



# Análisis comparado de los procesos de institucionalización de la evaluación de la Educación Superior en América Latina: los casos de Argentina, Bolivia y Uruguay

Comparative analysis of the institutionalization of the evaluation of Higher Education processes in Latin America: the cases of Argentina, Bolivia and Uruguay

DÁVILA, Mabel<sup>1</sup>

Dávila, M. (2023). Análisis comparado de los procesos de institucionalización de la evaluación de la Educación Superior en América Latina: los casos de Argentina, Bolivia y Uruguay. *RELAPAE*, (18), pp. 37-54.

## Resumen

Los procesos de la evaluación de la Educación Superior en los países de América Latina comenzaron a institucionalizarse a través de la creación de organismos públicos a partir de la década del noventa con la implementación de un conjunto de reformas que buscaban alcanzar diferentes dimensiones educativas y tuvieron distintos propósitos. El análisis comparado entre distintos casos nacionales, en este artículo sobre Argentina, Bolivia y Uruguay, pone de relieve las características que asumen y como inciden en los sistemas nacionales de educación superior. Si bien el objetivo explícito es el aseguramiento de la calidad, implícitamente aumenta la capacidad de regulación estatal sobre las universidades, siendo sobre todo este último punto el que planteó y sigue generando conflictos en torno a esta cuestión, y en particular, al papel que tienen las agencias de acreditación y a su avance sobre la autonomía universitaria. Paradójicamente, los procesos de evaluación promueven y estandarizan, a nivel mundial, un modelo de calidad única que favorece el mercado mundial de las grandes editoriales científicas y la competitividad de las principales universidades de investigación estadounidenses y europeas. Y este desplazamiento de poder hacia el mercado internacional es promovido por los Estados a través de las políticas de aseguramiento de la calidad y por las propias universidades a través de la práctica de la evaluación.

**Palabras Clave:** Políticas de aseguramiento de la calidad, Institucionalización, Evaluación, Educación Superior

## Abstract

The evaluation of Higher Education processes in Latin American countries began to be institutionalized through the creation of public organizations from the nineties with the implementation of a set of reforms that sought to achieve different educational dimensions and had different purposes. The comparative analysis between different national cases, in this article on Argentina, Bolivia and Uruguay, highlights the characteristics that they assume and how they affect the national higher education systems. Although the explicit objective is quality assurance, it implicitly increases the state's regulatory capacity over universities, being above all this last point the one that raised and continues to generate conflicts around quality assurance, the role of accreditation and its progress on university autonomy. Paradoxically, the evaluation processes promote and standardize, worldwide, a unique quality model that favors the world market of large scientific publishers and the competitiveness of the main American and European research universities. And this displacement of power towards the international market is promoted by the States through quality assurance policies and by the universities themselves through the practice of evaluation.

**Keywords:** Quality assurance policies, Institutionalization, Evaluation, Higher Education.

<sup>1</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina / mabdavila@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-516X>

## Introducción<sup>2</sup>

En este artículo se plantea un análisis comparado de los procesos de institucionalización de la evaluación y la acreditación de la Educación Superior en América Latina en el contexto actual. Entre otras cuestiones, pero no exclusivamente, se trata la creación y el desarrollo de las agencias evaluadoras. Para esto se consideran los casos de tres países latinoamericanos: Argentina, Bolivia y Uruguay que resultan relevantes para la comparación dado que estos procesos se iniciaron en períodos diferentes. En Argentina comenzaron a implementarse en la década de 1990, en Uruguay el debate comenzó en los 2000 pero la creación de la agencia evaluadora ocurrió en 2020, mientras que en Bolivia existe actualmente un debate en torno a esta cuestión y aún no se ha concretado la creación de la agencia evaluadora. En este sentido resulta de especial interés considerar las políticas implementadas en cada caso, las posiciones y acciones que llevaron adelante los distintos actores vinculados con esta cuestión, algunos aspectos de los diferentes debates que acompañaron la creación de las agencias evaluadoras y su posterior desarrollo y la forma en que se concretaron estas discusiones en la normativa de cada país, identificando los aspectos comunes y las diferencias que permitan profundizar el análisis comparado de estos procesos.

El enfoque teórico combina elementos de los estudios de la relación entre estado y sociedad y del análisis institucionalista. Se siguió un enfoque metodológico cualitativo, que facilita el estudio de los procesos sociales de manera integral, a partir de un análisis documental de la normativa vigente, el relevamiento de investigaciones previas y entrevistas a informantes clave de cada país.<sup>3</sup>

A través del análisis comparado se intenta identificar diferencias y similitudes en relación con tres categorías de análisis principales.

La primera categoría de análisis considerada en este trabajo son las políticas de aseguramiento de la calidad universitaria aplicadas en cada uno de los países considerados. En este sentido, las políticas públicas o estatales son entendidas como tomas de posición, por acción u omisión, del Estado respecto a una preocupación, demanda o cuestión social. De esta forma, son concebidas como parte de un dinámico proceso social, en el cual se entrecruza el accionar del estado con el de otras fuerzas sociales, alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las cuales el estado y otros actores adoptan políticas (Oszlak y O'Donnell, 1981). La relevancia de esta conceptualización es que se vincula con otras categorías relevantes para el análisis. De manera tal que conflictos, coaliciones, capacidad de movilización de recursos, estrategias de acción política, grados relativos de autonomía y poder de los actores, entre los que se incluye al propio estado, serían algunos aspectos de interés para este análisis.

La segunda categoría aplicada para este análisis y vinculada con la anterior es el concepto de instituciones. En este sentido, se considera la conceptualización propuesta por Acuña y Chudnosky (2013) sobre las instituciones como un conjunto de reglas que apuntan a resolver problemas de coordinación y conflictos distributivos en una sociedad. Las instituciones no solo distribuyen poder y recursos, sino que, a su vez, son concebidas como producto de la lucha entre actores desiguales, siendo esto consecuencia de previas distribuciones de poder y capacidades, de manera tal que las instituciones no sólo son mecanismos de coordinación, sino que constituyen legados de procesos históricos configurados a través de conflictos.

