuestión. El equipo grueso que se ocupa dentro de Barceló, de llevar a cabo el proceso de evaluación institucional, ¿serían tu jefe y vos? Y bueno, en aquel entonces, en el 2017/2018 cuando hicieron la autoevaluación, ¿contrataron como freelance a esta otra persona para que colaborara en los inicios en cuanto a orientación?

I: Fue así, esta persona no estuvo mucho tiempo, vino dos o tres veces, si nos hizo como unas charlas de orientación, y después seguimos solos. Lo que hicimos fue armar como un comité, una comisión ad-hoc que iba a coordinar este proceso. Entonces estábamos mi jefe y yo, pero también estaba el Vicerrector, el Secretario Académico de Buenos Aires, un par de representantes de cada sede, alguna persona de gestión curricular, éramos unos diez ponele. Entonces lo que armamos fue: armamos las entrevistas, armamos... Estábamos esa comisión, y después gente tipo el Secretario de Investigación de cada sede, el Secretario de Extensión de cada sede; y a esa gente le decíamos: “vamos a necesitar que escriban, vamos a escribir un libro con distintos capítulos, cada capítulo va a ser un núcleo, una dimensión -le dicen en institucional-, extensión, investigación, así y así, y vas a tener que hablar de esto, de esto y de esto. Así que vas a poder convocar a la gente de investigación, directores, alumnos, directores de carrera, etcétera, para que te ayuden a recopilar información...”. Entonces se armó como un árbol así, que íbamos recogiendo información, y después la información nos iba llegando y tuvimos que dividir, leyendo un montón, y editando, diciendo “che esto no nos sirve, escribilo de esta manera”, o “esto está bueno”. Entonces éramos como una especie de editores y gestores de información que nos iba llegando desde las distintas áreas de la institución. Entonces armamos cuadros, de los cuadros sacamos conclusiones, y estuvimos mucho tiempo

escribiendo ese libro. Y bueno, sí, se armó una comisión ad-hoc que son, más o menos, en general, las autoridades, y gente como yo, digamos, que está más o menos en tema, y desde ahí se armaron también como proformas. Yo leía autoevaluaciones de otras instituciones, devoluciones de CONEAU. Por ejemplo, ¿qué hace uno?, empecé a leer informes de evaluación -que viste que son públicas- de otras instituciones, para ver qué tipo de devoluciones hacía, qué cosas criticaba, para tratar de no caer en lo mismo. Pero al mismo tiempo, tratando de continuar digamos con lo propio nuestro. Porque lo que tiene la evaluación institucional a diferencia de la acreditación de carreras, es que no tiene estándares. Entonces no es que te acreditan o no te acreditan una vez que tenés la aprobación Ministerial, así que lo que te dicen es, en relación a lo tuyo, hacé lo que te sirva a vos, entonces no quiero tener como referencia mucho a otras instituciones. Porque cualquier carrera que sea maestría en tal cosa, esa misma maestría cualquier universidad tiene los mismos estándares. Pero de qué te sirve una institución de ciencias de la salud privada y porteña compararla con una universidad pública, gigante del interior. Entonces por un lado, estar como dentro del sistema, pero por otro lado aprovechar para que te sirva a vos. Y bueno, después vinieron, lo escribimos, mandamos, lo analizaron, y después vino el comité y la verdad es que fue una experiencia mucho menos traumática de lo que esperábamos. Porque es otra onda. No sé cuán familiarizada estás, pero cuando viene la acreditación es a cara de perro, a ver si te acredito o no. Cuando viene la visita de institucional es otra onda, porque su misión es ayudarte a que te mires mejor, a que otro desde otro lado pueda aportar algo.

C: Claro, y vos, imagino que habiendo formado parte de CONEAU como técnico, entiendo que quizás comprendías de una mejor forma esa impronta que viene con el proceso, pero me nace preguntar, ¿qué pasaba con esa situación en cuanto al clima institucional dentro de Barceló? ¿Las autoridades sintieron alguna especie de ansiedad, nervios, respecto al proceso y la visita de los pares evaluadores para el proceso y la visita de los pares evaluadores para la evaluación institucional?

I: Mucho, mucho. Yo te diría que la importancia que se le está dando actualmente, y cada vez más a este tipo de áreas, surge de la ansiedad que da la posibilidad de no acreditar alguna carrera, porque vos imagináte que no la podés dictar más, es un bardo tremendo. Y vos le decías, puntualmente en el caso de la evaluación institucional, que se queden más tranquilos, que no van a desacreditar nada, pero no hay manera, porque te vienen a mirar todo, no se sabe

hasta dónde. Y eso es algo que yo lo vivo digamos de ambos lados del mostrador, porque cuando yo era técnico iba a algunas instituciones y a veces tenían mucho miedo, y yo les decía: “bueno, pará, tranquilo, que acá venimos en son de paz”. Pero no, es una situación que aunque no lo quiera, da ansiedad, porque llega un punto en que si vos das una maestría y la mayoría de tus docentes no son magíster, no la podés acreditar. Y se acabó. Entonces sí, hay ansiedad, cuando transcurre es como la sensación de estar transcurriendo un examen final de una materia, y cuando se van se descorcha un champagne. Porque imaginate que para esto estuvimos como dos años, entre que cerraron el convenio con la CONEAU para empezar a hacer la autoevaluación, movilizarse con viajes a La Rioja, viajes a Santo Tomé, la gente te contesta, que no te contesta, hay nervios de todos lados. Porque cuando viene el comité y se entrevistan conmigo, tiene la particularidad de que yo tiro para el lado de la institución, pero después cuando eligen al azar a un grupo de docentes o un grupo de alumnos, hay ansiedad, porque si un alumno te empieza a decir tal cosa, tenés miedo, no sabés qué puede salir en el informe. Hay ansiedad. Pero también tengo que decir que esto es un proceso que antes no pasaba, el vicerrector era un muchacho joven, que no tenía por ahí cuarenta años, que ese tipo de cosas contribuían quizás a que la hayan postergado. Pero que una vez que pasó esto, y que yo ya tengo la experiencia del otro lado, y que esa gente también ya pasó por esa etapa y todo, es como que la próxima creo que va a ser más tranquila.

C: Entiendo. Y el proceso, más allá de que es un proceso que tiene su dosis de obligatoriedad porque lo indica la Ley de Educación Superior, haciendo esa salvedad, el proceso calculo que lo habrán iniciado en el 2015/2016, si finalizó en 2017/2018, ¿lo iniciaron por una cuestión de necesidad institucional de hacer una revisión interna, una autoevaluación, o porque había que hacerlo porque ya habían pasado veinte años de la última evaluación institucional?

I: Sí, la verdad es que pasó eso. Si un poco la CONEAU no te aprieta la soga no se hace.

C: O sea, ¿fue más por la segunda opción?

I: Sí, sí. Lo había hecho esa vez en el 99' y después, en los papeles es cada seis años. Nadie la hizo de vuelta a los seis años, pero acá ya habían pasado quince. Entonces, llegó una carta de la CONEAU diciendo como: “bueno, a ver cuándo la hacen”. No te decía: “bueno, la tenés que hacer”, no sé por qué no te obligan a hacerla, pero cuando llegó esa carta, enseguida dijeron que había que hacerlo.

C: Claro. Y ¿qué impacto podrías decir que tuvo la parte de autoevaluación al interior de la institución? Más allá de la movilización de información, reuniones, y quizás de procesos internos, que calculo que tuvieron, confirmame si fue así o no, pero además de eso, ¿hubo algún otro impacto al interior de la institución?

I: Sí, seguramente. En esa revisión obligada se empezaron a encontrar cosas que quizás no estaban funcionando muy sistemáticamente, información perdida.

C: ¿Como cuáles?

I: Bueno, no había quizás tanta supervisión al grupo de directores, entonces quizás, más siempre pasa con las carreras que no acreditan, las de grado que no acreditan, que se las deja digamos más que funcionen con mayor grado de heterogeneidad, y con menor grado de supervisión, de ayuda, de asistencias, de comunicación, y con el tiempo con, el correr de los años quizás, se van separando y cada una va tomando su rumbo, y además, quierase o no, la CONEAU lo que hace de alguna manera, vos me dirás si es bueno o es malo porque no lo tengo claro, pero es como que homogeniza, como que te dice: “bueno, los núcleos son investigación, extensión, hay actividades prácticas, etcétera”. Entonces las carreras que acreditan eso lo tienen y se acabó. Dentro de eso, cada una tiene su margen de independencia. Pero las carreras que no acreditan no están pendientes de todos esos núcleos, capaz que tienen en cuenta otros, capaz que no tienen en cuenta ninguno, entonces, cuando viene la institucional, y hay que revisar todo, seguramente se incorporan más ese tipo de carreras a una supervisión más general y ese tipo de cosas. Después, cuando desarrollas indicadores de calidad, como para medir algunas cosas, te das cuenta que no tenés ni idea cuántas “X” cosas hay de “X” núcleo, entonces se incorporan al área de sistemas a contabilizar ese tipo de cosas, y cosas por el estilo. Entonces, en ese sentido, podría ser mejor siempre, lo que no te quiero decir es que, a partir de esa autoevaluación y evaluación externa, lo hacemos como un reloj, y eso quedó. No. Pero seguramente más que antes. Y, además, después de la autoevaluación y la devolución de la CONEAU, quedaron como conclusión de cada núcleo, fortalezas y debilidades, entonces hay cosas que no las teníamos tan claras, como que “esto es una debilidad”. Entonces, el día de mañana se quieren hacer planes de desarrollo, o proyectos institucionales, o lo que quieras decir, digamos, proyectos a futuro, tenés de dónde agarrarte para decir: “bueno, acá estamos flojos, estaría bueno ir por acá”, como este proceso dio luz y permitió ordenar un poco la mirada, en ese sentido sí sirvió, estuvo bueno. Y, ya te digo, nosotros tenemos Medicina,

Psicología, y posgrados que acreditan, esas carreras, todo el tiempo están en el CONEAU Global, tal cosa, siempre hay mayor preocupación sobre esas carreras, hay áreas que se ocupan de que la bibliografía esté actualizada, los programas estén todos colgados, que las evaluaciones sean tal cosa. Y después hay áreas que con el mismo proceso de acreditación de carreras, no se las mira tanto. Entonces, seguramente se fueron incorporando. Y esta es una institución en la que yo trabajo, que empezó muy muy chiquita, ellos tenían Medicina nada más, entonces fue incorporando las distintas áreas, se ha avanzado mucho. De hecho, cuando yo entré, el área de extensión como que no existía, la extensión era como una cosa muy relegada. Y ahora si me preguntas, hay representantes del área en cada sede, y cada uno tiene asistente, y hay planes para que todas las carreras tengan determinado número de proyectos de extensión por año, convocatorias... Entonces, se nota un proceso de consolidación y de crecimiento.

C: Y esas cuestiones, por ejemplo esto que me comentas de la parte de extensión, ¿podrías decir que es algo que surgió y se empezó a implementar y a fortalecer a raíz de procesos tales como el de autoevaluación institucional?

I: Sí, sí. Para mí, sí. Porque muchas veces, yo creo, y esto es interpretación mía, determinado tipo de universidades, en desarrollo, privadas, de tamaño pequeño o mediano, funcionan en respuesta a las demandas de la CONEAU. Yo creo que si sos pública y gigante, como la UBA, La Plata, Córdoba, tienen un mayor grado de independencia, y les importa menos lo que dice la CONEAU. Y, de hecho, cuando yo era técnico y recibíamos cosas de la UBA, cosas de La Plata, eran un lío, porque se notaba que no les importaba, porque decían: “nosotros somos más importantes que la CONEAU”. Capaz que ahora con los años cambió, pero en ese momento... Por ejemplo, yo me acuerdo de estar analizando los documentos que mandaban de un posgrado de psicología de la UBA, y yo tenía que controlar los convenios que tenían para determinadas acciones en lugares externos, y te mandaban un PDF que pesaba catorce mil gigas, que en un sólo documento estaban todos los convenios de la universidad, o todos los convenios de la facultad, y tenías que encontrar, no sé, con tres hospitales, y no te decían dónde estaban ni nada, entonces era como: “arreglate, buscalo vos”. Esa actitud tienen en las universidades grandes, poderosas. Y las chicas, privadas, qué se yo, no, CONEAU tiene cierta... “Tiene otro tipo de importancia el área de extensión, bueno listo”. Tienen mayor grado de reacción a las exigencias de la CONEAU.

