

Tensiones entre docencia e investigación universitaria en Argentina. Una mirada retrospectiva

Sonia Araujo*

Introducción

En la Argentina, la década de 1980 constituye un período clave para las universidades y sus actores. Con las elecciones de octubre de 1983 que llevaron al gobierno a la Unión Cívica Radical, a través de la figura de Raúl Ricardo Alfonsín como presidente de la Nación, se inicia una etapa que culminó con la alternancia de gobiernos de facto y gobiernos democráticos. Se trata de un período fundamental que sentó las bases para la reconstrucción de las instituciones universitarias, en especial las universidades públicas, que hasta el momento habían sido intervenidas, controladas y erosionadas en el desarrollo de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión por la última dictadura militar de 1976-1983. En el gobierno de facto, primeramente en el marco de la Ley 21276 y más tarde de la Ley 22207, fueron prohibidas las actividades de carácter político-partidario o gremial docente, estudiantil y no docente así como la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas. Como resultado de la aplicación de las medidas anteriores, fueron cesanteados docentes y se establecieron requisitos morales para el desempeño de la docencia universitaria (“idoneidad docente y científica”, “integridad moral” y “observancia de las leyes fundamentales de la Nación”, “decoro de su función, seriedad de los estudios y objetividad científica de la enseñanza y de la investigación”, “no difundir ni adherir a concepciones políticas

totalitarias o subversivas”); se exigió el examen para ingresar a las universidades y se determinaron cupos; se arancelaron los estudios; se anuló la libertad de cátedra y fueron prohibidas teorías y disciplinas consideradas subversivas a la cultura occidental y cristiana sustentada.

La hipótesis que organiza este texto sostiene que el período en el que asume el primer gobierno electo democráticamente desde la última dictadura militar, comprendido entre 1983 y 1989, constituye un breve lapso en el que, al tiempo que se inicia la reconstrucción de la universidad, se visibilizan y diagnostican los principales problemas de la educación superior universitaria en cuanto a las funciones básicas de docencia, investigación y extensión que formarán parte de la agenda de los sucesivos gobiernos nacionales. No obstante, es posible reconocer diferente prioridad y orientación en cuanto a las líneas de acción implementadas — asociadas a los contextos y agendas internacionales, a las singularidades de los gobiernos y de los actores universitarios—, así como la presencia de tensiones procesadas según las tradiciones, las culturas institucionales y disciplinares particulares, aún vigentes en el conjunto de las instituciones.

Una de esas tensiones es la existente entre la docencia y la investigación. Este trabajo, a modo de ensayo, recorre algunas de ellas —con foco en las instituciones universitarias de ges-

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNICEN). Diploma Superior y magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Profesora titular del área Didáctica del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Directora e investigadora responsable de proyectos de investigación en el área de la educación superior universitaria sobre didáctica, currículum y evaluación.

ción estatal— desde la década de 1980, que dan cuenta del desafío siempre presente en los discursos normativos sobre la universidad de desarrollar y articular la docencia, la investigación y la extensión como actividades medulares en la gestión y el trabajo académico universitario.

La renovación curricular y el incremento de la matrícula en la década de 1980

Con la asunción del presidente Raúl Alfonsín en diciembre de 1983 se inició un profundo proceso de recuperación democrática que no estuvo exento de conflictos durante su gobierno. La primera acción significativa relativa a la gestión universitaria fue la firma del Decreto 154/83 por el que se intervinieron las universidades nacionales, facultándose al Poder Ejecutivo para designar rectores normalizadores y al Ministerio de Educación para nombrar a los decanos normalizadores a propuesta de los rectores. A través de este decreto se restableció la aplicación de los estatutos universitarios vigentes en julio de 1966, el reconocimiento legal y la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los consejos superiores y directivos, la legalidad de la Federación Universitaria Argentina, la revisión de la validez de los concursos docentes realizados durante la dictadura militar y la eliminación de todas las cláusulas discriminatorias y proscriptivas (Fernández Lamarra, 2003).

La sanción de la Ley 23068/84 dispuso las bases para la normalización de las universidades nacionales señalando el plazo de un año y medio para la concreción de la misma. Este instrumento legal estableció las funciones de los rectores y decanos normalizadores y de los consejos superiores provisorios, promovió la participación de los docentes en dichos consejos y el establecimiento en cada universidad de un régimen de reincorporación de docentes y no docentes cesanteados u obligados a renunciar por motivos ideológicos o políticos durante la dictadura militar.

La prioridad otorgada a la democratización de las estructuras internas estuvo ligada a la recuperación de los pilares fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918 en lo referido a

la gestión de las instituciones: el cogobierno de docentes, graduados y estudiantes y, por consiguiente, el logro de la autonomía en la definición de sus políticas y acciones. Este hecho significó una serie de cambios esenciales respecto del período anterior, puesto que a partir de este momento existió el espacio para la expresión de intereses de grupos que no tenían canales formales de participación, así como la ampliación y diferenciación ideológica en el cuerpo docente dada la eliminación de las restricciones, permitiendo el reingreso y el acceso de científicos, intelectuales y técnicos excluidos de los recintos universitarios. Con ello, el traslado del poder a los diferentes actores a partir de su integración en el gobierno de las casas de estudio.