Ambas dimensiones de análisis se combinan con la perspectiva que propone Clark (1991) para el estudio del desarrollo de los procesos de institucionalización de la evaluación y acreditación de la educación superior desde su origen en la década del noventa hasta la actualidad considerando la dinámica de interacción entre los principales actores involucrados: el Estado, la academia y el mercado a nivel nacional e internacional. Esta interacción entre los actores constituye la tercera categoría de análisis. De esta forma, entre otras cuestiones se consideran los conflictos, los acuerdos, las estrategias de acción política y las diferencias de poder vinculadas con las políticas analizadas, tal como sugieren Oszlak y O'Donnell (1981).

Dos hipótesis preliminares guían este análisis. En primer lugar, si bien las políticas de evaluación tienen un objetivo explícito de aseguramiento de la calidad, también favorecen una mayor regulación estatal sobre las universidades, siendo sobre todo este último punto el que planteó y sigue generando conflictos en torno a esta cuestión, sobre todo con respecto al papel que tienen las agencias de acreditación y a sus efectos sobre la autonomía universitaria. Asimismo, más allá de las resistencias que conlleva a nivel nacional, hay una aceptación de estos organismos en su

---

<sup>2</sup> La autora agradece las contribuciones de los Doctores Ariadna Guaglianone (Argentina), Enrique Martínez Larrechea (Uruguay) y Fernando Rosas (Bolivia).

<sup>3</sup> Para los tres casos se consideraron perfiles de informantes clave vinculados tanto a las universidades como al Estado.

acción a nivel regional que impulsa y legitima a este tipo de procesos. En esta primera hipótesis se plantea que existen conflictos entre dos actores: la academia y el Estado en su accionar a nivel nacional, pero no se manifiestan a nivel supranacional.

Por otro lado, y como segunda hipótesis se considera que paradójicamente los procesos de evaluación tal como se han implementado, promueven y estandarizan, a nivel mundial, un modelo de calidad única que favorece el mercado mundial de las grandes editoriales científicas y la competitividad de las principales universidades de investigación estadounidenses y europeas. En esta segunda hipótesis, sobre el modelo de evaluación, además del Estado y la academia entra en juego el tercer actor, el mercado en este caso de las grandes editoriales científicas que son favorecidas por las políticas de estado, y se presenta eventualmente algún conflicto con algunos actores de la academia. Esta hipótesis se desarrolla principalmente para el caso argentino que presenta el proceso de institucionalización más largo, y en los casos de Bolivia y Uruguay en el nivel supranacional.

En el apartado siguiente se sigue profundizando la conceptualización teórica y las hipótesis planteadas en esta introducción, considerando la estructura de conflictos y acuerdos en torno a la institucionalización de la evaluación en la región a partir de las interacciones entre los actores.

El artículo se estructura de la siguiente manera: un apartado general en el cual se analizan algunos aspectos de las tensiones y acuerdos en torno a los procesos de la institucionalización de la evaluación de la educación superior en América Latina. Estas cuestiones se profundizan en los tres apartados siguientes sobre los casos particulares seleccionados. A continuación, se presenta un apartado sobre el análisis comparado destacando las similitudes y diferencias entre los tres países y finalmente las conclusiones.

### **Los conflictos y acuerdos en torno a los procesos de institucionalización de la evaluación de la educación superior en América Latina**

En este apartado se presenta de manera general las características que asumen los procesos de institucionalización de la evaluación en la región y algunos conflictos, relevantes en términos de las hipótesis de trabajo, entre los principales actores. Estos aspectos se continúan trabajando en los apartados siguientes relativos a cada caso y posteriormente a la comparación entre ellos.

Como se señaló anteriormente, los procesos de la evaluación de la Educación Superior en los países de América Latina comenzaron a institucionalizarse a través de la creación de organismos públicos a partir de la década del noventa con la implementación de un conjunto de reformas que buscaban alcanzar diferentes dimensiones educativas y tuvieron distintos propósitos.

Este fenómeno reflejaba los cambios ocurridos en el escenario mundial de la educación superior que, entre otras características, reflejaba un avance de los procesos de internacionalización y transnacionalización con fuerte impronta de los mercados. De esta forma, los sistemas nacionales de educación superior comenzaron un camino de transformaciones que fueron impulsadas por los organismos internacionales en el ámbito de la evaluación, el financiamiento y el marco legal, y que, no estuvieron exentas de tensiones, dado que implicaban un desplazamiento de la coordinación de los sistemas de educación superior desde la órbita de las universidades hacia el mercado y el estado (Clark, 1991).

Los sistemas de educación superior de la región tradicionalmente conformados por universidades autónomas y con un marco legal que limitaba el establecimiento de otro tipo de instituciones, comenzaron a diversificarse y transformarse estructuralmente a partir de la creación de más instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras, orientadas más a la investigación o hacia la formación profesional.

Considerando la conceptualización de políticas públicas de Oszlak y O'Donnell (1981) en términos del conflicto por sus efectos en la distribución de poder, inicialmente estas reformas tuvieron una importante resistencia por parte de algunos actores locales porque no solo aumentaron la competencia institucional sino que los cambios incidieron también en las modalidades de regulación de los sistemas afectando las cuotas de poder entre los distintos actores, con un corrimiento de poder desde la academia hacia el Estado. No ocurrió de manera homogénea, sino que implicó un proceso gradual con algunas diferencias entre los casos nacionales, que continuó en las décadas siguientes, aspectos que se desarrollarán para los casos considerados.

En cuanto al rol de las agencias nacionales en el plano de la acreditación, en un contexto de creciente internacionalización y diversificación de los sistemas que acompañó los procesos de crecimiento del sector privado nacional e internacional, el aspecto común más relevante fue la mayor injerencia del estado en el gobierno y la gestión de las universidades públicas, provocando reacciones y tensiones en tanto puso en cuestión los alcances de la autonomía universitaria. Y esto ocurrió no solo por las características que asumieron los procesos de evaluación, que en algunos casos fueron vinculantes para la aprobación de carreras y el reconocimiento oficial de las titulaciones, sino porque además se vincularon con las políticas de financiamiento. Aplicando la conceptualización de Acuña y Chusnovsky (2013) estas cuestiones, que se profundizan en el caso argentino, permiten visualizar la conflictividad inherente al desarrollo institucional.