C: Y con respecto al último proceso de evaluación institucional y sus resultados en Barceló, ¿estuvieron de acuerdo con el informe de evaluación externa?

I: Si. Si. Estaban bastante conformes. Decían que, yo te digo lo que pensaban las autoridades, los dueños. Decían que les vieron puntos fuertes, que estaban de acuerdo con que hay puntos para desarrollar, pero tenían una devolución más severa quizás, y sin embargo, no ocurrió. Sí, estuvieron de acuerdo y fue muy cordial, te digo, un alto grado de cordialidad en la visita, tanto de los 4/5 pares evaluadores que vinieron y la técnica, que era una amiga mía que cuando yo entré en CONEAU ella hacía 3/4 años que estaba, los 3/4 años que estuve en CONEAU fuimos amigos, y después seguimos siendo amigos, entonces eso también, como que... No quiere decir nada, no quiere decir que porque éramos amigos no iban los pares a observar tal cosa, pero facilitó digamos determinado tipo de gestiones, que si no fuéramos amigos igual hubiera pasado, pero qué se yo, aparte un par decía: “quiero ver la resolución tal”, y era: “bueno para que después se la paso por WhatsApp a la técnica y ella después se la pasa al par”, ese tipo de cosas... Es particular la CONEAU, en el sentido de que, siendo estatal, muchos tienen el prejuicio de que es una cosa paquidérmica, que no da muchas respuestas, y, por el contrario, tiene, para mí, un fuerte poder de gestión. Es como que los técnicos siempre están muy al servicio del par evaluador para que venga, pasan desde masticarle toda la información y pasársela para que el par pueda, digamos, verla... Vos pensá que cuando convocas a un evaluador, normalmente es un capo en su materia, es un director, es un decano, es un investigador del CONICET que está de acá para allá, entonces el técnico tiene por función identificarle la información, pasársela, a veces es gente muy viejita, entonces a veces encontrás la forma de que la puedan ver de la manera más fácil posible. Y después, pasas de eso hasta reservar el hotel, decirle “cómo prefiere”, a veces te dicen, “yo quiero que la cama sea así” ... Tenes que estar en todas, por el lado del par evaluador, y después tenés que estar en todas para la universidad, para armar las reuniones... Entonces eso facilita mucho los procesos, por los técnicos. Los técnicos duran poco porque, por un lado, aprenden mucho cómo funciona el proceso, son requeridos en las universidades, y entonces se terminan yendo. Y, además, es mucho laburo de todo tipo, porque además al mismo tiempo estás con 10 carreras si estás en posgrado, y hoy en Catamarca, y pasado en Jujuy y después en San Luis, y después volvéis a Buenos Aires. La tarea del técnico es fundamental para que los procesos suelen ser menos traumáticos de lo que las universidades esperan.

C: Entiendo. Y esta descripción digamos, de la tarea del técnico de CONEAU y de los pares, que me estás comentando, ¿aplica también para las instancias de evaluación institucional, además de acreditación de carreras?

I: Sí, sí, de hecho es lo que pasó en nuestro caso.

C: Entiendo.

I: El técnico es el que se ocupa de que todo ocurra y de que termine el día que tiene que terminar. Porque te ponen un deadline que es sagrado, y el técnico vela por eso.

C: Claro. Y con respecto al informe y un poco a la experiencia última con los pares evaluadores en la última evaluación institucional del 2018, ¿considerás que tuvieron en cuenta la particularidad de Barceló a la hora de realizar los análisis y recomendaciones?

I: Sí, totalmente. Así como cuando haces la autoevaluación, que te decía, es muy importante que sea autorreferencial porque tenés una realidad muy particular, hay universidades de 100 años y universidades de 20 años, de hecho están muy entrenados para eso también. De hecho viene un técnico, vienen los pares y viene un miembro también, que eso no pasa en la acreditación de carreras. Suelen elegir pares de universidades afines. Y eso también pasa en la acreditación de carreras. Es difícil que a la UBA vaya un par evaluador de una privada chiquita, porque puede haber conflictos, hay filosofías distintas, formas de ver las cosas distintas. Ahora no me acuerdo de dónde eran los pares, salvo uno que era de la UNQUI, que justamente es pública, pero sin duda es como algo que el par lo tiene que saber, cuando vas a evaluar, saber elegir parámetros de desarrollo. Y bueno, todos también van con la premisa de que la institución ya fue, digamos, tiene la resolución de acreditación permanente...

C: ¿La autorización definitiva?

I: Claro. Esa es como una premisa con la que van. Yo creo también que la visita de pares institucionales es una cuestión más política, es una visita institucional de la CONEAU que, si bien te van a mirar cosas, no van con el grado de rigurosidad que se puede ir en una acreditación de carreras. Si bien cada par es una persona y el técnico es como un filtro, a veces es más difícil domar a los pares, pero esas cosas se ven más en la acreditación de carreras que en la evaluación institucional.

C: O sea, en la evaluación institucional, ¿podrías decir que los pares son un poco más objetivos a la hora de observar, recomendar y analizar?

I: No, objetivos no, eso depende del par. Vos pensá que hay un registro de pares que tiene miles de personas, y vos llamas a uno por el currículum y no sabés con qué va a salir. Así que, algunos serán más objetivos y otros menos objetivos. Yo como técnico presencié situaciones en alguna acreditación de carreras que un par evaluador exigía al posgrado que en la bibliografía haya libros de él, y estaba ofendido y no quería acreditar carreras porque decía “No puede ser, porque mis libros son fundamentales para esta área”.

C: ¿Y cómo lo manejaban eso desde CONEAU?

I: Y, esa es tarea del técnico. Es muy difícil. Porque vos estás trabajando como técnico pero no como experto disciplinar. De repente vos estás coordinando un doctorado en astronomía, ¿qué sabes de astronomía?... Entonces viene un tipo y le dice al director del doctorado “¿cómo no están trabajando las galaxias de no sé qué?”, y vos no sabés si eso es fundamental para la carrera o el tipo es experto en eso y quiere encajarles eso. Entonces es una tarea que vos los tenés que sentar, los tenés que hacer dialogar, y mucho también a solas con el par evaluador, y les decís “está bien, pero ¿es concebible una carrera en la que si no hay este tema igual está bien? ¿o es algo fundamental?”, lo haces entrar en razón, esa es una forma de entrarle. Y otra forma de entrarle es que normalmente, ese par no trabaja individualmente, sino que trabaja en comisión, y que el día que se cierran todos los resultados de la acreditación o no acreditación, cada uno tiene que exponer delante de todos los demás, y no es lo mismo, porque quizás ese sabe de astronomía, pero el otro de física, y el otro de química, y el otro de geología, y capaz que no le puede chamuyar tanto, entonces es como que ahí es una forma de que se vaya equilibrando.

C: Y, en evaluación institucional, ¿pasa algo parecido?

I: No, no, a eso iba. Porque cuando viene... Puede venir como par evaluador un rector de otra universidad, un decano de otra universidad y no te va a... Porque cuando acreditas una carrera vos estás viendo un árbol, y estás viendo muy de cerca un árbol, y cuando acreditas una universidad estás viendo un bosque, aceptando la diferencia y la particularidad. Entonces, yo no diría más objetivos, porque yo te podría decir como una interpretación de lo que me pasó una vez en un proceso en el que participé, no sería demasiado categórico, pero sí te puedo decir

que es más difícil que haya conflicto con cosas muy puntuales, como puede pasar en el programa de una especialización que tiene 8 materias, ahí es como que hay más terreno para estar de acuerdo o no estar de acuerdo. Porque de repente si yo soy par evaluador, especialista en un área, y veo que en la carrera que estoy evaluando esa área no existe, me siento ofendido, o siento que está mal, no estamos de acuerdo. En cambio, si yo soy decano de una universidad, de una facultad de medicina, y voy a otra facultad de medicina, pero en mi región el problema principal es el dengue, y donde estás vos el problema principal es el coronavirus, por decirte cualquier cosa, es como que se pueden entender las diferencias, y como que lo que voy a ver más es si vos podés, tenés el camino para acceder a tus propios objetivos o no, pero no necesariamente confundir tus objetivos con mis objetivos.

C: Entiendo. Y, del último proceso y la experiencia que hubo en Barceló, ¿fueron difundiendo las tareas que iban realizando desde el equipo que estaba a cargo de implementar el proceso internamente?

I: Todo el tiempo, porque fue como una estrategia para involucrar a la gente, y que la gente se comprometa y trabaje.

C: ¿Sólo a staff, docente y no docente, o también hacia los alumnos?

I: A todos, a todos. A cada uno en su momento particular. Y tampoco... Una cosa de la que yo me encargué es de ni dejarse estar ni quemarle la cabeza a la gente, porque si vos les decís “mirá que viene la CONEAU dentro de 3 años”, y bueno, capaz que se asustan en el momento, pero si se lo vas diciendo todo el tiempo y es dentro de 3 años, es “basta, terminala”. Y después cuando vienen... Entonces quizás a los alumnos no hace falta cuando empezamos, pero sí cuando estaban por llegar las visitas, se empezó a armar cartelería y “qué es la CONEAU”, porque muchos no tienen ni idea. Por ejemplo, puntualmente, Barceló tiene muchos alumnos brasileños, que vienen de Brasil a estudiar Medicina, y no tienen ni idea de qué es la CONEAU, y otros argentinos tampoco, yo te soy sincero. Igual era otra época y todavía recién arrancaba la CONEAU, pero cuando yo estudiaba Letras, tampoco sabía lo que era la CONEAU. Entonces eso es importante que lo sepan, para cuando vienen y que les van a preguntar cosas, y cosas por el estilo, y después bueno que contesten las encuestas. Pero bueno, es como que la sensibilización, el proceso de sensibilización a alumnos, necesariamente, iba a venir mucho tiempo después que al Secretario de Investigación, Secretario De Extensión, esos que tienen

que empezar a trabajar desde el principio. Y a los docentes lo mismo. Vos podés al Secretario de Investigación convocarlo una vez por mes, y está todo bien el tipo tiene que ir, pero los docentes que están en la suya dando clase, los podés convocar dos veces como mucho. El que están en otra, tiene muchas ocupaciones, trabaja en otras universidades. No es el mismo grado de pertenencia el que tiene un tipo que trabaja en relación de dependencia, todo el día para Barceló, que un tipo que da dos horas una materia por semana en el segundo semestre. Entonces sí, nos ocupamos de que todos los supieran y no solamente gente de Barceló, sino gente relacionada con el medio. Por ejemplo, hay una sede que está en Santo Tomé, que es un pueblito en Corrientes, cerca de Misiones, que por el 2000 se puso la universidad ahí, antes de la universidad era la nada, había muy poquito, era muy chiquito, la universidad tuvo un impacto tremendo. Pusieron un hotel, y pusieron negocios, empezaron a venir alumnos de Misiones y de Corrientes, y de Chaco y creció. Y pusieron un Hospital, o sea con el Hospital del pueblo hay una gran relación. Entonces, es muy importante también, no sólo lo que es docentes, no docentes, alumnos, sino también gente que no siendo de Barceló tiene una relación muy directa con Barceló. Hospitales de la zona, después hasta con Taragüí los fuimos a entrevistar, o el Intendente del pueblo. En menor medida lo mismo con La Rioja, que tiene la Universidad Nacional de la Rioja y Barceló, entonces Barceló es algo muy importante porque vienen docentes de Córdoba, alumnos de Chile, de Catamarca, y bueno, y en menor medida bueno el impacto también está en Recoleta, Buenos Aires. Pero sí encontramos gente para entrevistar de afuera, de externos que están relacionados con la Universidad.