Se trata de un breve lapso en el que la renovación del cuerpo académico en las universidades propició la actualización y renovación de los contenidos de enseñanza a través de la modificación de los planes de estudio y de la bibliografía y, en menor medida, de los modelos de organización curricular y las prácticas de enseñanza, que en general continuaron centrados en la asignatura y la transmisión de conocimientos, afín al patrón de universidad profesionalista y de tradición napoleónica estructurado en torno a la facultad y la cátedra. La inclusión de perspectivas teóricas y metodológicas censuradas en el período anterior tuvo un impacto fundamental en el área de las ciencias sociales y las humanidades, particularmente en las carreras de educación. Se trata de cambios en la base de las instituciones, con la participación de los diferentes claustros universitarios, promovidos por las nuevas condiciones del contexto general y las políticas para las universidades públicas.

Con la modificación de los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación comenzaron a difundirse enfoques pedagógicos y didácticos que inspiraban la democratización de los vínculos pedagógicos en la transmisión y apropiación de conocimientos socialmente relevantes. En efecto, la reapertura democrática sentó las bases para la circulación de textos que fomentaban una crítica didáctica y política los cuales, a su vez, fueron abordados en la formación docente que hasta el momento había sido

dominada por el pensamiento de raíz técnica.⁶⁵ Se trata de un pensamiento crítico heterogéneo que reúne autores ubicados en diferentes contextos cuya producción ha tenido influencia en nuestro ámbito: Michel Apple, Henry Giroux y Thomas Popkewitz, en los Estados Unidos; Michel Young, Rachel Sharp, Wilfred Carr, en Inglaterra; Stephen Kemmis y Shirley Grundy, en Australia —cuyas traducciones al español permitieron la introducción y el debate del pensamiento curricular anglosajón—; Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Paulo Freire en el contexto latinoamericano y autores como José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez y José Domingo Contreras, en España (Barco, 1996; Araujo, 2006; Feeney, 2014). Esta renovación comienza a permear las diversas disciplinas y subdisciplinas en una institución como la universidad que, en general, ha sido reacia a la inclusión de la pedagogía como una disciplina capaz de sostener las prácticas educativas en el nivel superior. En la explicación del desarrollo tardío de la investigación sobre la educación superior Krotsch (2009) señala la creación en 1988 de la primera Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de la Patagonia, que supone la existencia de un objeto de estudio nuevo y que introduce bibliografía especializada en el pensamiento de la docencia universitaria (Ezcurra, De Lella y Krotsch, 1994). Podría considerarse el antecedente de las especializaciones y maestrías en docencia y gestión universitaria que comenzaron a crearse e implementarse, como se verá más adelante, en el contexto del “boom de los posgrados” de esa época.

65 Algunos de los textos que formaban parte de la formación son *Planeamiento de la enseñanza* (1979) y *Los objetivos de la enseñanza* (1980), de Popham y Baker; *Taxonomía de los objetivos de la educación* (1979), de Bloom y col.; *Formulación operativa de objetivos didácticos* (1973), de Mager; *Elaboración del currículo* (1977), de Taba; *Principios básicos del currículo* (1973), de Tyler; *Hacia una didáctica general dinámica* (1969) y *Metodología de la enseñanza* (1985), de Nérici. En nuestro país, como ejemplos de textos utilizados en la formación docente, pueden citarse los libros de Avolio de Cols: *La tarea docente* (1975), *Conducción del aprendizaje* (1977) y, en coautoría con Martí, *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar* (1970) (Araujo, 2006).

Este período también significó un incremento de la matrícula de las universidades nacionales como resultado de la eliminación de las barreras en el ingreso y del arancelamiento. La matrícula pasó de 315.409 en 1980 a 524.590 en 1985, lo cual significó un aumento de 209.181 estudiantes —casi el 40% más— y una recuperación del valor registrado en 1975, pues era superior al de la dictadura militar en tanto ascendía a 431.454 estudiantes (Fernández Lama-rra, 2003). Así es que la participación de las universidades nacionales en la matrícula total bajó durante la última dictadura militar habiéndose incrementado la de las universidades privadas y la de la educación superior no universitaria. Este crecimiento ha sido un fenómeno que, trasladado al año 2019, en carreras de pregrado y grado asciende a 2.071.270 estudiantes, de los cuales 1.909.989 corresponden a la modalidad presencial y 161.218 a la modalidad a distancia en un sistema que creció y se diversificó en términos de creación de instituciones públicas y privadas, contando con 132 instituciones universitarias (113 universidades y 19 institutos universitarios). Cabe señalar, a su vez, que en el caso de los estudiantes presenciales se sigue el patrón histórico, pues el 78,2% (1.640.405) cursa en el sector estatal y el 20,8% (430.865) en el sector privado.⁶⁶

Durante la etapa de institucionalización democrática el énfasis se colocó en el acceso a través de la apertura de las puertas universitarias para favorecer el ingreso de sectores anteriormente excluidos. La importancia de la permanencia y la graduación para completar el propósito democratizador e incluso comenzó a ser planteado más adelante luego de constatar los altos índices de abandono en los primeros años de las carreras universitarias, situación que persistió a través del tiempo, como se constata en las múltiples investigaciones sobre la temática (Parrino, 2014; García de Fanelli, 2015; Panaia, 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Araujo, 2017a; Chiroleu, 2018; entre otros), así como en los ulteriores procesos de acreditación

66 Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina.

de carreras. En el mejoramiento de los procesos formativos mediados por el cambio curricular y las prácticas de enseñanza se buscó la actualización y ampliación de las perspectivas teóricas y metodológicas y la eliminación de los cursos de ingreso o materias que cumplieran una función selectiva. La reflexión en torno al lugar de la dimensión pedagógico-didáctica en la construcción del abandono estudiantil⁶⁷ se introduce posteriormente a partir de las investigaciones realizadas, de la comprensión de la complejidad y multicausalidad de esta problemática, y del reconocimiento del lugar de la institución y del currículum en la construcción del fracaso estudiantil (Ezcurra, 2011).