De acuerdo con Clark (1991) las políticas de evaluación que se aplican actualmente en la educación superior, promueven un desplazamiento del poder de la academia hacia el Estado y el mercado. En este sentido, si bien el objetivo explícito es el aseguramiento de la calidad, existe también un objetivo implícito que tiene que ver con la regulación, por parte del Estado, sobre las universidades. También ocurre un corrimiento de poder hacia el mercado en la medida que la creciente competencia que nacional e internacionalmente se desarrolla entre las instituciones educativas ha promovido el uso de diferentes estrategias para mejorar su posicionamiento, entre ellas la búsqueda de prestigio a partir de la instalación de un concepto de calidad unívoco basado en una única modalidad de investigación con foco en la publicación de artículos en revistas con referato, en general en inglés, planteles docentes con títulos de doctorado y dedicación full time, que es la que tradicionalmente han desarrollado las Ciencias Exactas y Naturales. La generalización de criterios de evaluación de esta área disciplinaria a las demás se presenta a nivel internacional, En este sentido, resulta relevante considerar el exhaustivo estudio que realizó Becher (1989) para el caso de las universidades estadounidenses.

Según Barsky y Dávila (2010), se trata de criterios que, entre otras cuestiones, dan prioridad a la investigación sobre la docencia, la transferencia y la extensión, al doctorado sobre especializaciones y maestrías, y al tipo de investigación basado en la publicación de artículos en revistas internacionales con referato. De esta forma, termina homogeneizándose el sistema, e imponiéndose un estándar de calidad sobre los demás, independientemente de las tradiciones disciplinares. Para las Ciencias Exactas y Naturales hay una sola forma de hacer investigación y, por ende, sus actividades de posgrado. Así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un Doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con referato. Las publicaciones no son individuales sino que son firmadas por un grupo generalmente numeroso, y donde el orden de aparición está vinculado con el ascenso dentro de la jerarquía del grupo y, por ende, de la investigación. No tener un Doctorado y no publicar en estas revistas internacionales, equivalen a ser inexistentes en materia científica. El tema se agrava si se piensa que las publicaciones son obras de un equipo con muchos miembros (5, 6 o 7, son números corrientes). Por lo tanto cada miembro puede tener muchas publicaciones anuales. Hay investigadores que a lo largo de su carrera muestran 200 o 300 publicaciones, lo que es impensable en el resto de las disciplinas.

Este paradigma es distinto para las Ciencias Sociales y las Humanidades. Comenzando por las publicaciones para esta área un libro publicado en una editorial especializada tiene mayor importancia que un artículo. Un libro es el resultado de muchos años de investigación, generalmente realizadas en forma individual o como máximo en colaboración con otro autor. Incluso un artículo es el resultado de varios meses de trabajo individual. Por otra parte, el Doctorado no es el título de mayor reconocimiento en todas las áreas, sino que hay diferentes tradiciones según las disciplinas. En la Argentina son muy relevantes las maestrías en las Ciencias Sociales, mientras que en las Humanidades la tradición más fuerte está centrada en los doctorados. En las Ciencias de la Salud son decisivas las Especializaciones cuya duración e intensidad supera muchas veces a los doctorados. En las Áreas de Administración y de Negocios son valoradas especialmente las Maestrías, en función de haber tomado como modelo al sistema de los Estados Unidos. Se trata de distintas valoraciones que tienen que ver con el acceso a distintas prácticas sociales y a distintas formas de recibir y generar nuevo conocimiento y que es necesario considerar en la evaluación. (Barsky y Dávila, 2010)

Esta cuestión se amplía en el apartado sobre Argentina con varios trabajos más recientes que, sobre la base de estudios empíricos basados en los dictámenes de la agencia evaluadora, corroboran esta problemática. Asimismo, se considera la opinión de informantes clave vinculados con los procesos de acreditación en las instituciones.

Estos elementos muestran la problemática de los procesos de evaluación, elementos que se agudizan por los criterios contemplados prioritariamente en los rankings internacionales de universidades basados en el modelo de las

“universidades de investigación” que precisamente tiene este perfil académico específico. En efecto, a pesar de que la calidad de la educación es un concepto polifacético que involucra diferentes dimensiones, funciones y objetivos educativos (Lemaitre, 2018), esta modalidad que es la usual en las universidades estadounidenses y europeas de investigación pero se restringe a pocas instituciones en el universo universitario (Barsky, 2014), es promovida a través de instrumentos como los rankings internacionales y también las agencias de aseguramiento de la calidad. En este juego entra también el mercado de las grandes editoriales científicas internacionales que tienen, además de las principales revistas científicas mundiales, la propiedad de los rankings universitarios internacionales, de manera tal que la promoción de la investigación a través de la publicación de papers favorece notablemente su negocio.

Aunque en las agencias de aseguramiento de la calidad recientemente se ha desarrollado un debate a nivel mundial y se comenzaron a implementar otro tipo de prácticas, en algunos casos aún continúa vigente el modelo de evaluación anterior promovido por las burocracias de las propias agencias y, en muchos casos, por los propios pares evaluadores (Dávila, 2018). La regulación del Estado a través de las políticas estatales, así como también, las que aplican las propias universidades contribuye a consolidar este modelo único de calidad impuesto por las grandes editoriales y universidades internacionales. Este corrimiento de poder desde la academia hacia el mercado, termina condicionando los procesos de evaluación a esta lógica, mientras que el aseguramiento de la calidad propiamente dicha termina siendo relegado a un lugar secundario.

Otra característica que tuvieron los procesos de institucionalización de la evaluación fue que escalaron del contexto nacional al regional conformando organismos y mecanismos supranacionales. En el ámbito del MERCOSUR inicialmente se creó el MEXA, de carácter transitorio y experimental, que dio lugar posteriormente y hasta la actualidad al ARCUSur. En este caso fueron influyentes desde su inicio las agencias de aseguramiento de la calidad más consolidadas, como la CONEAU de Argentina y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil. La CAPES desde hace varias décadas es el organismo que se ocupa de la evaluación y el financiamiento de maestrías y doctorados académicos, es decir, los denominados posgrados stricto sensu. Este organismo tuvo una gran influencia a nivel normativo y procedimental siendo el modelo que siguieron otras instituciones de la región como la propia CONEAU de creación más reciente. Y en Uruguay, por ejemplo, el Dictamen 328 que regulaba a las universidades privadas previamente al Decreto 104 recomendaba seguir el modelo de calidad de CAPES (Dávila y Guaglianone, 2013). Esta acción regional contribuyó a legitimar los procesos de aseguramiento de la calidad a nivel nacional en la medida que, independientemente de los rechazos existentes a apoyar la institucionalización a nivel nacional, las universidades se sumaron a los programas de evaluación regional. En particular, fue relevante para los casos de Bolivia y Uruguay en los cuales las universidades tuvieron y tienen resistencia a nivel nacional, pero no a nivel supranacional.