C: O sea que hacia allí también difundieron cómo iba avanzando el proceso imaginó.

I: Sí, sí, claramente. Menos, para ser sincero, pero sí se los entrevistó, se armaron para esa gente entrevistas ad-hoc para cada uno, y después con la devolución, con el trabajo final, se mandó a editar un libro y se repartieron los libros. En ese sentido sí, obviamente menos que a nuestro Secretario de Investigación, pero sí la cuestión de llevarle el libro y decirle “mirá sos parte de este proceso”. La verdad es que a las universidades no les gusta ser evaluadas, que venga alguien a mirar y qué se yo, pero termina, para mí, siendo favorable en todos estos aspectos que te estoy diciendo.

C: Sí. Y ustedes, ¿adoptaron nuevas prácticas después de las recomendaciones que resultaron de la última evaluación institucional?

I: Sí, igual viste que no es una cosa automática ni directa, ni que todas las debilidades “ah, bueno, hay que resolverlas ya”. Por un lado descansas y decís “bueno, ya cumplimos”, pero por otro lado, sí te puedo decir que áreas que existían se fortalecieron, después de ese año, 2017, se contrató gente con perfiles académicos importantes, gente que trabajaba en el Ministerio de Educación en el área de Calidad Universitaria, gente de otras universidades que tenía funciones similares a las que necesitaba la institución, se consolidaron convocatorias digamos de frecuencia establecida, pautada. Es como que hay una tendencia a lo cíclico, no te diría que es una cuestión automática, de al otro día, pero sí sirve a las autoridades decir “bueno”, ordenarse, incorporarse en un sistema que tiene sus ciclos, sus reglas, que tiene su coherencia, y en ese sentido, quizás, hace 10 años, vos leías “no, el área de investigación no está muy desarrollada”, sino que el docente que era investigador porque sí, les decíamos “sí, él investiga”. Y ahora no, ahora hay una mujer que tiene un background muy importante en investigación, y contactos con CONICET y con distintas agencias, y la universidad de repente empieza a publicar y a tener convenios con el CONICET y con instituciones extranjeras y cosas que eran impensadas. Hace 10 años extensión no existía, y ahora no solamente existe extensión sino que hay un área de internacionalización, que hay un área de evaluación, que, mucho más después de la cuarentena, creció el área de educación a distancia. Trajeron a una persona que tiene como una mirada pedagógica y va visitando a directores de carrera, tiene reuniones, hay feedbacks. Por un lado, no te diría “esto fue por la evaluación institucional”, pero sí que fue un puntito más para que esto ocurra. Y que tiene que seguir ocurriendo y desarrollándose obviamente.

C: Entiendo. Y hoy, desde tu área, que es desde donde se lleva a cabo este proceso primariamente, ¿se encuentran trabajando en algo relacionado a los últimos resultados del informe de evaluación externa o están en un momento de pausa hasta acercarse al próximo proceso dentro de unos años?

I: Sí, yo te diría que más tendiente a lo segundo. Yo te diría que el motor que más impulsó cambios últimamente fue este año, con la pandemia. Más que... La autoevaluación... Meses siguientes a la autoevaluación seguíamos manija, como “hay que seguir desarrollando”. Pero después eso yo creo que se va quedando en el tiempo y se vuelve a un funcionamiento digamos, tradicional y al propio ritmo de la institución. Pero lo que pasó este año, frente a la educación a distancia, las prácticas, la simulación, se armaron un montón de cosas digamos, yo te diría,

similar a la exaltación o efervescencia que provocó el proceso de autoevaluación y de evaluación externa.

C: Claro. Crees que si el proceso de evaluación institucional no fuera obligatorio, como lo es actualmente, en Barceló, ¿implementarían un proceso similar?

I: Yo sé que las autoridades siempre dicen “nosotros queremos autoevaluarnos al margen de la CONEAU, en definitiva, mientras acreditemos, la CONEAU no me importa, yo quiero saber yo si estoy bien, en qué mejorar y todo eso”. Pero en mi impresión, es como una declaración de deseo, pero que no te pones a hacerlo y a invertir con un grado de involucramiento como el que pasa cuando la CONEAU te dice “en 6 meses estamos ahí”. Ahí arrancan todos los motores, viajes en avión a las sedes, a decir: “muchachos hay que hacer esto, nos estamos organizando así”. Yo creo que es una manera mucho más tenue que cuando te lo imponen y viene el Estado a mirar y a decirte “lo tenés que hacer porque tenés que rendir cuentas, tenés que tener calidad”, y ese tipo de cosas. Y, además, creo que si no fuera porque la CONEAU ya vino, estas ideas de “a mí me gusta autoevaluarme, yo quiero autoevaluarme”, todo eso es consecuencia de que existe la CONEAU. Si no existiera la CONEAU ni siquiera estaría la idea. De hecho, yo creo que las universidades no se evaluaban sin la CONEAU.

C: Claro. Y, desde tu experiencia, tanto como técnico de CONEAU que fuiste, y desde tu rol actual en Barceló encargado de estos procesos, ¿cuál podrías decir que es el objetivo de la CONEAU como institución, como organismo?

I: Sí, por un lado lo que puedo pensar es qué quiere la CONEAU, o qué dice que quiere la CONEAU, y, por otro lado, y es lo que más me interesa y en lo que más suelo detenerme a pensar, es qué es lo que en la realidad logra la CONEAU. El objetivo de la CONEAU, en acreditación, es preguntarles a las carreras “díganme ustedes cuáles son los estándares mínimos, qué es lo mínimo que tiene que tener cada carrera para que sea aceptable en el sistema universitario argentino”, le llega a la CONEAU y después la CONEAU va y, con la ayuda de pares evaluadores y técnicos, verifica que eso se esté cumpliendo. Entonces, en ese sentido, el objetivo de la CONEAU es garantizar un piso de calidad, por un lado, eso en el área de acreditación. En el área de evaluación institucional, es asegurarse de que cada institución esté haciendo lo necesario para lograr los objetivos propios de esa institución, no hay estándares. Pero yo te pregunto: “¿vos que querés?”, y vos me decís: “yo quiero correr 100 metros en 10

segundos”, bueno, entonces voy y voy a ver si te estás cuidando con las comidas, voy a ver si estás entrenando, voy a ver si vas al gimnasio, si vos no tenías ese objetivo, no te voy a mirar eso. Tiene que ver con que tengan objetivos claros, y medios realistas para lograr esos objetivos en plazos coherentes. Ahora, esta descripción de cuál es el funcionamiento de la CONEAU en la idea y objetivos que tiene planteados, después qué es lo que termina pasando es mucho más interesante y, son ideas que tengo que, de hecho, yo también me dedico a estudiar esto, y en esta investigación... ¿La conocés a Mónica Marquina?

C: No.

I: Ah, es una investigadora que ahora es miembro de la CONEAU, hasta el año pasado estaba en calidad universitaria en el Ministerio, y ahora inicia un... Lo que te conté, esa investigación de cómo los nuevos roles modifican la estructura de la universidad. Lo que pasa, muchas veces, es que se arma un circuito y una lógica que después, si bien garantiza cierta previsibilidad, al mismo tiempo atenta contra la creación, es lo que yo creo. Por ejemplo, a mí me interesa mucho el arte y cómo se puede llegar a evaluar el arte, porque eso es un lío, si vos evaluás ciencias es un lío, pero evaluar arte es más lío todavía. Entonces estuve indagando un poco, y yo estudio un posgrado de gestión de la educación en la UNTREF. Y la UNTREF tiene muchas carreras de arte y hay posgrados de arte que tuvieron que acreditar y, por ejemplo, un grupo de gente muy grossa como músicos y como académicos de la música, crearon una maestría en instrumentos autóctonos de América Latina, combinado con nuevas tecnologías. Entonces, es como una locura, son tipos que no los encontrás nunca porque te dicen: “no hoy tengo que tocar en Vietnam”, “no, hoy tengo que tocar en la Embajada de Suecia”, son como internacionalmente unos grosos tremendos, y crean esa maestría tremenda, porque vas como alumno y vos sos del conservatorio y te dicen: “tenés que desaprender todo, porque todo lo que aprendiste te va a jugar en contra”, y les enseñan música desde otro ángulo, y crean instrumentos precolombinos, y se internan en el Amazonas porque encontraron una tribu que sabe una música milenaria, y capaz que están 6 meses porque el tipo no les quiere enseñar la música, es como una cosa muy interesante. O sea, desde el punto de vista universitario y de la creación del conocimiento, es súper interesante, porque estás creando el conocimiento y es lo que hace una universidad, pero después fue un lío para ellos acreditar, porque les decían: “bueno, está bien, tenés que tener publicaciones en revistas con arbitraje”, “no, pará, qué revista con arbitraje de algo que estamos creando ahora...” Ahora está acreditada y listo, pero tuvieron

muchos problemas para acreditar porque no pasaban por el aro, ¿entendés? Y ¿qué pasa? Cuando una carrera acredita, después tienen miedo de cambiar cosas, porque tienen miedo de dejar de acreditar, entonces atenta contra el espíritu universitario de la creación del conocimiento. En mi rol pasa muchísimo, y con razón, desde el punto de vista de las acreditaciones, que viene un director de carrera y dice: “no, quiero cambiar el plan de estudios porque hay una nueva cosa, y qué se yo”, y le dicen “no sé, pará, con este plan de estudios ya la acreditamos, y la verdad es que si lo vuelves a presentar así, la CONEAU se cuida mucho de no ser incoherente, entonces, salvo que haya muy buenas razones para que un mismo plan de estudios no lo vuelvan a acreditar 3 años después, lo acreditan, pasa así como piña”. Entonces, en estas prácticas, la CONEAU, para mí, atenta contra la innovación.

C: A nivel institucional, ¿crees que esto se replica de alguna forma?

I: Quizás no, porque como te digo, no hay estándares, y no te desacreditan, eso no pasa. Y, además, nosotros nos estamos presentando cada 20 años, es tan espaciado, que cada vez es como empezar de vuelta. Entonces no es que le agarrás la mano y adquirís el oficio de presentar carreras. Cuando presentamos posgrados es cada 3 años, cada 6 años, entonces hay posgrados que tienen ya 3 acreditaciones. Vos sabés, adquirís un oficio para conseguir resultados. Yo no soy el director de una carrera, a mí no me importa si quieren cambiar el plan de estudios o no, pero si a mí área, a mí y a mi jefe viene uno a hacer muchos cambios, a ese tipo tratamos de bajarle los humos, de decirle: “convenceme de que eso tiene que ocurrir, porque cualquier cambio es un riesgo de que te lo observen”. En cambio, si una cosa que te la dieron por buena, la vuelves a presentar igual, ya sabes que va a acreditar. Entonces, en ese sentido, y puntualmente en las áreas de acreditación, la CONEAU para mí está atentando contra la creación de carreras novedosas y en la modificación, en la evolución de carreras ya acreditadas. Eso es algo que me parece que pasa.

C: Entiendo. Está bien. Y, si tuvieras la oportunidad, ¿modificarías algún aspecto de cómo está planteado hoy por hoy el proceso de evaluación institucional desde la CONEAU?

I: Sí.

C: ¿Qué aspectos modificarías?

I: Bueno, eso es una idea que tengo yo, que nunca va a pasar, pero para mí sería una idea a considerar, tiene sus bemoles mi idea... Los posgrados acreditan todos, entonces hay una convocatoria de humanidades y van a acreditar todos los doctorados en Letras del país. Entonces, convocas a 15 doctores en Letras del país. Vos sabés que esos tipos saben mucho de Letras, son doctores en Letras, tienen un currículum tremendo, pero vos no sabés si esas personas, bueno, justo la gente de humanidades quizás tenga más cancha en leer, pero vos ponele una carrera de... Hay de todos los posgrados, pero no sé, siembra de trigo en terreno de no sé qué. Y hay gente que sabe muchísimo de eso, pero de repente vos los llevas a leer textos, a un proceso intelectual diferente al que ellos están acostumbrados, muy diferente, y no tienen ni idea. Entonces se terminan apoyando mucho en el técnico.