El desarrollo de la docencia colisionó con el de la investigación y el posgrado, lo cual se vincula, en parte, con principios altamente valorados en la tradición y cultura de la educación superior universitaria. Por un lado, el valor de la educación pública y gratuita en el país, que alcanza a la educación superior universitaria de pregrado y grado, tuvo como prioridad la cobertura de las necesidades derivadas de la enseñanza como resultado del incremento matricular. Cabe señalar que la Argentina ha seguido las declaraciones de

las Conferencias Regionales de Educación Superior 2008 y 2018 que postulan la educación superior como un bien público social y un derecho humano universal, y un deber de los Estados garantizar el cumplimiento de ese derecho a todos los ciudadanos sin distinción social, de género, etnia, religión ni capacidades. La modificación en 2015 de algunos artículos de la Ley de Educación Superior 24521 de 1995 (en adelante LES) comprende estos principios instaurando la gratuidad en los estudios de grado, la responsabilidad estatal, la eliminación de las barreras de ingreso y cualquier tipo de discriminación (Ley 27204/15). Por otro lado, la cobertura de las necesidades asociadas a la formación se realizó con docentes que mayoritariamente desempeñaban sus funciones con dedicaciones simples y sin requerimientos de formación de posgrado, rasgos del sistema que aún hoy constituyen un obstáculo para el desarrollo de la docencia, así como de la investigación y la extensión y transferencia. El crecimiento de la matrícula y la consiguiente necesidad de cubrir los requerimientos de la enseñanza tampoco estimuló la formación de posgrado en el cuerpo docente.

Este rasgo referido a la composición del cuerpo docente se corrobora cuando se comparan datos para diferentes períodos. En el Cuadro 1, la cantidad de docentes universitarios según el tipo de dedicación para los años seleccionados en el lapso 1989-2000 evidencia un crecimiento de las dedicaciones exclusivas, aunque no se altera significativamente la conformación porcentual respecto de las semiexclusivas y simples.

67 En el gobierno del presidente Néstor Kirchner (2003-2007), siendo secretario de Políticas Universitarias Juan Carlos Pugliese, se promovió la conformación de consorcios para la implementación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos que permitieran acceder a familias de carreras con la intención de demorar la elección temprana y el abandono estudiantil.

**Cuadro 1. Docentes de universidades nacionales según dedicación.
Período 1989-2000**

AÑOS	EXCLUSIVA	SEMIEXCLUSIVA	SIMPLE	TOTAL
1989	10.536 (10,4)	22.297 (22,0)	68.538 (67,6)	101.371 (100)
1991	11.958 (10,4)	23.283 (20,2)	80.142 (69,4)	115.383 (100)
1994	11.648 (12,1)	20.666 (21,5)	63.969 (66,4)	96.283 (100)
1995	12.622 (12,8)	21.643 (21,7)	65.389 (65,6)	99.654 (100)
1996	13.381 (12,8)	22.344 (21,3)	68.843 (65,9)	104.568 (100)
1997	14.268 (13,7)	24.028 (22,9)	66.204 (63,4)	104.500 (100)
1998	13.910 (14,0)	22.324 (22,5)	63.158 (63,5)	99.392 (100)
1999	14.656 (14,2)	24.474 (23,8)	63.976 (62,0)	103.106 (100)
2000	14.876 (13,6)	24.714 (22,6)	69.709 (63,8)	109.299 (100)

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU-Programa de Incentivos. Anuario Estadístico 2000.

En el Cuadro 2, para los años 2018 y 2019, se observa el crecimiento de la planta docente que contabiliza 135.018 y 137.357 docentes, respectivamente. Estos datos, que se traducen en un mayor número de cargos que ascienden a 193.056 en 2018 y a 198.733 en 2019 —si bien evidencian que el sector docente es el que más

crece en la cantidad de cargos desde 2010 en comparación con los preuniversitarios, las autoridades superiores y el sector no docente—, revelan que no implicaron un cambio sustancial en lo que refiere a la conformación del sector según dedicaciones.

Cuadro 2. Cantidad de cargos docentes según dedicación. Años 2018-2019

Dedicación	2018	%	2019	%
Exclusiva	21.668	(11,2)	21.898	(11,0)
Semiexclusiva	35.339	(18,3)	35.863	(18,1)
Simple	129.499	(67,1)	134.215	(67,5)
Otros	6550	(3,4)	6757	(3,4)
Total	193.056	(100)	198.733	(100)

Fuente: Elaboración propia en base a Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina.

Según Krotsch (2009), el perfil o la misión de la universidad latinoamericana (junto a la cultura y la estructura económica) dificultaron el desarrollo de universidades orientadas a la producción de conocimientos. En sus propias palabras: “la ciencia ha sido en nuestra región más un producto de un gesto político que de una demanda del sector productivo; más un resultado de la iniciativa individual que de la preocupación de la sociedad civil” (Krotsch, 2009: 170). Sostiene que la ciencia se desarrolló en institutos separados de la universidad y, si bien a partir de la década de 1950 la expansión de la matrícula y de las instituciones y de las políticas científicas del Estado para articular la universidad con el mundo de la producción dieron lugar al incremento de los docentes y a una visión integral del trabajo, en la práctica la integración de la actividad de docencia y de investigación formó parte de una pequeña elite permaneciendo excluida la mayoría de los docentes. Cuando se refiere a las políticas universitarias de la década de 1990 en la Argentina, señala que la universidad pública las enfrentó desde la tradición de la Reforma Universitaria de Córdoba vinculada al gobierno autónomo y tripartito de las instituciones y a “una pretensión de orientación científica que fue simultáneamente puesta en cuestión por un profesionalismo siempre renovado por la orientación

hacia la movilidad social de las clases medias” (Krotsch, 2009: 190). Como se analizará más adelante, la instalación del Programa de Incentivos a los docentes investigadores en ese período orientado a acrecentar la investigación en las universidades públicas no logró alterar esta realidad, dando cuenta de una continuidad de este patrón de desarrollo.