### **Las tensiones entre evaluación y autonomía universitaria: la acción de la CONEAU en la Argentina**

El caso argentino resulta relevante por su vigencia desde la década del noventa. En este sentido, además del análisis de la normativa se puede considerar su aplicación posterior, particularmente el modelo de evaluación implementado. Esto resulta relevante para entender los casos de Bolivia y Uruguay con procesos de institucionalización más recientes por la influencia que tiene la agencia argentina a nivel supranacional.

Con respecto a la normativa, en 1995 se aprobó en la Argentina un nuevo marco legal con La Ley 24.521 de Educación Superior (LES) (1995) que estableció las bases para la creación de un organismo para llevar adelante los procesos de evaluación y acreditación de instituciones y carreras. De esta forma, en 1996 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. La creación de la CONEAU significó la incorporación de procedimientos sistemáticos de evaluación y de acreditación en el sistema de educación superior. La misión institucional se centró en asegurar y mejorar la calidad de las instituciones y carreras universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria está integrada por doce miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Congreso de la Nación, y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. Los miembros duran en sus funciones cuatro años, con sistema de renovación parcial. En todos los casos se establecía que debía tratarse de

personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión recibió presupuesto propio para desarrollar sus actividades. (Barsky y Dávila, 2010)

A diferencia de otros países como Brasil en los cuales hay organismos diferentes para la evaluación de grado, posgrado e institucional, la CONEAU está a cargo de la evaluación de todo el sistema universitario. Esto contribuyó fuertemente a empoderar a esta institución en la Argentina y en la región.

Un tema relevante en tanto a la autonomía universitaria es el de las titulaciones. El reconocimiento oficial de los títulos de grado que expiden las instituciones universitarias está a cargo del Ministerio de Educación. Sin embargo, en algunos casos la LES exige la acreditación de la CONEAU. Se trata, según el artículo 43 de esta ley, del caso de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pueden comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Según la LES, la acreditación es obligatoria para las carreras de posgrado cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen. De esta forma, las carreras que no obtienen la acreditación no cuentan con reconocimiento oficial y, por lo tanto, los títulos que ofrecen no tienen validez nacional. La evaluación de las carreras de posgrado se realiza conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades. Actualmente la Resolución 160/11, que modificó a la Resolución 1168/97, establece los criterios y estándares para la acreditación de carreras de posgrado, que según la citada ley, son especializaciones, maestrías y doctorados.

Desde la normativa, para algunas carreras de grado y todas las de posgrado hay una vinculación entre la acción del Estado a través de la acreditación de la calidad y el reconocimiento oficial del título, que limita el poder de las universidades.

La CONEAU también coordina y lleva adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44 que establece que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Estas autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas, que se establece deberán hacerse como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcan las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Además, las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tienen carácter público.

Otro cometido de la CONEAU es preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisoria de dichas instituciones. De acuerdo con el artículo 62 de la LES, “las instituciones universitarias privadas deberán constituirse sin fines de lucro, obteniendo personería jurídica como asociación civil o fundación. Las mismas serán autorizadas por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, que admitirá su funcionamiento provisoria por un lapso de seis años, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer y expedir.” Y según el artículo 65 de dicha ley, “cumplido el lapso de seis años de funcionamiento provisoria contados a partir de la autorización correspondiente, el establecimiento podrá solicitar el reconocimiento definitivo para operar como institución universitaria privada, el que se otorgara por decreto del Poder Ejecutivo nacional previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. El Ministerio de Cultura y Educación fiscalizará el funcionamiento de dichas instituciones con el objeto de verificar si cumplen las condiciones bajo las cuales están autorizadas a funcionar. Su incumplimiento dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la reglamentación de la presente ley, la que podrá llegar hasta la clausura definitiva.”

En el caso de Argentina los cambios se iniciaron en la década del noventa con el gobierno de Carlos Menem, que introdujo un conjunto de medidas de liberación económica sino que también impulsó cambios institucionales en otras dimensiones del estado, entre ellas, la educativa. Si bien la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU tuvieron una importante resistencia inicial,<sup>4</sup> sobre todo, por parte de las universidades públicas, los procesos continuaron profundizándose dando lugar a un crecimiento de la regulación estatal, en las décadas posteriores, en las

---

<sup>4</sup> La Universidad de Buenos Aires rechazó inicialmente someterse a la acreditación a través de un recurso de amparo pero con los años autorizó a las Facultades a decidir en el marco de su autonomía (Finocchiaro, 2004).

cuales se sucedieron gobiernos con diferentes signos políticos e ideológicos, y la CONEAU, aunque con un menor financiamiento que conspira contra la capacidad de ejecutar sus tareas, continuó legitimándose y siguió adelante con sus funciones y profundizando su avance sobre la autonomía universitaria hasta el día de hoy, entre ellas, a través de instrumentos de políticas que vinculan los procesos de acreditación y financiamiento, en particular para las carreras de grado comprendidas en el artículo 43 de la LES.

Un aspecto fundamental que permitió plasmar inicialmente los acuerdos en la normativa, es que la ley establece un marco de participación del Consejo de Universidades conformado por el Ministerio de Educación y los rectores de las universidades públicas y privadas, formalmente como organismo de consulta. Con respecto al gobierno y coordinación del sistema universitario, el capítulo 7 de la LES señala que serán órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, en sus respectivos ámbitos, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior. El Consejo de Universidades será presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario, y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional - integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación-, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior —que deberá ser rector de una institución universitaria— y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Otra característica del caso argentino, es que los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación, desde el marco normativo, son comunes para todo el sistema, universidades públicas y privadas con reconocimiento definitivo. No obstante la aplicación de implica diferentes sesgos, en el marco de un proceso de burocratización de la CONEAU.<sup>5</sup>

En este sentido varios cuestionamientos realizados por la comunidad académica, pero también por los pares a cargo de la autoevaluación y de la evaluación externa de la CONEAU, han coincidido en que las deficiencias de los procesos de evaluación tienen que ver con que predominan visiones que están dominadas por los paradigmas de la enseñanza de grado y posgrado de las Ciencias Exactas y Naturales y tiene un sesgo que favorece a las universidades de investigación y a las públicas sobre las privadas (Fanelli, 2000; Guerrini y Jeppesen, 2001; Perez Rasseti, 2001; CONEAU, 2002 y 2007; IESALC, 2007; Barsky y Dávila, 2010).