C: ¿Eso en cuanto a acreditación de carreras decís?

I: Sí, ¿vos me preguntás por institucional?

C: Sí.

I: Ah. Bueno, ahí pasa menos. Porque yo lo que te quería decir era que yo quizás convocaría a acreditación a todas las carreras, pero sortearía y que se acrediten 2, las otras no las evaluamos. Pero yo llamo a dos tipos que formé para que sepan evaluar. ¿Te das cuenta? Entonces me garantizo que el tipo sabe de la materia y sabe evaluar. Pero es imposible formar a todos, porque hay millones de problemas todo el tiempo, no tenemos presupuesto, ni tiempo ni gente para eso. Pero eso quizás no ocurriría en la evaluación institucional, porque hay, no sé, ¿cuántas universidades hay? 120 por ahí, ¿no? Y llamas a una cada... El área de evaluación institucional no sé, porque no trabajé ahí, pero debe evaluar 4 instituciones por tanda, entonces vos podés llamar a un tipo que se dedique a eso. Entonces en ese sentido, no hay ese problema. También es más difícil que yo te pueda decir “haría tal o cual cosa”, porque no trabajé en esa área, y porque desde el lado de Barceló estuve en un proceso. Pero muchas veces pasa que el tipo sabe mucho, pero esto aplica más a carreras, sabe mucho de la disciplina pero no de evaluar. Pero cuando vos llamas a un tipo a evaluar a una universidad, no es que sepa de una disciplina, o sea, obviamente tiene una carrera de grado o posgrado, pero de lo que saben es de, normalmente llaman a uno de educación a distancia y después no sé, a algún rector, algún decano...

C: Con experiencia en gestión.

I: Con experiencia en gestión. Entonces en ese sentido, no está el problema que sí está en la evaluación institucional. A mí me parece bastante atinado, en el sentido de que no haya estándares a nivel institucional, que la mirada sea más buena onda. De hecho se notó que hay otro tipo de cordialidad, de charla. Si bien la acreditación tampoco quiere ser así, pero la universidad lo viven con más persecución, y acá es como más desde el primer día “hola, ¿cómo están?”. Más relajado, eso también está bueno, porque va de acuerdo con el espíritu de lo que la CONEAU quiere promover. Que vos te mires y después te miramos nosotros y a ver si estamos de acuerdo o no, pero en definitiva en lo que se basan los pares evaluadores es en lo que yo te informé, es en mi informe, no es que tienen otras fuentes, a ver si mentís o no mentís, porque en definitiva me parece que si mentís, es un problema tuyo. La verdad es que no, capaz que si después se me ocurre te lo mando por WhatsApp, pero no se me ocurre un cambio que yo vea... Porque también pasa mucho que hacen lo que desde la CONEAU tienen presupuesto y se puede hacer. Porque, por ejemplo, vinieron 5 personas, y nosotros tenemos 3 sedes muy, muy lejanas, así que uno fue a una, otro fue a otra, 3 se quedaron en Buenos Aires. Una cosa es lo que... te podría decir “ok, vayan 5...”, pero no hay presupuesto. No sé cómo lo harán en la UTN que, viste que tienen sedes por todo el país. Pero no se puede pedir algo que ya sabes que no va a pasar porque no hay presupuesto.

C: Claro, claro. De todas formas, ¿dirías que es un proceso que impacta de forma directa en la mejora de la calidad educativa de las instituciones? El de evaluación institucional.

I: Sí, si con directa te referís con que ayuda a establecer prioridades, ayuda a definir fortalezas y debilidades. No directa en el sentido de que “ah bueno, se fueron los pares, contratamos 10 tipos del CONICET”, en ese sentido no, porque también, del mismo modo que te digo no hay presupuesto en la CONEAU para hacer todo lo que quieran, una universidad tampoco tiene la posibilidad de ser Harvard de hoy a mañana, pero de alguna manera reactiva cierto motor del cambio, ayuda a la visión de afuera. Porque una universidad no es una cáscara aislada, está dentro de un sistema, y estos intercambios de miradas... Porque vos fijate que la CONEAU, y eso me gusta, está organizada dentro de... Los pares son gente que el día de mañana vos los vas a ir a mirar a ellos, entonces contribuye a la consolidación de una coherencia y que si bien cada uno va a tener sus objetivos, las universidades suelen estar estructuradas así. Entonces ayuda a consolidar, quizás “homogeneizar” sería muy fuerte, porque no es lo que pasa, pero a tener la noción de “bueno, yo soy yo dentro de una cosa más grande, con gente más parecida y

gente más diferente, pero bueno, quizás...”, y eso que te decía antes, de la investigación de Marquina ayuda. Por ejemplo, yo recibí ese paper y se lo mandé al Vicerrector, como diciendo “fijate que estos 4 puestos están teniendo peso específico en todas las universidades”. Entonces, es importante que el tipo esté al tanto para tomar decisiones sobre eso. En ese sentido, yo diría que sí, que influye, es un elemento más que influye en la toma de decisiones.

C: Claro, y, en ese sentido de la toma de decisiones, tomo un poco lo que venimos conversando, la institución, ¿tuvo que generar nuevos procesos de recolección de información para poder responder un poco al proceso de evaluación institucional, pero también a esta toma de decisiones en consecuencia de las recomendaciones que surgieron del proceso?

I: Sí, no te sabría decir tanto a nivel de la gente académica, pero sí había problemas en, por ejemplo, no sé, contabilizar graduados, contactar graduados, alumnos. No sé, hay secciones de CONEAU que te piden los exámenes de los últimos 10 años de cada materia, todas esas cosas no las tenían y a partir de que saben que se lo van a preguntar, lo empiezan a considerar.

C: ¿Y lo mismo te parece que pasa con el SIEMI?

I: Sí, en algún punto sí. Por ejemplo, en el área de graduados que te dije, en los últimos años, pasaron de ser un área medio fantasma, que había uno que decía que era graduado pero no llevaba ninguna cuenta, a que ahora haya una persona con experiencia en el área y esa persona tiene un asistente en cada sede. Y contactan graduados y les ofrecen cursos, dar clases. Y de alguna manera, la evaluación externa funcionó. Puntualmente el SIEMI me parece que es un formulario que no tiene tanta información, pero que contribuye al fortalecimiento de algunas áreas, por lo menos en nuestro caso, yo creo que sí, con la salvedad de que es una institución que empezó siendo, viste se llama Barceló y el dueño es Barceló, empezó siendo una cosa familiar. Como si te dijera que ahora voy a poner un curso de inglés y empiezo con mi hermano y mi papá, y se llama como nosotros y nos va bien y de acá a 20 años es la Universidad del Inglés. Entonces, pasó de ser una organización familiar, paternalista, que contrata gente porque le tiene confianza, a un proceso, un poco doloroso si se quiere, de profesionalización. Entonces, muchas veces el encargado de extensión, el encargado de graduados, qué se yo, por un lado la CONEAU no hacía hincapié en eso, nadie hacía hincapié en eso, entonces eran áreas que existían pero medio fantasma. Y con el tiempo contrataron a una persona que “sí, a ver, vos te dedicas a graduados, ¿qué haces?”, y se van escribiendo las funciones, y se van estableciendo

con los usos y costumbres, con reglamentos. Y estos procesos ayudan a consolidar y a desarrollar, porque vienen y te dicen “bueno, falta desarrollar el área de graduados”, y vos decís: “bueno, y gracias que ahora tenemos a alguien”, pero bueno es verdad, entonces ahora contratan gente que... Quizás en una universidad más consolidada, con muchos años, que eso ya lo hacían, el impacto es menor, eso te quiero decir.

C: Claro, claro.

I: En otra universidad que está en desarrollo, es mayor el impacto.

C: Y dentro de quienes integraron esas comisiones que conformaron para llevar a cabo el proceso de evaluación institucional, ¿había alguien que ya hubiera tenido la experiencia como par evaluador en evaluaciones institucionales de otras universidades?

I: No, institucionales no.

C: ¿Sí habrían participado como pares evaluadores de acreditaciones de carreras pero no de evaluación institucional?

I: El Secretario Académico creo que participó en una de Medicina y hay un director de una Especialización en Nutrición que es un capo, un endocrinólogo, que participó en acreditación de carreras de posgrado. Pero en institucional no. Es más raro en institucional, porque, ya te digo, son muy espaciadas, hay pocas universidades y cuando llaman a alguien, llaman a alguien que quizás en su carrera sea un experto en gestión o algo por el estilo, acá son médicos.

C: Entiendo, entiendo. Vos me habías comentado que de algún modo ustedes desde el área explicaban un poco de qué se trataba el proceso, y demás, ¿realizaron alguna capacitación para estas comisiones que fueron llevando a cabo la recopilación de información y el trabajo?

I: Sí, un poco con la resolución de la CONEAU, que es la 314 creo que era, que tiene los consejos para el proceso de autoevaluación; un poco con los consejos de este muchacho que contratamos para que nos oriente al principio, y nos tiró algunas pautas de indicadores, etcétera. Un poco con lo que fui estudiando de procesos de otras universidades que tomé de parámetro; un poco con la experiencia mía en posgrado, con la experiencia que íbamos teniendo en grado, fuimos armando pautas, cronogramas, preguntas; por ejemplo, decirles “tenés que hacer un informe con esto, y ese informe que tenés que escribir, más o menos tiene que responder a estas

preguntas o tiene que contemplar estos puntos”. Sí, eso lo hicimos. Me pasó, ahí yo estaba medio decepcionado en el sentido de que la universidad no había pasado por muchos procesos de este tipo, y de repente, gente que tenía puestos importantes, me encontraba con que no tenían la capacidad de darme una respuesta, de escribir un informe.

C: Y en ese caso, ¿qué hicieron desde el área con la persona? ¿Se sentaban y trataban de escribirlo juntos?

I: Sí, sí... y sí. Tanto... Me pasó, en este punto no hay diferencia como técnico de CONEAU o como técnico de Barceló, las cosas se tienen que hacer, entonces, primero tenés el plan A, después tenés el plan B, después tenés el plan C, pero tal día este trabajo tiene que estar terminado. Y bueno, tiene muchos ciclos, y por eso lo que... No el técnico de CONEAU porque hay trabajo siempre, porque cuando terminó un proceso el lunes empieza otro, pero cuando trabajas en una institución tenés puntos de mucho laburo, que no hay fines de semana, no hay horario, no hay nada, tenés que llamar a todo el mundo, no importa cómo lo logres, lo tenés que lograr; y después cuando terminas entrás digamos como en un período más tranqui, más contemplativo. Pero cuando estábamos en... Porque además en paralelo estaban las acreditaciones de los posgrados, de Psicología, había que luchar contra muchas cosas. Ya te digo, ellos tienen el miedo de no criticar algo que sienten que no es de ellos, sino que es de otro. Y por otro lado, la falta de experiencia, a ver, un médico no escribe como un sociólogo, entonces no había manera porque no suelen escribir. Y esas cosas. Entonces muchas veces te encontrás con: “bueno mirá, yo soy médico, acá el que sabe sos vos”, y no, vos dependes de esa persona, porque vos sabes ciertas cosas pero para apoyarte en el otro. Vos como alguien de educación lo sabés perfectamente me imagino. Vos tenés un montón de herramientas, pero cuando vas a desarrollar algo de una disciplina, necesitás del saber específico de esa persona, para que juntos puedan construir algo, porque si no te deja a gamba. Entonces como sea, y empezamos “bueno, podría decir que esto es así”, porque también los tipos son médicos entonces, laburan en una universidad pero después están en el consultorio, están operando, no es que es su vida. Eso también pasa, muchas veces eso vas a ver más en las universidades públicas que el tipo tiene dedicación exclusiva, entonces lo tenés más a tu disposición. Acá en las privadas, hay menos gente que vos lo podés llamar a cualquier hora, porque siempre están dispuestos a armar la autoevaluación de Barceló. Si yo trabajo en Barceló 5 horas por semana, y después todo el resto de mi vida, hago otra cosa, no me podés llamar a cualquier hora, no me

voy a poner a estudiar, no es que no me importa, pero no estoy disponible 100% para eso. Eso pasó.