El posgrado y la investigación en la década de 1980

En la década de 1980 los estudios de posgrado en la Argentina tenían un desarrollo incipiente. Según Krotsch (1994), el carácter “espontáneo” e “informal” de las iniciativas de posgrado dio lugar a una composición del sistema que, a principios de la década de 1980, adoptaba las siguientes características:

- no implicaba una mayor incumbencia profesional respecto de la existente para el grado;
- no constituía un segmento organizativo diferenciado del grado;
- se articulaba preferentemente a carreras e incluso a determinadas cátedras dentro de una facultad o universidad;

- no poseía una estructura secuencial de saber, organizada en torno a niveles, articulados curricularmente;
- se había desarrollado predominantemente en algunos campos disciplinarios y, especialmente, en aquellos con sólidos vínculos internacionales y de fuerte orientación académica como las ciencias biomédicas y naturales;
- se había estructurado sobre la base del sistema francés en el cual el otorgamiento del título de doctor obedecía a un desarrollo académico ligado a la actividad en una cátedra, a la investigación y a una secuencia de conocimientos ordenada y graduada por el director de tesis, aunque este modelo también coexistía con la presencia del modelo norteamericano organizado sobre la base de franjas o segmentos en una estructura ordenada y secuencial desde el punto de vista curricular (especializaciones, maestría y doctorados);
- se dictaban cursos de especialización y actualización en el marco de carreras, o bien ofrecidos por asociaciones profesionales acerca de los cuales no se tenía ningún tipo de registro.

En materia de definiciones de una política para el nivel cuaternario el primer hecho de relevancia luego de la recuperación de la democracia refiere a la creación del Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) —Decreto 1967 de 1985 durante el gobierno de Raúl Alfonsín— en el marco del cual se llevó adelante el registro y la evaluación de los posgrados en las universidades nacionales. Los propósitos enunciados apuntaban a racionalizar la oferta, mejorar el aprovechamiento del cuerpo académico, priorizar posgrados que se relacionaran con el planteo o la solución de problemas regionales o nacionales desde el punto de vista social, científico y tecnológico, propiciar una actualización o perfeccionamiento que tuviera aplicabilidad en actividades pertinentes, beneficiar a una multiplicidad de grupos sociales evitando que tuvieran impacto en grupos de poca magnitud, empresas o actividades escasamente significativas. Se planteó la evalua-

ción de propuestas con la utilización de grupos de expertos que estimaban la calidad intrínseca del proyecto y la oportunidad o conveniencia de llevarlo a cabo (Araujo y Balduzzi, 2010). La decisión final quedaba a cargo del plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), ámbito de coordinación interinstitucional y de búsqueda de consensos entre las universidades nacionales, que no tenía capacidad operativa para llevarla adelante (Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004). Un aspecto adicional es que brindó elementos para la demarcación del sistema de posgrados: las maestrías y los doctorados fueron calificados como modalidades de corte netamente académico mientras que los cursos de formación superior fueron interpretados como instancias para ampliar la capacitación profesional. Según Fliguer y Accinelli (2011), esta política colisionó con la tradición autonómica de las universidades nacionales, agrupadas en el CIN, ya que la creación y el diseño de carreras de posgrado quedaron librados a la iniciativa y reglamentación generada por cada establecimiento.

El doctorado, como oferta con mayor tradición en las universidades argentinas destinado a la formación de recursos humanos para la actividad científica y el desarrollo de la carrera docente, según Fliguer y Accinelli (2011), fue diluyéndose durante el proceso de masificación de las universidades, que tuvo lugar entre 1945 y 1955, ya que la exigencia de incremento del cuerpo docente implicó la supresión de la exigencia del título de doctor para el ejercicio de la docencia universitaria. El deterioro de la formación en las universidades públicas de la última dictadura, la debilidad de la formación de posgrado en el país y la necesidad de cubrir el aumento de la matrícula a partir del objetivo de ampliación y democratización del acceso dio continuidad a la exclusión del requisito de posgraduación para el ingreso, la permanencia y la promoción en un cargo docente universitario. Aunque el crecimiento del posgrado obedece a varios factores, en el aumento de carreras que se produce en la década de 1990, tuvieron un rol significativo el Programa de Incentivos a los docentes investigadores, que otorgaba puntaje específico para la obtención de la Catego-

ría Equivalente de Investigación, y la LES, en la que se estableció que se debería tender al título máximo para acceder al cargo de profesor universitario.⁶⁸ No obstante, si se considera la can-

tividad de docentes que cobran el adicional por titulación de posgrado (Cuadro 3) en el marco de lo establecido por el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT), la proporción continúa siendo baja, aun cuando el mayor porcentaje corresponde a docentes con título de doctorado.

68 El artículo 36 de la LES establece que “Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes. Quedan exceptuados los ayudan-

tes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”.