Por ejemplo, el informe de evaluación externa de la CONEAU realizado por IESALC en 2007 destaca que los problemas estructurales subsisten, en particular, “la percepción que tienen algunos sectores en el sentido de que prevalece una sola visión —universitaria y excesivamente academicista- acerca de la educación superior, y en particular del posgrado, que va en contra de la diversificación, flexibilidad y plasticidad de las carreras, la formación profesional, los posgrados, la docencia y el aprendizaje”.

A nivel de carreras de grado, las críticas al modelo de evaluación plantean que los criterios y estándares para la acreditación favorecen a las carreras que se basan en la investigación y perjudican a las carreras profesionales. Por otro lado, como la normativa establece la obligatoriedad para la acreditación de carreras consideradas de riesgo (Artículo 43 de la LES), se generan condiciones diferenciales respecto a la calidad dado que no se evalúan las carreras de grado del Artículo 42 de la LES. (Guaglianone 2010; De Vincenzi, 2016)

Si bien los criterios y estándares de evaluación son propuestos por universidades, las reformulaciones siguen planteando cuestionamientos y, en particular, la implementación del proceso.<sup>6</sup>

En cuanto a las carreras de posgrado, estos sesgos en el proceso de aplicación son señalados en Barsky y Dávila (2010). En 2011 se aprobó una nueva reglamentación para este tipo de carrera (especializaciones, maestrías y doctorados), la Resolución 160/11, que incorporó algunos cambios respecto a la Resolución 1168/07. Si bien no se plantean modificaciones a los doctorados que continúan siendo exclusivamente académicos, a diferencia de lo que pasa internacionalmente (Dávila, 2012), entre otras cuestiones, la nueva normativa incluye la figura de la maestría profesional y su evaluación a través de criterios vinculados a la práctica profesional y no a la investigación académica. También se aplicarían estos criterios para la evaluación de las especializaciones. No obstante, en la práctica estas carreras siguen

---

<sup>5</sup> Se entiende la burocracia, a partir de la noción de Max Weber, como instrumento de dominación. Más allá de que este autor destaca los rasgos positivos del proceso de burocratización, también identifica posibles problemas, vinculados entre otras cuestiones con la necesidad de preservar su poder. Entre sus efectos negativos señala una excesiva actividad regulatoria, superposición de funciones, contradicciones, rigidez de los procesos e ineficiencia. (Weber, 1996)

<sup>6</sup> Entrevista a informante clave.

siendo evaluadas con los criterios anteriores y con énfasis en la investigación y el perfil de los docentes como investigadores. De esta forma, se profundiza el modelo de evaluación basado en los criterios de las Ciencias Exactas y Naturales acentuado a su vez porque el financiamiento del sistema es fundamentalmente para los doctorados a través del CONICET (Barsky y Dávila, 2012).

Las críticas a la aplicación de criterios de evaluación se vinculan a la idea que existe una hegemonía de estas concepciones en los pares de evaluadores de la CONEAU, muchos de ellos provenientes del CONICET, que han demandado mecánicamente a todas las disciplinas un desarrollo relevante de las funciones de investigación, sin tener en cuenta la escasa importancia que ello tiene para una gran cantidad de carreras profesionales, particularmente las ingenierías y la arquitectura, así como buena parte de las importantes actividades ligadas al mundo de la administración y los negocios. Asimismo, con el énfasis que se pone en la función de investigación termina desestimando la evaluación de la calidad de la docencia sobre la base de criterios vinculados con esta función, al igual que ocurre con la extensión y la transferencia. Entre las instituciones educativas se benefician las universidades y carreras vinculadas con la investigación académica y perjudican a las que tienen como objetivo principal la enseñanza. (Dávila y Guaglianone, 2013).

### **La burocratización de la evaluación de la educación superior en Uruguay**

El aseguramiento de la calidad universitaria en Uruguay refleja las características de un sistema de educación superior fragmentado que históricamente tuvo una regulación académica con escasa o nula injerencia del estado. Aunque es una cuestión discutida hasta hoy en día, la Universidad de la República (UdelaR), estatal y autónoma, tiene el poder regulatorio sobre el sistema por mandato constitucional. Y el Ministerio de Educación tiene un papel secundario y una función que se limita a la coordinación en materia de políticas educativas para todo el sistema educativo público, aunque sí tiene injerencia y está a cargo de regular el sector privado en todos los niveles.

Como la forma de gobierno de la educación tiene rango constitucional de acuerdo al artículo 202 que establece que “La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos”. Si bien la interpretación históricamente ha resultado controvertida, los Consejos Directivos a cargo de los distintos niveles de enseñanza se constituyeron en organismos autónomos e independientes entre sí. En el ámbito de la educación superior la Universidad de la República fue la única institución pública hasta hace pocos años.

Por estas razones los procesos y las políticas de evaluación de la calidad se implementaron siguiendo una lógica de fragmentación. La Universidad de la República contaba con autonomía académica y de gestión y creó sus propios mecanismos de autoevaluación a través de la Comisión de Evaluación Institucional. Las universidades e institutos privados fueron regulados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a través de la aplicación de una reglamentación más administrativa que académica reformulada a través de sucesivos decretos. Actualmente los procedimientos de regulación y evaluación se establecen en el Decreto 104/2014. El MEC se orientó a la puesta en marcha de un mecanismo inspectivo de las universidades privadas, de carácter administrativo, pero “tomando en préstamo” ciertos rasgos propios de los procesos académicos de evaluación, basados en auto-evaluación y en pares. El resultado es un mecanismo híbrido, sin una conceptualización adecuada y con una clara orientación a la limitación de la educación universitaria privada. Posteriormente se sumaron las experiencias de evaluación regional como el MEXA y el ARCUSUR implementadas a través del Mercosur Educativo.