C: Claro, entiendo. ¿Podrías decir que en Barceló existe alguna especie de cultura de la mejora continua?

I: No, yo lo que sí podría decir es que se tiende a mejorar. Por muchísimos años no existió o existió en un grado muy incipiente, pero que no crecía, y que todo quedaba más desarrollado en un... en el área que se dedicaba a eso, eventualmente se llamaba a alguien para eso, no sé, porque yo no estaba. Pero cada vez se tiende más a eso y que cada vez más, por ejemplo, todos los directores saben qué es la CONEAU, todos saben que en algún momento van a tener que rendir cuentas, todos quieren tener cierta información contemplada para que cuando... Por ejemplo, a ver, nosotros cuando llegamos somos como la falsa CONEAU, cuando vos sos de CONEAU y vas a una universidad, todos tiemblan, pero cuando llegamos nosotros de nuestra área, es como que dicen “bueno, si llegan estos es porque va a venir la CONEAU y es porque alguien nos va a mirar nuestro trabajo, y porque si la CONEAU dice algo justo de mi trabajo, el dueño...”. Eso es lo que pasa en las instituciones muy chicas, el dueño va y te habla. Si vos estás, no sé, en la Nacional de Rosario, qué se yo, al decano ni lo conoces capaz, no sé, no tengo idea. Pero de acá te llaman de lejos y te dicen: “Pepito, ¿qué te pasa?”. Entonces, si la CONEAU dice: “justo el área de, no sé, de seguimiento de alumnos podría mejorar”, y lo dicen en una línea, y a vos te cagan la vida, tenés un problema. Justo entre todo un problema, 15 páginas de una resolución y estás muy pendiente de eso, bueno. Hace un tiempo, yo creo, mi percepción es que no estaba tan al tanto de que eso ocurra, y que ahora cada vez más sí.

C: ¿Se lo toman por ahí más como oportunidades de mejora digamos, de alguna forma?

I: Sí, no es lo mismo, por más que vos tengas vocación de algo, no saber, o sea, no tener que rendirle cuentas nunca a nadie, que saber que cada tanto va a venir alguien a mirarte, tanto de adentro como de afuera. Es algo que va contribuyendo a la auto mirada.

C: Sí, entiendo. Y, además de los mecanismos de acreditación de carreras y de evaluación institucional, ¿implementan algún otro mecanismo interno para asegurar la calidad de Barceló como institución académica?

I: Sí, por ejemplo te podría citar el proceso que hubo este año, de virtualización. Claro, vos tenés que garantizar, o sea, de un día para el otro, no podías más dar clases presenciales y las tenías que dar todas virtuales. Entonces vos no estabas preparado para eso, pero de alguna manera tenés que garantizar que mínimamente el docente rearme la clase para la virtualidad, que pueda hacerlo, que el docente arme el aula con ciertas buenas prácticas, con cierta homogeneidad con el resto de toda la carrera... Porque si vos sos un alumno de la materia A y después vas a la materia B y el aula virtual no tiene nada que ver, es un lío. Entonces desde el área de... Se llama Área Curricular, armó un plan de continuidad académica, que esa área en sociedad con Educación a Distancia, armaron las aulas virtuales, armaron grupos de educación a distancia, armaron cursos, no grupos, cursos de educación a distancia cortos e intensivos para todos los docentes, asistencia a alumnos, cosas por el estilo. Y, después, al mismo tiempo, gente que quizás iba a dejar de tener ciertas funciones que tenían en la normalidad, se les adjudicaron capacitaciones y después funciones, para que, yo entre ellos, observen cómo los docentes de todas las carreras, de todas las cátedras, armaban las aulas, se presentaban regularmente, armaban las clases por Zoom, subían PDFs, videos, Powers, etcétera. Que los alumnos pudieran asistir a clases, que adapten los exámenes. Entonces, todo ese tipo de cosas, se capacitó a los docentes y después esa comisión ad-hoc que se armó, observaba y era una fuente de información, un insumo para esa área y esa área, después, con ese feedback, tenían, y tienen, reuniones con los directores de las carreras para decir “esto está bien, esto está mal”. Pero bueno, es un ejemplo de algo que, más allá de la CONEAU, se me ocurre que fue un proceso para garantizar calidad educativa, que se armó digamos también, producto de una exigencia, de una inclemencia, de una exigencia externa, no prevista.

C: Entiendo. Y, para finalizar, así no te robo más tiempo. Si tuvieras que definir el concepto de calidad educativa desde la perspectiva de Barceló, ¿cómo lo definirías? ¿Qué es calidad educativa para Barceló?

I: Bueno, yo creo que es un concepto que, dentro de la institución, está en desarrollo. Es difícil decir “calidad”, porque calidad según quién, a qué actor le preguntes, de una universidad. No es lo mismo para un alumno, que para una autoridad, que para un dueño, que para un docente... Posiblemente, no sé, es una pregunta compleja... Nosotros nos encargamos de cumplimentar con los estándares, pero también la institución participa, por ejemplo ahora, en la carrera de Psicología, y en Medicina también, y en Kinesiología, se están discutiendo los nuevos

estándares para su carrera, y la universidad participa. No es que tiene una postura pasiva de “bueno lo que diga la CONEAU, después cumplimos”. Así que, por un lado, yo diría que se intenta cumplimentar con la exigencias ministeriales, pero eso es una cara, y, por el otro lado, se contribuye a la actualización, al desarrollo, a la construcción de nuevas consideraciones sobre la calidad, sobre nuevos aspectos que tendrán que cumplimentar en el futuro. Pero no como una cuestión pasiva de “bueno, lo que se diga, vamos a cumplimentar para estar bien con el Ministerio”, sino que al estar interesada la institución en participar en la construcción de nuevos estándares, y siempre, al participar en todas las convocatorias de la CONEAU, en Frónesis, ¿conoces Frónesis?

C: No.

I: Frónesis son cursos que da la CONEAU sobre acreditación...

C: Ah, sí, estoy haciendo uno pero no sabía que se enmarcaba dentro de Frónesis.

I: Ah, bueno, quizás no sea Frónesis, pero uno de Frónesis. Y en todas las convocatorias de CONEAU para la discusión de estándares, yo te diría que la universidad tiene una concepción activa de la calidad, que no es una cosa dada y no es una cosa unívoca, hay un tironeo de intereses, eso tenía que ver con eso que te decía que depende de a quién le preguntes, hay un tironeo de intereses. Y yo te diría que la universidad tiene un rol interesado y activo en tanto, participa tanto en dar cuenta del concepto actual de calidad como de que tiene un rol activo en la construcción de nuevas concepciones de calidad, porque bueno, es obvio que las disciplinas evolucionan y es imposible, o es posible pero sería incorrecto, tener una concepción de calidad como algo estático y dado, definido y unívoco. No sé si te respondí.

C: Bien, entiendo. Sí, sí. ¿Dirías que parten un poco digamos desde una mirada quizás sistémica a través de los procesos que ya existen de aseguramiento de la calidad?

I: Sí, sí. Yo creo que la institución, paulatinamente, se fue acercando a los procesos de calidad, como todas al principio, desde el uso, con intuiciones y con temor a un Estado castigador, a que, sin perder el temor, porque la verdad es que el Estado en este caso te puede decir “no sos lo suficientemente bueno, no podes seguir tomando alumnos”, pero, incorporándolo, profesionalizando el área, participando y acercándose a la CONEAU ofreciendo pares evaluadores, consultando técnicos, consultando expertos, porque la universidad muchas veces

también llama, no técnicos, sino pares evaluadores en otros procesos, para recibir consejo. Tiene un rol activo en la construcción de la calidad. Tomar decisiones en base a la experiencia que tuvo en procesos de evaluación, pero esta vez como apropiándose de esa actitud evaluativa desde una mirada integral. Yo creo que falta camino por recorrer, pero que se está recorriendo. Y que está creciendo la universidad, porque cada año tuvo más áreas, como te decía, y esto también está bueno para mirarlo, vos cuando mirás cómo se desempeña una universidad en un aspecto, por ejemplo, este, “¿qué tipo de organización tiene?”, y acá yo creo que está en una transición desde un modelo fuertemente paternalista, a una cuestión más no sé cómo definirla, pero más técnica, y no es lo mismo autoevaluarse, en una organización paternalista, en la cual tu jefe y el dueño es el tipo que de repente sabe quién sos, conoce a tu familia, tuviste alguna relación extra profesional, hay otro lazo que los une, y vos trabajas de otra manera en ese sentido; que autoevaluarse a otro que es un rol que tiene, entonces tu rol vas a ser quizás más objetivo. Y eso es algo que creo que está pasando. Del paso de mano de quién era la figura principal hasta hace unos 10 años, a quién es la figura principal ahora en la institución y cómo las áreas van ocupándose con gente profesional de cada área, entonces en ese sentido me parece que favorece a una autoevaluación, digamos, más profesional y menos familiar.

C: Claro, claro, ¿pero no tienen así una concepción de la calidad explícita a nivel institucional digamos? Entiendo que quizás sí hay denominadores o indicadores que aparecen probablemente en el estatuto o en la normativa, ¿pero no hay, por lo que me comentás, como un trabajo explícito al respecto a nivel institución?

I: Lo que hay es como, que es casi un eslogan, es como la misión institucional. Quizás ahí te puedo concentrar a qué se aspira, como algo... No me acuerdo cuál es.

C: No, está bien, debe estar en la web.

I: Claro, “esta es nuestra misión”, y ahí como que se concentra todo a lo que se apunta. Quizás a eso apunta la pregunta, pero que tiene que ver con un profesional, como un ideal del graduado de Barceló, que es un profesional que contempla las prácticas más modernas, y etcétera, pero también con una visión humanística de la sociedad, y bueno, quizás eso sea digamos el faro, que después se va desgranando en distintos objetivos más chiquititos.

C: Claro, entiendo. Bueno Ignacio, esa sería la última pregunta. Te agradezco mucho el tiempo, el espacio y toda la información que me fuiste brindando a partir de los distintos aspectos sobre

los que te fui preguntando. Si consultarte, si por cualquier cosa, yo ahora probablemente vuelva a escuchar la entrevista y la desgrabe, si surge alguna duda, quería preguntarte si te podría contactar nuevamente.

I: Sí, olvidate, lo que necesites. Yo estoy acá haciendo home office, así que estoy en casa y lo que necesites decime y, no sé, si estás buscando más gente para entrevistar que trabaje de esto en otras universidades, quizás les puedo preguntar y se copen.

C: Bueno, muchísimas gracias.

I: De nada, un placer.

C: Bueno, estamos en contacto entonces. Muchas gracias, Ignacio.

I: Bueno, nos vemos, chau, chau.

C: Chau, chau.

Entrevista Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

C: Buenas tardes, Pablo, ¿cómo estás?

P: Todo bien, ¿vos?

C: Muy bien. Muchas gracias por la oportunidad para entrevistarte. Bueno, contame un poco cómo es tu rol dentro de la CONEAU.