Cuadro 3. Cantidad de cargos y personas con Adicional de Posgrado. Año 2019

TÍTULO	CARGOS	%	PERSONAS	%
Doctorado	20.623	11%	17.032	13%
Maestría	10.430	5%	7462	6%
Especialidad	7699	4%	5272	4%

Fuente: Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina.⁶⁹

Docencia de grado y posgrado e investigación en tiempos de “evaluación de la calidad”

La década de 1990 se caracterizó por cambios profundos en las universidades de la mayoría de los países que fueron relativamente independientes de las particularidades de los contextos sociopolíticos nacionales. Las transformaciones siguieron un patrón similar de cambio materializado en un conjunto de rasgos tales como la expansión del sector privado en la educación superior, el cobro de aranceles a los estudiantes en las universidades de gestión estatal, la reducción de los aportes gubernamentales y la búsqueda de fuentes alternativas de financiación, la diferenciación salarial entre los académicos y la introducción del sistema *merit pay*, la competencia entre instituciones por fondos y estudiantes, la asociación entre universida-

des y empresas y el debilitamiento de las fronteras entre lo público y lo privado por razón de un cambio del financiamiento orientado hacia un modelo híbrido (Krotsch, 2002; Araujo, 2003, 2007, 2017b; Leite y Herz Genro, 2012).

En el marco de las mutaciones señaladas se instala una nueva relación entre el Estado y las universidades en la que la evaluación juega un rol central como dispositivo de regulación. Se introdujo una nueva epistemología que acompañó las reformas neoliberales a través de la acentuación de los términos calidad, evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior como un hecho natural, normal e indispensable para el buen funcionamiento de los sistemas (Leite y Herz Genro, 2012). La orientación hacia la mejora de la calidad fue tema prioritario de históricos organismos internacionales de cooperación técnica y cultural, como el BM, el BID, la Unesco y la OCDE, y de la configuración de nuevos, fundamentalmente a través del formato de redes, quienes a través de diversas estrategias promovieron una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional (Araujo, 1999). Esta retórica global se materializó en la creación de agencias nacionales con el propósito de evaluar y garantizar la calidad de las instituciones y los

69 Según se expresa, los datos se basan en el Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales), correspondiente al mes de septiembre de 2019, salvo para las universidades nacionales de Arturo Jauretche, La Matanza y Quilmes, que al momento de la realización del presente informe no habían enviado el lote de información correspondiente a ese mes. Se toma para ellas, agosto de 2019. Datos en proceso de consistencia. Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU.

programas de educación superior con diversas estructuras, composición, propósitos e impactos en los sistemas.

En la Argentina las políticas enmarcadas en las tendencias a priorizar los problemas de calidad y eficiencia, propulsadas durante el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), forman parte de la segunda generación de reformas del Estado caracterizada por las mejoras en términos de calidad institucional, principalmente en aquellas que son funciones indelegables del Estado (justicia, educación, seguridad, salud) (Camou, 2007). Asimismo se desplegaron en tres fases: la primera se extiende entre 1989 y principios de 1993, caracterizada por la etapa de construcción de la agenda; la segunda desde 1993 a 1997, en la que se construye e implementa la política de evaluación; y la tercera, a partir de esa fecha, en la cual se asiste a la estabilización y burocratización de la misma (Krotsch, 2002).

La sanción de la LES sentó las bases de la política de evaluación en la Argentina. En efecto, se crea la agencia nacional, la CONEAU y se diferencia la evaluación de instituciones de la acreditación de carreras, distinción que luego de procesos de enfrentamiento y negociación entre los actores universitarios y el Estado contribuyó a moderar los cuestionamientos y a superar las resistencias tanto a las políticas como a los dispositivos de evaluación. Se trata de decisiones singulares en el plano de la política, cuya traducción en las estrategias gubernamentales y en los aspectos instrumentales habrían posibilitado su aceptación, su apropiación y su reproducción, sin que hayan sufrido cambios significativos desde su propia implantación como política gubernamental, en un inicio, y luego como política de Estado (Araujo, 2014).

La cuestión curricular y la acreditación de carreras

Desde los años noventa, no tuvieron prioridad las modificaciones curriculares desde la base del sistema como en la década anterior. La LES determinó dos estrategias de cambio curricular con dinámicas diferenciadas: una, explícita y obligatoria, para las carreras declaradas de interés público que, en el marco del artículo 43 de dicha norma, deben

ser acreditadas por las instituciones que las implementan, y otra, implícita y por ende opcional, para aquellas que no forman parte del mencionado artículo. En el caso de las primeras, la acreditación es una herramienta para la inducción de cambios en los planes de estudio y la enseñanza en función de criterios y estándares establecidos que surgen de procesos de negociación entre diferentes actores universitarios —con un papel relevante de los consejos de decanos (Araujo y Trotta, 2011) —, hasta llegar a acuerdos entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo de Universidades (CU). En las segundas, los cambios curriculares quedan librados a los intereses, las necesidades, las relaciones de fuerza entre los grupos que disputan los contenidos y el sentido de la formación profesional en el campo disciplinar y curricular y las posibilidades de negociación de los actores universitarios para impulsar los cambios deseados. Esta diferenciación se concreta en 1998, cuando luego de haber sido declarada de interés público la carrera de Medicina, y de haberse aprobado los estándares, se inicia el proceso de acreditación.

En el marco de la LES el Ministerio de Educación, en acuerdo con el CU, establece la nómina de títulos de grado declarados de interés público y los estándares que las carreras de cada titulación deben cumplir para su acreditación. En cada resolución ministerial se determinan las actividades reservadas al título, la carga horaria mínima del plan de estudios, los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y los demás estándares que debe cumplir la carrera para su acreditación. La aprobación de estas resoluciones marca el ritmo de incorporación de carreras a los procesos de acreditación (CONEAU, 2015).⁷⁰ A su vez, este proceso tiene una regulación temporal para la autoevaluación, la evaluación externa a través de pares académicos y el informe final de la CONEAU que determina el resultado de la acreditación del cual depende la obtención del reconocimiento oficial y la validez nacional de las titulaciones.