De esta forma, la Universidad de la República desarrolló sus propios procesos de autoevaluación y evaluación externa. Las universidades privadas, por otra parte, dependen del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que cuenta con un órgano asesor: el Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada (CCETP), siendo quien regula los procesos de evaluación y las autorizaciones para el funcionamiento de instituciones y carreras. La UdelaR tiene un representante en el CCETP. En el caso de las privadas, como se indicó anteriormente, los procesos de evaluación son fundamentalmente procedimientos administrativos y funcionales a la regulación de este tipo de instituciones.

En 2019, durante la segunda presidencia de Tabaré Vázquez, se aprobó la ley de creación del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET). Se trata del cuarto intento de creación de una agencia de estas características desde la aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437 sancionada en 2008, durante la primera presidencia de Vázquez, que preveía y establecía lineamientos para tal fin. Las propuestas anteriores de creación de una Agencia para la Promoción y el Aseguramiento de la Calidad en 2009 -reingresado con leves ajustes en 2010- y de un Instituto Nacional de Acreditación de la Educación Terciaria en 2014, se vieron frustradas ante las

dificultades para acordar sobre algunos temas cruciales por parte de los principales actores del sistema, sobre todo con la UdelaR.

El recientemente creado INAEET, desde el punto de vista del marco legal, no establece grandes cambios respecto a las características que ha asumido el sistema de evaluación tradicionalmente. El organismo tiene el carácter de persona jurídica de derecho público no estatal, de manera que evita procesos de control y auditoría rigurosos. Por otro lado, mantiene la característica de fragmentación del sistema anterior. Si bien la ley establece que la evaluación es voluntaria para todas las instituciones, en el caso de las universidades privadas, los dictámenes serán tenidos en cuenta para el trámite de autorización de funcionamiento del MEC que se simplificaría o abreviaría con respecto a los que realicen sus equivalentes no acreditados. En este caso el objetivo de mejoramiento de la calidad se vería supeditado al proceso de regulación, que en el caso de las instituciones privadas es permanente según establece el Decreto 104/2014 (Dávila et al, 2014). El nuevo instituto no establece procedimientos para el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, sino una mayor complejidad en los mecanismos de regulación. (Martínez Larrechea y Dávila, 2020)

En este sentido resulta confusa, además, la diferenciación legal entre el Decreto 104/2014 y la ley de creación del INAEET que pueden dar lugar a contradicciones y superposiciones legales dado que el proyecto establece la derogación de todos los reglamentos que se contrapongan.

Uno de los principales debates conceptuales inherentes a la creación de la agencia de aseguramiento de la calidad tuvo relación con su naturaleza jurídica. El actual INAEET se trataría de una persona jurídica de derecho público no estatal. En el proyecto inicial presentado en 2009 la denominada entonces Agencia para la Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET) también asumía la figura legal de persona jurídica de derecho público no estatal. Esta situación se modificó en 2014 con la presentación de un proyecto que proponía la creación de un Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria como órgano desconcentrado del Poder Ejecutivo que estaría bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura y tendría autonomía técnica.

Esta última es la figura legal de otras agencias de aseguramiento de la calidad en los países de la región. Por ejemplo en el caso de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- de Argentina, de acuerdo a la Ley de Educación Superior N° 24.521 se trata de un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación.

De acuerdo con Landoni (2010) la figura de la persona pública no estatal era sostenida por la Universidad de la República, mientras que el órgano desconcentrado dentro del MEC era la opción que preferían las Universidades privadas. El argumento esgrimido por la universidad estatal se basó en la necesidad de otorgar autonomía a la nueva agencia dado que debía pronunciarse respecto de la propia UdelaR que es una institución que tiene un estatuto autónomo. El problema de la persona pública no estatal es que no está sometida a los procesos regulares de revisión de la legalidad de sus decisiones y se encuentra fuera de los procesos de control estatal del Ejecutivo, parlamentario y muy limitadamente judicial.

Es frecuente en el país el uso de la figura legal de la persona jurídica no estatal aplicado a organismos educativos como el Fondo de Solidaridad que actualmente vulnera notoriamente el derecho de gratuidad universitario consagrado por ley. A pesar de que originalmente la ley de creación N°16.524 preveía otro tipo de organismo, a los pocos años fue modificada y con la nueva ley N°17.451 se cambió la figura legal y pasó a constituirse como persona jurídica de derecho público no estatal (Dávila y Martínez Larrechea, 2019). También ocurre lo mismo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), que lleva adelante las políticas de ciencia y tecnología y de promoción de la investigación, y fue creada como una persona de derecho público no estatal por la Ley 18.084 sancionada en 2006. Esta agencia que está a cargo del sistema de investigación y de evaluar y categorizar a los investigadores promueve desde la normativa y sobre todo desde su aplicación un modelo de evaluación que sigue los criterios mencionados en el caso argentino, con prioridad a la investigación basada en la publicación de artículos en revistas internacionales en inglés.<sup>7</sup>

Los informes de la Auditoría Interna de la Nación, único proceso de revisión que tiene el Estado sobre la acción de estos organismos, muestra que en los casos del Fondo de Solidaridad (2019) y la ANII (2020), el destino del financiamiento

---

<sup>7</sup> Entrevista a informante clave.

para honorarios de la burocracia, sobre todo de los cargos directivos, supera lo estipulado por la ley en el primero y una cuota importante se destina para fondos no reembolsables en la segunda.

De esta forma, a través de la ley no solo se promueve una extrema burocratización de los organismos que deben llevar adelante políticas educativas, de evaluación y acreditación y de ciencia y tecnología, sino que se les otorga una autonomía que los exime de someterse a procesos de evaluación externa, particularmente en cuanto al destino del financiamiento que no se aplica principalmente para políticas que beneficien al sistema educativo sino para la reproducción de la burocracia institucional. Paradójicamente se trata de instituciones que a través de sus acciones llevan adelante la regulación del estado sobre las universidades que restringen la autonomía universitaria.