P: Bueno, viste que la CONEAU tiene un equipo técnico dividido en dos áreas sustantivas, después tiene áreas que son menos sustantivas pero que son áreas también transversales. Las dos áreas sustantivas son Acreditación de Carreras de Grado y Posgrado y Evaluación de Instituciones. El área de Evaluación de Instituciones tiene una pluralidad de funciones, entre ellas la evaluación del SIED, que vos conocés un poco, pero también todo lo que es autorización de nuevas instituciones universitarias, tanto privadas como estatales, provinciales, nacionales. El área hace todo lo que tiene que ver con evaluación de instituciones en funcionamiento, evaluación externa de las que están en funcionamiento, de las que forman parte del sistema, y de fundaciones o asociaciones que quieren abrir una universidad, también hacen un trámite que

primero pasa por el Ministerio y después por CONEAU. Y después tenés todas las Nacionales, que son, por ley del Congreso, pero que la CONEAU interviene ex-post la creación, se crean por ley y la CONEAU interviene después. El rol del equipo técnico es más que nada un rol de coordinación de los procesos evaluativos, tanto de instituciones como de carreras. En mi caso, yo estoy en la parte institucional. Nosotros también estamos encargados de la elaboración de instrumentos de evaluación, de instrumentos de recolección de información en las instituciones, ese es un poco nuestro trabajo y la coordinación del trabajo concreto de los evaluadores.

C: Perfecto.

P: Nosotros trabajamos eso. La CONEAU es un sistema que trabaja, se sirve del Sistema Universitario, en el buen sentido, en el sentido de que son todos evaluadores del propio sistema universitario los que intervienen en las evaluaciones. Profesores universitarios, investigadores, tanto del sector privado como del sector estatal. Y bueno, yo estoy a cargo de dos áreas, una que es Evaluación Externa de instituciones en funcionamiento y evaluación del SIED, y todo lo que es proyectos de nuevas instituciones universitarias, seguimiento de las que tienen provisoria, el CEMA tuvo en su momento autorización provisoria; seguimiento, digamos, de las que tienen provisoria y creación de nuevas instituciones. Eso es grosso modo, son como doce funciones. Hay funciones que son, por ejemplo, todo lo que es reconocimiento definitivo también hacemos.

C: Perfecto. Y dentro de esto digamos que me venís contando del área de Evaluación Institucional, ¿qué perfiles profesionales poseen los que integran el equipo de esta área?

P: Bueno, en la CONEAU somos todos egresados universitarios de carreras de grado o de posgrado, tengo muchos técnicos que son egresados también de posgrado. Hay una prevalencia de Ciencias Sociales y Humanidades, pero también hay, en mi área hay una chica por ejemplo que es Bióloga o Historiadores, Sociólogos, hay varios Sociólogos, en mi caso soy Sociólogo, qué más, qué otra profesión hay, Comunicación, es más bien tendencia hacia Ciencias Sociales.

C: Claro, ¿y del rango de la Informática por ejemplo?

P: No, nosotros no tenemos. O sea, informáticos sí hay en el área de Sistemas. Nosotros tenemos toda un área de Sistemas bastante grande, es más grande que el área mía prácticamente.

C: Claro, ¿es transversal a todas las áreas de CONEAU digamos?

P: Claro, esa área es transversal, el área de Administración que es todo lo que fija los contratos, es transversal. Hay un área de Desarrollo de Relaciones Internacionales que también es transversal digamos, hacemos cursos ahí, todas las relaciones de la agencia con otras agencias, con otros Estados.

C: Claro, perfecto. Y te hago una pregunta, ¿con qué criterios son designados los pares evaluadores?

P: Bueno, los pares tenemos, nosotros tenemos un registro de..., ahora no te puedo dar el número exacto, pero deben andar entre los 12 mil y 13 mil registros, es un registro de expertos que está compuesto por expertos que nos dieron las propias universidades, que nos dicen bueno les envío estos currículums que pueden integrar el comité de pares o el comité de carreras de grado y posgrado, o evaluadores institucionales, y también todos los que son profesores de posgrado nosotros los integramos al registro grande de evaluadores. Y después, no sé si la pregunta siguiente es la selección, porque imaginate que eso es muy grande. Nosotros en nuestra área particularmente, en Evaluación Externa e Institucional, para nosotros es importante la experiencia en gestión universitaria, más que no sé, que la persona tenga un Doctorado, más que los antecedentes académicos, que obviamente suman, son los antecedentes en gestión universitaria. Porque la dimensión que nosotros prácticamente evaluamos en institucional es todo lo que tiene que ver con cómo está organizada la institución, estructuras de gestión, más global, vemos todo más globalmente. Gestión de la docencia, gestión de la investigación, de la extensión.

C: Claro.

P: Los evaluadores ahí para nosotros no nos interesa tanto que tenga un pos-doc afuera, por ejemplo en una universidad extranjera, sino que haya gestionado y que conozca por eso el sistema universitario argentino, ¿no? Porque, por ejemplo, no sé, si vamos a evaluar una privada, bueno puede que haya de nacionales, pero tratamos de poner personas del mundo de las universidades privadas, y viceversa.

C: Claro, entiendo. Y en el equipo de los técnicos, ¿tienen mucho grado de rotación?

P: No, en nuestra área hay una rotación por ahí, por año un 10% cambia, en el sentido de que por ahí se van a otro trabajo y tenemos que incorporar nuevos. Es bastante, en mi área, que es un área más chica, piensa que nosotros somos 17 personas más o menos, 16/17, es un área más estable que acreditación que son 60. Ahí es el área más grande de la CONEAU porque bueno, imagínate, eso es todos los posgrados se acreditan, ahora la CONEAU está con Derecho y Contador, o sea, es un área voluminosa. Tiene todo lo que es el artículo 43°, declarado de interés público, que son muchas titulaciones, y todos los posgrados del país, con lo cual es grande eso.

C: Claro.

P: Ahí hay también, hay un poquito de movilidad. Depende un poco de los momentos, a veces con los cambios de gobierno hay movilidad porque viste el Estado por ahí toma gente o despide gente, hace de todo, entonces a veces hay un poco de movilidad. En mi área bueno, ahora voy a tener un movimiento, pero en general es bastante estable el equipo que yo tengo, eso ayuda mucho.

C: Claro. Y en el caso de los pares evaluadores, a pesar de tener toda esa disponibilidad digamos de personas, ¿rotan mucho?

P: Claro, ahí lo que hacemos es, tenemos una regla, que es, por ejemplo, vamos a evaluar la UCES, nunca vamos a poner, de los 5 evaluadores que ponemos, 5 sin experiencias o 5 con experiencia. Vamos poniendo 2 o 3 con experiencia y 2 o 3 sin experiencia. Así vamos sumando gente a un registro que nosotros tenemos, que tiene que ver, bueno, con la experiencia. La experiencia de evaluador es una experiencia que la aprendes haciéndola, como la experiencia de técnico de la CONEAU, no es algo que lo aprendas con una carrera digamos. Eso tiene que ver con la expertise, en nuestro caso, la expertise de gestión por ejemplo, o sea si el tipo, la persona pasó por una gestión bastante tiempo, eso te da mucho más aprendizaje que haber hecho, como te decía, un doctorado. Y bueno, también está la variable escribir. Puede ser un buen gestor o tener antecedentes académicos, y tener dificultades de integración a un grupo de evaluadores. Hay muchas contingencias que suceden. Nosotros tratamos de armar equipos que funcionen, hay veces que funciona mejor, hay veces que no tanto. Hay evaluadores que tenemos que reforzar con otros evaluadores lo que escriben porque es muy flojito lo que escribieron. Es un trabajo muy artesanal...

C: Y muy minucioso también, por lo que se ve.

P: Sí, sí, sí. Hoy tenemos lo que no teníamos hace, no sé, 15 años atrás, tenemos instrumentos mucho más definidos, que ya están probados, que funcionan bastante bien, que son carga de información de la institución básica que tiene que cargar sobre la institución la misma institución, y los evaluadores ya tienen como un esquema de preguntas para hacer.

C: Claro.

P: Nosotros tenemos una guía de, aproximadamente, 70 preguntas, que eso ya te da como, bueno, no es enfrentarte a la página vacía, sino que es bueno, un poco... Antes teníamos unos Lineamientos para la Evaluación Institucional que eran bien genéricos, hoy ya tenemos un instrumental un poco más específico.

C: Claro, entiendo. Y crees que la rotación, a pesar de que sea poca, cuando existe tanto en el equipo de técnicos como en el de pares evaluadores, ¿impacta de alguna manera en el proceso de evaluación institucional?

P: Mirá, nosotros tratamos de que impacte lo menos posible, obviamente. El proceso técnico no tanto, porque nosotros ahí tenemos a los coordinadores que están muy encima también de los temas. Por ejemplo, un técnico nuevo que ingresa a la CONEAU no va solo a una evaluación externa, generalmente primero acompaña a uno con expertise y después va a una evaluación sólo. Porque la evaluación externa es bastante compleja en términos políticos, en términos de que vos tenés un conjunto de actores donde hay muchos intereses en juego, mucha comunidad universitaria dialogando al mismo tiempo, entonces no sé, tenés los docentes por un lado, los alumnos, los administrativos, las autoridades, las autoridades de las unidades académicas, las autoridades centrales, entonces todo eso realmente es difícil de gestionar en términos de las entrevistas que tenés que hacer, los cuidados que hay que tener. Nosotros tenemos una especie de protocolo para todo que bueno, obviamente como siempre los protocolos tratamos de cumplirlos y eso es lo que nos ayuda a trasladar el trabajo a técnicos nuevos y que eso no afecte la calidad del producto que es, en definitiva, el informe de evaluación externa que nosotros enviamos a las universidades. Que ese es el producto esencial, porque nosotros transmitimos todo por escrito, entonces para nosotros es muy importante la escritura. También en este caso de las evaluaciones externas, sobre la escritura de los informes. Eso en la Comisión viste que están muy encima de los temas.

C: Claro, entiendo.

P: Por ejemplo, te doy un ejemplo, antes de largar un informe final de una evaluación externa, hay miembros que son responsables, miembros de la CONEAU, te estoy hablando del directorio, que se meten y escriben, y bueno, a veces modifican algunas cuestiones que dicen los pares que no está del todo de acuerdo o que el tono está mal. El informe lo asume la CONEAU como propio.

C: Claro. Entiendo, ¿es decir que con estos protocolos ustedes se aseguran de alguna forma, que cuando hay un poco de diferencias entre las culturas institucionales, o internamente dentro de la misma cultura institucional hay diferencias, pueden solventarlas de alguna forma y afrontar el proceso de una forma objetiva?

P: Sí, sí, eso sí. Y bueno, con los pares pasa lo mismo. Podés tener un par que es la primera vez que lo hace y tratamos de que otro lo apoye o lo ayude y el mismo técnico a veces le brinda elementos, lo ayuda a ordenarse. Hubo siempre un debate sobre eso. Si vos ponés siempre los mismos pares, terminás haciendo una especie de cuerpo profesional burocrático en el buen sentido, no en el mal sentido de la palabra. Entonces lo que conviene siempre es ir renovándolo de a tercios.

C: Claro, entiendo. Perfecto. Y, en cuanto a la capacitación de estos equipos de técnicos y pares evaluadores, ¿realizan instancias internas en CONEAU de capacitación?

P: Sí, a ver, son dos planos distintos. En el plano de los técnicos sí, nosotros hacemos primero un trabajo al principio cuando el técnico recién ingresa le hacemos hacer un curso de inducción, típico de un término medio empresarial, en el cual les decimos “bueno, miren, el organismo hace todo esto”, para que tengan un mapa viste, sobre todo los de Evaluación Institucional, nosotros tenemos que saber que si vamos a CEMA, CEMA tiene acreditadas tales carreras de grado y tales carreras de posgrado y qué quiere decir eso. Porque si no sabe eso es como no saber el ABC. Entonces, primero hay una capacitación más global sobre lineamientos del organismo, políticas del organismo, los instrumentos básicos, y después tenemos sí capacitaciones muy puntuales, pero eso ya se hace medio en el trabajo, donde hay un coordinador o un responsable que hace seguimiento del técnico y lo va corrigiendo. Tenemos guías, manuales para todos los trámites. Ese protocolo está en todas las áreas. Son como procedimientos te diría. Después con los pares, la capacitación que nosotros hacemos es un

taller previo, donde ahí les mandamos qué es la evaluación externa, cuál es el objetivo de la evaluación externa, el código de ética, les mandamos todo el instrumental, el informe de la institución, el instrumental, y después bajamos algunas pautas como, por ejemplo, no hay que abrir juicios sobre la institución, no hay que comparar; bueno, como que no abrir juicios de ninguna manera, el juicio se hace en el informe. No prejuizar ni dar consejos así libremente, ser muy cuidadosos con eso. Por ahí pasa medio lo principal viste, porque tenemos que respetar el estatuto de la institución, no podemos ir en contra del estatuto, porque el estatuto es un estatuto que tiene una legalidad, nosotros tenemos que cumplir con ese respeto al proyecto de la institución; y esos son los principios centrales. La capacitación, ya te digo, es medio también en el trabajo. Ahí tenés el problema también que decís, bueno, voy a capacitar a evaluadores, y cómo los elegís.