70 La nómina de carreras acreditadas y de las que han sido declaradas de interés público pero aún no cuentan con estándares aprobados puede consultarse en CONEAU, 2015: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/acreditacion-de-carreras/carreras-de-grado/normativa-y-procedimiento/>.

La acreditación de las carreras de interés público impacta principalmente en las universidades,⁷¹ por cuanto estas desarrollan sus actividades en una diversidad de disciplinas, impulsando una variedad de titulaciones, muchas de ellas no abarcadas por el artículo 43 de la LES. Por un lado, la realidad de las carreras acreditadas hacia las cuales se genera un mayor flujo de recursos a fin de lograr el reconocimiento oficial y la validez nacional de sus certificados, así como *a posteriori* a través de los programas de mejora impulsados por la política gubernamental. Por el otro, las carreras que no están obligadas a someterse a procesos de acreditación que, contrariamente, suelen quedar relegadas en las instituciones y sin aportes externos para su mejora. En efecto, se advierte la presencia de dos circuitos institucionales con el riesgo de fragmentar y establecer dos segmentos con jerarquías distintas en términos de prestigio académico, producto de las exigencias derivadas de la atención específica a los procesos formativos en las carreras de interés público. La acreditación conlleva una atención focalizada hacia la formación en cuanto a la estructuración de los planes de estudios, la conformación y formación del cuerpo docente, a indicadores de rendimiento estudiantil, que exige la revisión de la docencia en la universidad, inclusive en su interfaz con la investigación y la extensión, más allá de las limitaciones que puedan darse en términos de innovaciones en el currículum real. En este caso, se alude a la distinción planteada por Díaz Barriga (2015) entre acreditación de programas y evaluación curricular, la primera con amplia y larga tradición en el sistema norteamericano y que, según él, desplazó a la segunda. Para el pedagogo mexicano la acreditación se caracteriza por ser una actividad técnica en la que el evaluador aplica instrumentos diseñados por otros, mientras que la evaluación se asemeja a la tarea de investigación en tanto se pretende lograr un conocimiento más profundo de las cuestiones

curriculares en el sentido que abarca el plan de estudios y aspectos específicos vinculados con su implementación en las aulas. Afirma que en el caso de México, con la evaluación para acreditar programas educativos, se produjo un desplazamiento de los aspectos pedagógicos de la evaluación por la introducción de una perspectiva centrada en la gestión y la administración que reduce las problemáticas a temas formales, en la que se concibe que el mejoramiento de determinados indicadores es indicador, a su vez, del mejoramiento del programa. Desde este punto de vista la acreditación asentada en la noción de programa adolece de dos limitaciones: una, se trata de la constatación de la presencia o ausencia de determinados criterios y estándares, y la otra, no alcanza a las aulas para caracterizar, comprender y juzgar los procesos que ahí se llevan a cabo ni a conocer la voz de los actores involucrados en los procesos formativos. En este sentido, se pierde la dimensión de la práctica educativa relacionada con lo que efectivamente sucede en los procesos formativos en cuanto el aula es el espacio donde se produce el vaciado del currículum a través de las tareas de enseñanza y de aprendizaje (Sacristán, 1988).

El posgrado y la investigación

En la Argentina, la “expansión explosiva y desordenada” del nivel cuaternario (Barsky y Dávila, 2004) —o el *boom* de los posgrados en la década de 1990 al que se hizo referencia anteriormente—, a diferencia de los países centrales, no fue inducida por los requerimientos que impone el aparato productivo y las necesidades de la revolución tecnológica a la investigación y a la universidad, ni tampoco por una necesidad de resguardar un espacio institucional ante la masificación de los estudios de grado. A esto se agrega que el sistema universitario argentino moderno se estructuró sobre la base de la tradición continental napoleónica consolidando un esquema centrado en el grado, cuyo título habilita directamente para el ejercicio profesional. Según Barsky y Dávila (2004), la cristalización de las cátedras a cargo de profesores titulares de materias de grado como eje de la organización académica reforzó la reproducción institucional

71 De acuerdo con la LES, las instituciones que responden a la denominación de “universidad” deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines orgánicamente, mientras que los institutos universitarios circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria.

de este sistema, así como el carácter subordinado y secundario de los posgrados existentes, los doctorados, que eran mayoritariamente “títulos decorativos”, obtenidos con tesis de escasa relevancia después de cursar las licenciaturas. El hecho de que la costumbre extendiera el nombre de doctor a abogados y médicos que sólo habían cursado el grado, también contribuyó a devaluar la significación social del título de posgrado.