El INAEET tiene, también, serias deficiencias respecto a los procedimientos a instrumentar, al perfil de quienes van a estar a cargo de los procesos y de los evaluadores que serán asignados para llevarlos adelante. En este sentido, los criterios priorizan la experiencia burocrática en gestión de instituciones terciarias y en procesos de evaluación, pero se omiten cuestiones relativas a la experiencia profesional y trayectoria docente y de investigación. (Martínez Larrechea y Dávila, 2020)

En este sentido, no se establecen requisitos para los perfiles de los miembros del Consejo Directivo. Su capacidad para dirigir un ente que tiene a su cargo la responsabilidad de asegurar la calidad del sistema de educación superior y legitimar estos procedimientos ante la sociedad estaría garantizado por sus filiaciones institucionales (Artículo 4). De esta forma, se apunta a institucionalizar mecanismos de gobierno de tipo corporativo a través de consejos directivos que se integran a propuesta de las instituciones, con neto predominio del sector estatal.

Asimismo, los cometidos del Consejo Directivo que figuran en el artículo 5 son más un listado de tareas administrativas y funciones operativas que de objetivos de definición y conducción de los procesos de evaluación y acreditación: a) Adoptar Resolución con respecto a las solicitudes de acreditación de Instituciones de enseñanza terciaria, sus unidades académicas o sus carreras. b) Aprobar los planes de trabajo del INAEET. c) Aprobar los estándares y criterios para la acreditación, con siete (7) votos conformes. d) Realizar las convocatorias para la presentación de solicitudes de acreditación de Instituciones, unidades académicas o carreras, en función de los estándares y criterios aprobados. e) Aprobar los reglamentos para el funcionamiento operativo de los procesos de acreditación y evaluación. f) Designar al personal técnico y administrativo de la Institución de acuerdo a la normativa vigente. g) Seleccionar y designar los evaluadores externos que participan en cada proceso de acreditación o evaluación. h) Proyectar los presupuestos de sueldos, gastos e inversiones del INAEET y sus modificaciones. i) Administrar los fondos presupuestales que le sean asignados y los recursos que generen sus actividades. j) Ordenar los gastos del INAEET. k) Rendir cuentas públicas de sus actividades mediante informes periódicos. l) Aprobar los procedimientos a realizar para cumplir con la evaluación del INAEET. m) Celebrar convenios con Instituciones públicas o privadas, nacionales e internacionales. n) Aprobar los informes de evaluación.

El foco principal es, casi exclusivamente, la acreditación. En el último caso se define la acreditación como “un proceso continuo y cíclico que implica la mayor exigencia en la evaluación de la calidad y que se basa en criterios y estándares establecidos por el INAEET”. Sin embargo, no se trata de “un trámite burocrático más exigente” que se aprueba una vez “cumplidos los criterios que define una autoridad superior”, en este caso el INAEET, como lo indica el articulado, sino un tipo de proceso de evaluación, en la cual una institución o un programa de educación superior se confrontan con un estándar previamente establecido. Un punto de llegada y no de partida. Pero el proyecto de ley no establece los estándares, ni siquiera en su estructura general, por lo que este aspecto clave queda librado a la administración posterior. Por otro lado, la acreditación no es el único propósito de los sistemas de aseguramiento de la calidad, ni siquiera el más importante a la hora establecer una cultura de la evaluación y de la calidad. Es bastante más decisivo el propósito de mejoramiento de las instituciones que requiere políticas públicas de promoción, que están ausentes en este proyecto y en sus antecedentes, y de mejoramiento que toma como punto de partida el proyecto y la misión de una institución -o de un programa- y que se basa en la autoevaluación. En el proyecto, a la autoevaluación solo se la contempla como etapa o insumo de la evaluación, o de la acreditación, no como proceso a impulsar y a apoyar con asistencia técnica.

En referencia a los estándares “el INAEET tendrá la responsabilidad de definir estos instrumentos en coordinación con especialistas que convocará de las Instituciones de enseñanza terciaria y del ámbito profesional y académico”. Así como se observan omisiones respecto a los requisitos para ser miembros del consejo directivo tampoco se establecen consideraciones sobre los perfiles de estos especialistas que tendrán la responsabilidad de aprobar los estándares y criterios para la acreditación. También en este caso se recurre a la pertenencia institucional, “las instituciones de

enseñanza terciaria”, y además se agrega “del ámbito profesional y académico”. Surge la duda con respecto a cuál sería este “ámbito académico” al que se hace referencia y si estaría o no conformado por las mencionadas instituciones de enseñanza terciaria o si se refiere a otro ámbito académico.

El Consejo Directivo también tendría como cometido “seleccionar y designar los evaluadores externos que participan en cada proceso de acreditación o evaluación”. Según el artículo 20 “se entiende por par evaluador el experto destacado que es reconocido en la comunidad profesional, académica y científica, con experiencia equivalente a la desarrollada en la Institución, unidad académica o carrera en acreditación, cuya trayectoria le otorga un grado de autoridad en la materia suficiente para emitir juicios de valor”. Como se puede observar surge la duda sobre cuáles serían para el INAEET las diferencias entre la “comunidad académica” y la “comunidad científica”.

En este caso se especifican además criterios para la selección de los pares evaluadores:

Se tomará en cuenta preferentemente para su selección: a) Título de posgrado superior o igual al de la carrera o programa en acreditación o experiencia equivalente. b) Experiencia en gestión de la educación superior. c) Experiencia o formación en procesos de evaluación de Instituciones, unidades académicas o carreras.

Se trata de criterios que priorizan la experiencia burocrática en gestión de instituciones terciarias y en procesos de evaluación, pero se omiten cuestiones relativas a la experiencia profesional y trayectoria docente y de investigación. Es decir, la burocracia institucional tendría mayores credenciales que los académicos y profesionales de trayectoria y reconocimiento para evaluar la calidad de las instituciones, carreras y programas universitarios. También se omitió la experiencia internacional.

Por su parte, la Udelar pasó de una estrategia de resistencia a la institucionalización de la evaluación universitaria a la aceptación de la creación de una agencia, pero con condiciones para que la ley incorpore una figura legal que evita el control del nuevo organismo que puede integrar siendo un actor clave en la definición de las principales acciones debido a su peso en el sistema universitario. De esta forma, logra importantes beneficios, al igual que pasó con la ANII y con el Fondo de Solidaridad. Este último organismo a través del cobro obligatorio a los graduados de las universidades públicas termina desvirtuando el principio de gratuidad universitario que establece la ley (Dávila y Martínez Larrechea, 2019).