C: Claro.

P: Es un lío. Lo mismo pasa en acreditación, hacen lo mismo. Los capacitan con talleres previos, donde les cuentan los procedimientos, de qué se trata.

C: Claro, y un poco también en la marcha, digamos, en la práctica.

P: Sí, eso no significa que va sólo en crudo al campo, cuando va al campo ya tuvo un taller previo de dos o tres días, con los otros evaluadores, con el técnico, a veces interviene un miembro de la CONEAU, donde nosotros le damos el marco técnico y el marco político, podríamos decir. Digamos, cuál es el territorio sobre el que se tienen que mover, le marcamos un poco la cancha, porque si no, puede ser un desastre. En general, no hemos tenido problemas, ya hicimos, no sé, 150 evaluaciones externas.

C: Claro, un montón. O sea que, en principio, se nota que ese tipo de capacitación o esas herramientas que se le brindan a estos equipos son efectivas de algún modo.

P: Sí, sí, nosotros también hemos hecho evaluaciones del organismo, de los instrumentos nuestros, con los actores, por ejemplo, en 2015/2016 hicimos la última. Nosotros le preguntamos a los evaluadores: “bueno mire, ¿le sirve la guía de pares, la información que le pedimos a las universidades, los talleres, qué sirve, qué no sirve?”. Y nosotros somos un organismo que todo el tiempo estamos ajustando cosas, viste, un poco cansador para el que es director, porque estás todo el tiempo generando cambios, pero al mismo tiempo no te aburrís.

Y me parece que es una virtud eso de la CONEAU, porque me parece que está atenta siempre a tratar de mejorar cuestiones que a veces puede resultar que no son buenas, que están mal hechas, digamos, tenemos problemas a veces con lo que hacemos, como cualquier organismo. Qué se yo, en una época, te estoy hablando de 15 o 20 años atrás, teníamos problemas con la redacción de las resoluciones, porque había tantas resoluciones que hacer, no salían del todo bien escritas. Eso se trabajó muchísimo y se mejoró, hoy ya nosotros, como te decía, la principal vía de comunicación con las instituciones es lo escrito, entonces no podemos ahí... Tenemos que tratar de ser cuidadosos.

C: Claro, claro. Pablo y, volviendo un poco a esto que comentabas recién, bueno un poco de la esencia de la CONEAU: Desde tu experiencia trabajando en el rol de director de evaluación institucional, ¿cuál podrías decir que es el objetivo de la CONEAU como institución?

P: Bueno, en realidad el objetivo ya está un poco definido por la ley, pero es acompañar a las instituciones en garantizar la calidad, tanto de las carreras como la calidad del servicio educativo que brinda. Acompañar quiere decir que el responsable primario es la propia institución, ¿no? La propia institución universitaria es la que tiene que ser garante central del proceso de calidad. Que también la palabra calidad es una palabra muy polisémica, que, bueno... Yo lo digo siempre, que no hay una definición esencialista de la calidad, y eso se construye también comunitariamente, digamos, ¿no? Entonces la CONEAU, en ese sentido y sobre todo en el caso de Evaluación Institucional, tiene que estar muy atenta a las características que tiene ese proyecto, qué planes tiene, qué se proyecta hacer. Entonces, más bien, la CONEAU trabaja sobre los medios más que sobre los fines. No trabajamos sobre los fines universitarios, trabajamos un poco ayudando a las instituciones a encontrar los mejores medios para alcanzar... En general la evaluación externa, lo que debería hacer es ratificar o no la autoevaluación. Lo que pasa es que bueno, a veces las autoevaluaciones, son un poco... No hay un estándar homogéneo ahí. Hay autoevaluaciones que son más participativas, otras menos. Varía mucho eso porque no está muy pautado eso, por parte del organismo. Está sí, sí hay pautas generales y la información básica que tienen que presentar, pero después la metodología... Imaginate que hay 130 instituciones, es muy variado eso, y aparte, no lo hacemos por convocatoria, no se compara una institución con otra. Es muy distinto a los procesos de acreditación, donde bueno, si acredita medicina, entonces de las treinta y pico de carreras de medicina se evalúan todas al mismo tiempo, es muy distinto el proceso.

C: Claro, y aparte en el proceso de acreditación tenés unas pautas mucho más claras y fijadas previamente.

P: Hay estándares. Claro. En institucional hay muy pocos estándares. Hay algunos, por ejemplo, que las instituciones universitarias tienen que hacer docencia, investigación y extensión, pero es muy genérico también.

C: Claro, sí.

P: Que la diferencia de un hospital, qué es lo que hace que sea una institución universitaria, que está definido por ley eso. En la ley hay algunos estándares, pero son muy genéricos, no como en las carreras que son más específicos.

C: Claro. Y si tuvieras que decirme, de forma resumida, el propósito puntual del proceso de evaluación institucional, ¿cuál dirías que es?

P: Bueno, también, eso lo define un poco la ley. Un poco es la mejora continua, el contribuir también a ajustar y a que las instituciones desarrollen mejor su propio proyecto institucional, o su propio plan estratégico, o plan de desarrollo institucional. Muchas instituciones, antes de terminar de cerrar su plan de desarrollo a veces hacen la evaluación externa y eso les nutre un poco la propia planificación. Y, además, la evaluación externa tiene como un propósito para mí que es generar más institución universitaria, mayores niveles de institucionalización, mayores niveles de, digamos, de ordenamiento institucional, es básicamente eso. Si vos mirás las recomendaciones, todas van un poco en esa línea, que haya políticas, que haya estructuras, cómo son esas estructuras, esas políticas.

C: Claro, sí, que haya procesos claros al interior de la institución.

P: Claro, por eso hacemos preguntas sobre las normas, si las normas se cumplen, si la institución está cumpliendo sus propias normas. Nosotros no cuestionamos la norma, pero sí podemos cuestionar que no cumple sus propias normas. Eso sí lo marcamos. Tampoco, viste que es una evaluación que no tiene impacto jurídico, eso ya lo sabés, entonces bueno... Eso tiene que ver con un principio muy fuerte que tiene el sistema universitario argentino, que es el principio autonómico. No solamente las estatales, las privadas también. Ese principio autonómico hace que la CONEAU llegue hasta un punto, por el momento, tal cual está definido en la ley, las recomendaciones no son de cumplimiento efectivo. Lo cierto es que cada vez eso

está más cerca de que suceda, no sé si de cumplimiento efectivo en un plazo concreto, pero hoy las recomendaciones no son infinitas, están muy concentradas y cada vez los procesos están más interrelacionados, la acreditación, la evaluación institucional y SIED. Lo de SIED después va a pasar, ahora está el efecto pandemia un poco, pero bueno, es cierto que la opción pedagógica a distancia va a tener que ser igual que la otra. No se va a hacer un control específico sobre eso, pasados unos años.

C: Claro. Y crees que si el proceso de evaluación institucional fuera optativo y no obligatorio como es lo es por ley, ¿crees que las universidades lo llevarían a cabo de todas formas?

P: Yo creo que sí. Igual, de todas maneras, está funcionando como vos decís. Ahora la CONEAU está poniendo en sus acreditaciones que si acredita tal universidad la carrera de derecho, le van a decir “mire, usted tiene vencida la evaluación externa”. Pero no le van a afectar el trámite, por ahora no está sucediendo eso. En los hechos está funcionando de manera voluntaria. Cada seis años no la hace prácticamente... Muy pocas instituciones lo están haciendo. Entonces, un régimen de ocho años, diez, la CONEAU lo está tolerando. Que es lo que pasó, ahora se revivió muchísimo la función. En los últimos cuatro o cinco años hicimos muchísimas evaluaciones externas, que tiene que ver con muchas variables para mí. Para mí hay como un segundo ciclo de evaluación institucional, el primero fue allá a fines de los noventa, principios de los dos mil, entonces ahora vino la segunda vuelta. El SIED, hoy se les está exigiendo a las instituciones que tiene que validar el SIED en el marco de la evaluación externa, con lo cual, las normas empiezan a confluir y a volver obligatorios, más que antes, todos los procesos. Yo creo que si fuese voluntaria la harían igual, porque en realidad para un rector, para una plana, un equipo de gestión, la evaluación externa tiene que ser una herramienta de gestión, no tiene que ser algo como un trámite para cumplir ante la CONEAU o ante el Ministerio. Eso sería lo peor, digamos, que sea nada más que un trámite. Porque la idea es que eso tenga un efecto en la gestión. La evaluación tiene que estar asociada, tiene que dar información para la toma de decisiones de gestión.

C: Claro.

P: Tiene que racionalizar más la gestión.

C: Y crees que esto de que las universidades lleven a cabo el proceso en períodos de tiempo tan diversos entre unas y otras, ¿impacta de alguna forma en el sistema universitario?

P: Eso es muy difícil de responder. Habría que investigarlo eso, no sé. A mí me parece que hoy el sistema... nosotros estamos hoy en el 70% de las instituciones está en régimen, guarda con ese dato, porque es un montón para una función que no tiene sanción jurídica. Y además, pensá que un proceso de acreditación de una carrera de grado o de posgrado para una institución moviliza a diez actores. Nosotros acabamos de terminar de hacer la visita virtual de la Universidad Nacional de La Plata, imaginate lo que es eso, es enorme. Es la más grande, ahora vamos a hacer la UTN. Eso moviliza mucho a la institución. Entonces, si se hace cada 8 o 10 años, la verdad que se haga cada seis es un poco corto, es un poco exigido.

C: Claro, considerando lo que implica llevar a cabo un proceso como este y todo lo que moviliza internamente en la institución.

P: Sí, pensá que tienen que consensuar un informe; consensuar un informe en una institución chica o mediana, no es muy complicado, pero en estas grandes, donde hay muchas unidades académicas, muchos actores, intereses y conflictos por lo tanto, bueno, son procesos difíciles.

C: Y, Pablo, en cuanto a lo que refiere al ingreso de los pares evaluadores y técnicos a las universidades a la hora de llevar a cabo este proceso, ¿cómo impacta esa llegada? Esa entrada del par evaluador en la institución.

P: Eso estaría bueno que se lo preguntes a las instituciones, pero nosotros creemos que la visita en sí, física, ahora en este momento que estamos viviendo es medio difícil evaluar todo, muy complicado. No estamos haciendo visita física, pero yo creo que ya tiene un efecto la propia visita, así sea virtual también, porque genera una movilización dentro de la institución; por ejemplo, no sé, los docentes pueden estar queriendo decirle algo a las autoridades y no se animan a decírselo, entonces se lo dicen a los pares, y los pares luego se lo dicen a las autoridades. Entonces, utilizan a la CONEAU como el hombre de la bolsa. Si es la institución, dice “no, porque la CONEAU lo pide”, o los actores que están más subordinados a la estructura, lo utilizan como un lugar de presión de los conflictos e intereses.

C: Claro, imagino que los protocolos que implementan, alguno debe considerar estas cosas, como para generar un clima un poco más relajado, para que sea más eficiente el proceso, ¿no?