A su vez, la expansión a través del tiempo evolucionó hacia un incremento sostenido de las especializaciones y las maestrías de carácter profesionalizante y no de los doctorados académicos. En efecto, en línea con investigaciones realizadas para otros momentos,⁷² los datos para el año 2019 forman parte de esta tendencia: de un total de 2.977 posgrados, 486 (16,3%) corresponden a doctorados, 1.066 (35,8%) a maestrías y 1.425 (47,9%) a especializaciones. A su vez, 2.192 posgrados corresponden al sector estatal (73,6%) y 785 (26,4%) al sector privado.⁷³

La definición de posgrado en Latinoamérica desde su implantación —y la Argentina no ha sido la excepción— ha estado atravesada por la tensión entre el modelo napoleónico centrado en la formación profesional y el modelo humboldtiano focalizado en el desarrollo de la investigación (Rama Vitale, 2008). En la actualidad, en diferentes países se evidencia un avance en los procesos de evaluación, por cuanto se reconocen las diferencias entre posgrados académicos y profesionales, lo cual contribuye a definir perfiles específicos para las carreras que tienen como objetivo principal profundizar en conocimientos y metodologías ligados a la intervención profesional. No obstante, la tensión sigue atravesando los posgrados centrados en la investigación que se vuelven “profesionalizantes” en el marco de las condiciones bajo las cuales se implementan. Por un lado, los estudiantes se costean sus estudios, sin posibilidad de acceder a becas, motivo por el cual no

72 Barsky y Dávila (2004) analizan la expansión entre 1994 y 2002 y Fernández (2008) considera el período 2002-2007; García (coord.) et ál. (2016).

73 Síntesis de Información Estadísticas Universitarias, *op. cit.*

disponen de tiempo necesario para dedicarse a la investigación y finalizar sus tesis (De la Fare y Lenz, 2012). Esta realidad se convierte en un obstáculo para la incorporación de la investigación como actividad central del posgrado. La producción de conocimientos, en el mejor de los casos, se desarrolla en la tesis de maestría y doctorado, pero sin que haya una inclusión de los estudiantes de las carreras de posgrado en los proyectos de investigación de la institución, a menos que se desempeñen como docentes. Por el otro, en desmedro de la investigación, los docentes comparten la docencia de posgrado con las del grado universitario y, en ocasiones, con el dictado de clases en varios posgrados, convirtiéndose la actividad en un ingreso adicional que aumenta su salario. En este último caso, la actividad de docencia e investigación principal se desarrolla en una institución diferente a la que, generalmente, sólo concurre para el dictado de alguno de los espacios curriculares del plan de estudios.

En un contexto de autofinanciamiento del nivel cuaternario, también hay diferencias en la gestión académica del posgrado según las particularidades de las disciplinas. Es el caso de aquellas en las cuales la investigación es un componente central de la cultura disciplinar, el doctorado se realiza inmediatamente después de finalizada la carrera de grado, principalmente con una beca otorgada por organismos de financiamiento de ciencia y tecnología —como el Conicet—, y los docentes pertenecen a la carrera del Investigador Científico de dichos organismos. Esta realidad, por un lado, favorece mayores niveles de dedicación al posgrado tanto por parte de estudiantes como de docentes y, por el otro, propicia el bajo costo de la matrícula y de los aranceles, evitando la crítica referida a la tendencia a la mercantilización del nivel.⁷⁴

74 Las afirmaciones surgen de la investigación llevada a cabo en doctorados de Matemática y Computación en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Estatal de Campinas y la Universidad Nacional de Asunción, en la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”.

Docencia e investigación en la regulación del trabajo académico

El Decreto 2427 de 1993 creó el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores con los propósitos de impulsar la participación de los docentes universitarios en actividades de investigación científica y tecnológica, en un escenario en el que se diagnosticaba que sólo el 15% de ellos realizaba este tipo de actividades, y de fomentar la reconversión de la planta docente,

motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación. Los datos evidencian que el programa significó el acceso a una remuneración diferenciada antes que un incremento significativo que lleve a una reestructuración de la planta docente. De la comparación del Cuadro 1 y el Cuadro 4 se desprende, además, que el acceso a la remuneración diferenciada fue para quienes tenían mayores dedicaciones, esto es, exclusiva y semiexclusiva.

Cuadro 4. Distribución porcentual del número de docentes investigadores que percibían incentivo según dedicación. Período 1994-2000

Dedicación	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Exclusiva	6194 (55,3)	8340 (52,4)	9700 (51,4)	9652 (53,6)	9707 (57,4)	9658 (60,3)	10.899 (58,3)
Semiexclusiva	2777 (24,8)	4259 (26,8)	5297 (28,0)	4987 (27,8)	4585 (27,1)	4225 (26,4)	5239 (28,0)
Simple	2228 (19,9)	3301 (20,8)	3881 (20,6)	3354 (18,6)	2613 (15,5)	2134 (13,3)	2566 (13,7)
Total	11.199 (100)	15.900 (100)	18.878 (100)	17.993 (100)	16.905 (100)	16.017 (100)	18.704 (100)

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU-Programa de Incentivos. Anuario de Estadísticas Universitarias.

A su vez, el aumento del número de docentes y de las dedicaciones desde la vigencia del programa se produjo en un contexto en el cual se pasó de 661.315 estudiantes en 1989 a 679.403 en 1990, a 1.054.014 en 1999 y a 1.124.044 en 2000. La tasa de crecimiento fue de 4,8% en el lapso 1989-1999 y de 5,2% en 1999-2000, con una diferencia de estudiantes de 462.729 en el período 1989-2000. Es probable, entonces, que el aumento de docentes con mayores dedicaciones se produjera como resultado de la creación de instituciones y la necesidad de atender la enseñanza en cursos más numerosos, y no como producto del programa que busca una mayor dedicación destinada al desarrollo de la investigación.

La relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional en los programas de incentivos deviene en una atención mayor a actividades que son evaluadas positivamente: en este caso, la investigación, las publicaciones en revistas con referato e indexadas, la asistencia

a congresos nacionales e internacionales, los estudios de posgrado. Así, los referentes del trabajo universitario son los pares académicos del campo disciplinar del docente investigador —pues son quienes otorgan reconocimiento y prestigio a través de las tareas de evaluación— y no los estudiantes. La resolución de problemáticas como el abandono, el rezago estudiantil y la baja tasa de graduación implica especial cuidado a la enseñanza y a la problemática estudiantil. De ahí que exista tensión entre la atención a la actividad de enseñanza y a la de investigación, tal como es expresado por los docentes investigadores en numerosas investigaciones en las que se indica que el incentivo a la investigación implicó menos tiempo de dedicación a las tareas relacionadas con la enseñanza (Araujo, 2003). Esta tensión —a la que se agrega la extensión— también está presente en los llamados a concursos públicos de antecedentes y oposición, y en las reglamentaciones más recientes de la carrera académica implementada en el marco del CCT para el sector universitario (Walker, 2014).

Reflexiones finales

La elección del punto de vista de este ensayo pretendió plantear, en perspectiva, algunas problemáticas que tensionan la vida cotidiana de las instituciones universitarias y sus actores. Las cuestiones recuperadas para dar cuenta de la tensión particular entre docencia e investigación son una selección, quizás arbitraria, vinculada a cuestiones estudiadas con el propósito de constituir a la universidad como objeto de investigación.

Una mirada más analítica requiere investigaciones que abarquen en profundidad decisiones implementadas por otros gobiernos que aquí no han sido contempladas. No obstante, mirar hacia atrás siempre tiene valor para comprender la realidad de las instituciones y el modo en que cambian o podrían cambiar en el marco de decisiones de política universitaria. Según Clark, “es útil tener presente la diferencia entre el surgimiento de un sistema educativo como una forma básica de cambio y la alteración de un sistema instalado” (1983: 262); siguiendo a Archer, sostiene que “una vez que se establece una determinada forma de educación, ejerce influencia sobre el cambio educativo posterior” (264). Según él, en la medida que se desarrolla un sistema construye sus propias fuentes de continuidad y cambio; crece y se vuelve más complejo; adquiere estructuras de trabajo, creencias y autoridad; se institucionalizan presupuestos y se arraigan las instituciones y los subsectores, transformándose en poderosos intereses con sus propias tradiciones y racionalidades. Cuando se institucionaliza profundamente, las condiciones y motores del cambio se ubican en su interior y los controles externos encuentran más resistencia.

La comprensión de cómo el cambio es condicionado por las estructuras anteriores es fundamental para la formulación de políticas nacionales e institucionales y para anticipar los efectos que pueden desencadenar. En el caso de la docencia y la investigación es fundamental en un contexto como el actual, aún atravesado por la pandemia Covid-19, que alteró profundamente la vida universitaria con el traslado de todas las

actividades a la “virtualidad”. La articulación de la docencia y la investigación en este escenario requiere de investigación así como de imaginación y creatividad en el diseño de políticas para un conjunto de instituciones universitarias complejas, heterogéneas y que forman parte de una configuración con una tradición idiosincrásica.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S.
(1999). La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional? *Avaliacão*, 4(14), pp. 15-25.
- (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen - NEES.
- (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 69-94). Buenos Aires: Prometeo.
- (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, (172), pp. 57-77.
- (2017a). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco*, (27), pp. 35-61.
- (2017b). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de Educación y Derecho*, (15), pp. 1-9.
- Araujo, S. y Balduzzi, M. (2010). Transformaciones culturales, organización del trabajo y posgraduación en las dinámicas laborales universitarias y extrauniversitarias. *Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), pp. 134-151.

- Araujo, S. y Trotta, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), pp. 83-97.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni et ál., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina. Documento de Trabajo N° 117, Universidad de Belgrano. Disponible en http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf.
- Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. (coord.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aiqué.
- Camou, A. (2007). Los “juegos” de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad. En P. Krottsch, A. Camou y M. Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 29-68). Buenos Aires: Prometeo.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, (34), pp. 1-26.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa internacional*. México: UAM, Azcapotzalco - Nueva Imagen.
- CONEAU (2015). *Calidad en la Educación Superior*. Buenos Aires: CONEAU.
- De la Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa. En A. Díaz Barriga y J. M. García Garduño, *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, L. (2008). Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007. Documento de Trabajo N° 223, Universidad de Belgrano. Disponible en http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/223_fernandez.pdf.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, L. et ál. (2016). Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados. En N. Z. Lamfri (coord.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior* (pp. 75-145). Córdoba: Brujas.
- García de Fanelli, A. M. (2015). Acceder a la universidad y graduarse. *Pensamiento Universitario*, (17), pp. 7-18.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Jeppesen, C.; Nelson, A. y Guerrini, V. (2004). La Educación Superior en Argentina. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. IESALC/Unesco, MECyT-SPU. Disponible en <http://www.unesdoc.unesco.org/images>.
- Krottsch, P. (1994). La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina. En A. M. Ezcurra, C. de Lella y P. Krottsch, *Formación docente e innovación educativa* (pp. 37-69). Buenos Aires: Rei Argentina - IDEAS - Aique Grupo Editor.
- (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

(2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En P. Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 153-178). La Plata: Al Margen.

Leite, D. y Herz Henro, M. (2012). Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. En D. Leite et ál., *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas* (pp. 15-98). Buenos Aires: CLACSO - Instituto Gino Germani.

Panaia, M. (2015). Temporalidades individuales e institucionales en el abandono universitario. *Pensamiento Universitario*, (17), pp. 19-38.

Parrino, M. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

Rama Vitale, C. (2008). *Los posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación, SPU. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina.

Walker, V. (2014). La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 3(4), pp. 31-41.

Regulaciones normativas de la República Argentina

Leyes 21276/76, 22207/80, 23068/84, 24521/95, 27204/15.

Decretos 154/83, 1967/95, 2427/93.