P: No, no, eso sí. Tratamos que no sea un estallido. Pero obviamente los conflictos están siempre, o sea, si hay ausencia, el día que no hay conflicto estamos todos muertos.

C: Claro.

P: Sobre todo en instituciones ya te digo, mediana, grandes, acá no hago distinción entre pública y privada. Nosotros hemos tenido que suspender evaluaciones externas porque había surgido un conflicto dentro de la privada que tuvieron que cambiar el rector o la rectora, entonces bueno se suspendió por seis meses. Ese tipo de cosas nos han pasado mucho en las privadas, en las estatales pasa menos, mucho menos.

C: Entiendo. Y, ¿existen coincidencias entre las autoevaluaciones y los informes de evaluación externa?

P: Sí sí, en general sí. Igual eso varía de institución a institución. Estamos tratando de ajustar eso, porque sí estamos poniendo a veces en el propio informe rescatamos lo que la institución dice y aclaramos que eso ya fue marcado en la autoevaluación. Eso viste es difícil de hacer una cuenta, pero en general sí. Porque además los pares van a ese punto, pueden encontrar otras cosas. Hay veces que pasa, hace poco mandamos un informe a una institución universitaria, no te voy a dar el nombre, con 30 recomendaciones, más o menos lo que mandamos siempre, entre 25 y 35 recomendaciones, 40 recomendaciones, no hubo una que no la haya discutido.

C: O sea no estaban de acuerdo en absoluto con el informe de evaluación externa.

P: Con ninguna.

C: Y, ¿cómo abordaron ustedes esa situación desde el organismo?

P: No, no, ahí la CONEAU puede que cambie algún criterio obviamente, en este caso mantuvo prácticamente la totalidad. O sea, mientras esté fundamentado, nosotros fundamentamos las cosas. Después bueno, la institución puede dar otra fundamentación. Después bueno, está el post escriptum que es donde el Rector hace un descargo final donde pueden aparecer algunos problemas. En general es bastante pacífico, te podría decir que el 90 por ciento o más son evaluaciones pacíficas, que han encontrado eco en la institución de lo que la CONEAU dice, lo que los pares dicen. La verdad es que es bastante pacífico.

C: Y en cuanto a las dificultades que suelen surgir en las observaciones que realizan los pares externos y en la lectura propia que hace la CONEAU de la autoevaluación de las instituciones,

vos desde tu rol o desde tu experiencia dentro del organismo, ¿notas que existen patrones comunes generalmente en las dificultades que se encuentran en las instituciones?

P: Sí, sí. Qué sé yo, el desarrollo del tema de la investigación, eso pasa mucho. Sobre todo en las privadas eso aparece como un problema, en algunas no en todas. No sé, problemas de organigrama, que no cumplen con lo que está desarrollado en el propio estatuto de la institución. Esas cosas aparecen, problemas de deserción, desgranamiento que no están suficientemente atendidos, falta de sistemas de seguimiento de graduados, falta de fortalecer el cuerpo docente en cuanto a dedicaciones y en cuanto a capacitación también. Esas cosas aparecen digamos, no en todas, pero hay un repertorio de recomendaciones que aparecen comúnmente. Es todo un trabajo que hay que hacer. Nosotros estamos haciendo un laburo de hacer frecuencias de cuáles son las recomendaciones típicas, pero también hay declinaciones muy locales a veces, muy particulares de cada institución.

C: Claro que son las que consideran un poco las especificidades de cada lugar.

P: Puede haber observaciones sobre el tema del cuerpo docente, a veces las privadas no lo tienen lo suficientemente integrado en términos de formalidad, por ejemplo. Aparecen relaciones laborales muy inestables. Eso la CONEAU los dice porque hace a la constitución de una comunidad universitaria más estable, a generar un clima académico. Eso la CONEAU lo dice, obviamente, no hay sanciones, pero si hay una institución que tiene, no sé, el 80% de monotributistas, y bueno, ahí hay un problema.

C: Y, ¿de qué forma se aseguran ustedes que el SIEMI, con la estructura que plantea, no deje por fuera estas particularidades de cada institución?

P: Bueno, eso está previsto digamos, en el sentido de que nosotros tenemos un sistema sí genérico, el sistema lo dice, es información básica, y nosotros le dejamos a la institución que agregue otra información que considere relevante, lo puede agregar como anexo. Son procesos muy dialogados.

C: Claro, sí, sobre todo considerando también la etapa de entrevista con los pares evaluadores, imagino que ahí también...

P: Claro, no es que la institución presenta la información y ahí se cerró todo. No, es todo... Los pares pueden solicitar información adicional, la institución puede obviamente presentar otra

información en el momento de la visita, posteriormente, todo se formaliza, pero digo, es muy dialógico el proceso.

C: Claro, y, en la percepción que puedas llegar a tener o que pueden tener los equipos que están a tu cargo, los grupos de personas que se encargan de llevar a cabo estos procesos al interior de las universidades, ¿son muy cambiantes, son externos, suelen ser siempre los mismos?

P: No, externos sí hay en algunas, contratan a alguien para que los ayude a hacer el proceso, eso sí hay. EL problema es cuando la institución no genera sus propias capacidades, porque ya el artículo 44 dice que las instituciones tienen que garantizar internamente instancias de evaluación y elaborar planes de mejora para atender a las dificultades. Eso está ahí, digamos, debería ser así. Lo que sí nosotros dando cursos, nos damos cuenta que las instituciones cada vez más desarrollan una secretaría de planeamiento o una secretaría que está encargada de los temas de evaluación y acreditación, o una unidad de calidad interna, le llaman de distinta manera. Cada vez más eso, cada vez más. Yo estoy desde el origen de la CONEAU y eso cambió así copernicanamente, mucho cambió. Pero sigue habiendo esta cosa de “bueno, hacemos la autoevaluación y después nos olvidamos por ocho años de esto y la volvemos a hacer”. Entonces, la idea que nosotros estamos fomentando y trabajando bastante de recomendación y lo que hablamos siempre, es que estas unidades internas que se desarrollen tengan un vínculo con el área de gestión que sea permanente y que articulen los juicios que la CONEAU establece sobre la institución globalmente, y sobre las carreras, ¿no? Como que haya un diálogo entre esas evaluaciones que hace la CONEAU que, deben, tienen que ser integrales, ¿no? Por eso el artículo 44 es tan central al sistema de evaluación y acreditación, porque es ahí donde está el tema de la garantía interna de la calidad de la propia institución, o sea, tiene que garantizar internamente que desarrolla mecanismos de seguimiento que están asociados a la gestión.

C: Claro, entiendo. Y, con respecto a tu opinión personal sobre el proceso de evaluación institucional, ¿crees que en la actualidad presenta algunas deficiencias o problemas, o cuestiones que podrían mejorarse a futuro?

P: No, bueno, ahora estamos pensando en hacer algunos cambios sobre los que ya han hecho varias evaluaciones externas, quizás ahí tenemos que ajustar un poco los instrumentos y tratar de poner el énfasis en lo incremental, es decir, bueno ver, la institución en el año 1 hasta el año

8 que hizo la segunda, tercera o cuarta evaluación externa, ver un un poco ese período qué se propuso, qué cumplió, que no cumplió, vincularlo con las recomendaciones. Pero viste siempre hay un equilibrio delicado, porque si las recomendaciones no son obligatorias, bueno, entonces sí estamos induciendo a eso. Nosotros vamos agregando siempre elementos en el SIEMI, por ejemplo, ahora les pedimos que hagan un documento, corto, no hace falta que sea muy largo, que reflexionen sobre las recomendaciones anteriores, qué pasó con esas recomendaciones, si las siguieron, si no las siguieron, qué pasó.

C: Claro. Como para ir haciendo un seguimiento, digamos, intermedio entre una evaluación y otra.

P: Claro, para volverlo cíclico en realidad, porque fijate que todo lo que dice la ley es cíclico, son ciclos evaluativos, no hay un corte una vez y listo, sino que eso tiene que estar en movimiento. Obviamente es un poco quizás ideal lo que estoy diciendo, pero estamos procurando ir para ese lado. Si hay algún déficit interno, o cosa que mejorar, es tratar de captar eso, y tratar de inducir más a las instituciones a que integren más las evaluaciones y a que tenga impacto lo que hace la CONEAU, que ese el objetivo central. O sea, cuando uno hace todo un proceso y lleva un año dentro de la institución más casi otro año de visita y elaboración de informe, son casi un poco menos de dos años todo el proceso, para nada, es una pena porque está todo a cargo del Estado. Es el Estado el que financia todo, los evaluadores, los técnicos, nosotros estamos financiados por el Estado, incluso cuando son privadas, eso lo sabés. Entonces bueno, esos tienen que ser recursos bien utilizados.

C: Claro, bueno y como para ir cerrando un poco la entrevista, ¿cuál crees que es el futuro de este proceso de evaluación institucional en el sistema universitario argentino?

P: Yo creo que como no hay, digamos, viste que hay una tensión siempre entre la planificación y el mercado, cada institución sigue su propio registro, o haya un Estado planificador, bueno esa es como una tensión muy de la modernidad digamos, ¿no? Yo creo que todos estos mecanismos intermedios generan como algo precisamente intermedio que no es el Estado puro el que planifica ni las instituciones alocadamente funcionando cada una como quiere. Esta idea de generar planificación, de pensarse en el contexto, de planificar lo que van a hacer, son como pequeñas estructuras de política pública cada una, incluso, las privadas. Acá englobo a todas, no estoy haciendo diferencia. Porque cuando una universidad privada lleva adelante

determinadas carreras o determinado vínculo con su contexto, está haciendo política también, de alguna manera, no política partidaria sino política con mayúscula. Entonces, me parece que en ese sentido, es un ordenador hacia el interior de las instituciones. Entre ellas bueno, por ahí es un poco más dificultoso, porque tiene que ver más con cosas de sistema, no es tanto un rol de la CONEAU, pero bueno, sí me parece que genera un ordenamiento hacia dentro de las instituciones la evaluación institucional. Si no, no se entiende por qué estamos en un segundo ciclo, o en algunas en tercer o cuarto ciclo evaluativo, sino no lo harían.

C: Claro, sí, definitivamente les termina sirviendo de alguna forma, más allá de que es algo que está reglamentado y es algo que deben realizar.

P: Yo creo que a los rectores, a algunos más, algunos la querrán más, otros menos, pero son procesos que sirven, son ordenadores. O sea, si yo soy un rector y necesito ajustar o expandir, qué mejor que hacer un examen interno y después un examen externo.

C: Claro y un poco esto que vos decías recién, ¿no? Aportar un poco de información a través de estos procesos al sistema universitario y a las posibles mejoras a nivel política pública o política de estado que se podrían realizar al respecto.

P: Exacto. Si bueno, por eso también el Ministerio ha, en algún momento, viste que el Ministerio es más oscilante en algunas políticas en algunos gobiernos, pero en algún momento promovió que las instituciones desarrollen sus propios planes de desarrollo institucional, en estatales y privadas. Lo que pasa es que nunca se volvió como algo obligatorio, así que si no haces eso pasa lo otro, sí hay hoy otros planes que empiezan a vincularse con la externa que la vuelven más obligatoria que antes. Pero que sea obligatoria en términos legales la verdad que no sirve mucho, para mí tiene que ser un proceso que de alguna manera lo abrace la institución, en el sentido de que lo haga propio y lo incorpore a sus procesos de gestión, porque si es para cumplir como un requisito puramente legal de un artículo de la ley, me parece que pierde su capacidad.

C: Claro, tiene que ver un poco con este propósito que comentabas recién del proceso como tal, de lo que se define en la ley digamos, ¿no?

P: Claro, exactamente.

C: Bueno Pablo, te agradezco un montón el espacio.

P: No, por favor.

C: Fue un placer.

P: Si necesitas algo, me escribís, no hay ningún problema.

C: Dale, muchísimas gracias, para mí fue todo un placer poder hablar con vos. Muchas gracias.
Que andes bien.

P: Gracias, chau.

C: Chau.