Finalmente, tampoco hay definiciones sobre la necesidad de instrumentar dispositivos específicos para posgrados, educación a distancia y posgrados a distancia, fenómenos de creciente importancia en el marco de los procesos de internacionalización.

Otra cuestión a considerar para el análisis sobre el caso uruguayo es que los cambios en la institucionalización de la evaluación se impulsaron y ocurrieron durante los gobiernos del Frente Amplio, una coalición de centro izquierda, que impulsó políticas de sesgo socialdemócrata y que no podría calificarse de neoliberal.

La creación del INAEET no logró unificar criterios para la evaluación de la calidad universitaria. De acuerdo con Martínez Larrechea (2022) el sistema de garantía de la calidad está fragmentado en varios circuitos institucionales y conceptuales muy diversos: a) la Comisión de Evaluación y Acreditación de la Udelar realiza una evaluación promeja de sus servicios. b) En la arena regional (ARCUSUR) opera la acreditación voluntaria, único circuito realmente de acreditación, con estándares elaborados por las agencias. c) Las universidades privadas son reguladas, o reglamentadas burocráticamente, ya que no hay verdaderos estándares de calidad por el Decreto 104/2014. d) La educación policial y militar posee otro decreto y otro consejo en el ámbito del MEC para reconocer sus carreras, mecanismo que también sigue una lógica burocrática. e) Con la Ley de Urgente Consideración (LUC) y normas posteriores, se ha creado en el MEC otro consejo para reconocer los programas de formación universitaria en educación (formación docente pública o privada). f) Finalmente, la evaluación de los investigadores en ANII, un componente clave de ese proceso, también opera, como otro circuito, con serias deficiencias.<sup>8</sup>

El INAEET formalmente compone la anhelada agencia nacional, pero en realidad lo que hace es cristalizar la asimetría entre Udelar y el resto del sistema. La acreditación es solo voluntaria y deja en pie todos los mecanismos burocráticos previos. Subyace en toda la ley el gruesísimo error conceptual de que el inicio del camino es la acreditación. El inicio

---

<sup>8</sup> Entrevista a informante clave.

del camino es la cultura de la calidad, que requiere énfasis en la autoevaluación y en la evaluación pro mejora (Martínez Larrechea, 2022).

En conclusión, a pesar de la resistencia de los actores del sistema y de las características que asume inicialmente, los cambios se producen y con un aumento, aunque limitado, de la regulación estatal sobre la regulación académica, al menos formalmente. Aunque más que el producto de un largo proceso de maduración del sistema y de un reconocimiento de la necesidad de institucionalizar las políticas de evaluación, parece el fruto de algunos improvisados acuerdos políticos tendientes a resolver la disputa por espacios de poder.

### **El conflicto por la regulación y la evaluación universitaria en Bolivia**

El caso de Bolivia es de interés para el análisis comparado porque, a diferencia de los otros países, aún no se puso en funcionamiento la agencia para la evaluación de la educación superior, a pesar de que fue creada por ley.

Y en relación a los dos casos anteriores, el proceso desarrollado tiene características similares al uruguayo. A pesar de existir un marco legal que establece la creación del organismo, hay una fuerte resistencia por parte de la academia, principalmente de las universidades públicas, que llevan adelante sus propios procesos de evaluación. Y los cuestionamientos apuntan a señalar que institucionalización conlleva una excesiva regulación estatal que restringe la autonomía universitaria.

El artículo 68 de la Ley de Educación 070 sancionada en el año 2010 establece la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU). Según esta normativa: “La evaluación es el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social. La acreditación es la certificación que se emitirá cuando los resultados del proceso de evaluación sean favorables.” Para cumplir este objetivo: “Se crea la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria, será de carácter descentralizado, conformado por un Directorio y un Equipo Técnico Especializado. Su funcionamiento y financiamiento será reglamentado por Decreto Supremo.”

Dicha Ley, totalmente carente de lineamientos o dispositivos para su puesta en práctica, simplemente profundizó el quiebre de la universidad con el Estado, y ha impactado en las universidades, generando efectos no previstos y en ambos casos adversos, contribuyendo al debilitamiento y pauperación progresiva de las instituciones universitarias públicas. Estos efectos se han amplificado, como consecuencia de la sobreideologización de las políticas, la ausencia de investigaciones educativas que las sustenten y el escaso valor otorgado a los profesores e investigadores. (Weise, 2012)

Desde 2008, el Ministerio de Educación delegó al Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional y a la Dirección General de Educación Superior Universitaria el aseguramiento de la calidad de la educación superior, y constituyó por Resolución Ministerial la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU). Su objetivo es coordinar los procesos de evaluación para la acreditación y certificación de la calidad educativa en el marco del Sistema ARCU-SUR; conformar y administrar el registro de evaluadores y observadores; promover los procesos de autoevaluación; coordinar el desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación externa realizada; y finalmente gestionar la implementación de la APEAESU creada por Ley. La CNACU está conformada por el Viceministro de Educación Superior y Formación Profesional (VESFP), quien la preside, un representante de la Dirección General de Educación Superior Universitaria; un representante del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) que reúne a las universidades públicas del país, uno de la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), un representante del Viceministerio de Ciencia y Tecnología (VCyT) y un Secretario que es designado por el Ministerio de Educación. (Strah, 2020, 82)

En cuanto a los procesos de acreditación, las carreras se presentan en forma voluntaria a la convocatoria de la Red de Agencias Nacionales de acreditación (RANA) para la acreditación ARCU-SUR. En el sistema universitario público el CEUB lleva adelante los procesos de acreditación de carreras. El sistema de acreditación del CEUB no tiene reconocimiento del Estado, sólo tiene validez para el sistema público. Por su parte, algunas universidades privadas se han acreditado con agencias extranjeras, en particular de Estados Unidos y de Chile, pero estas acreditaciones no son reconocidas por el Estado de Bolivia. Si bien el CEUB ha delineado documentos para la evaluación institucional, ninguna institución pública se ha sometido aún a esta evaluación. En el caso de las universidades privadas, entre los años 2000 y 2006, el Ministerio de Educación llevó adelante un proceso que se denominó Universidad Plena que consistió en una acreditación

institucional de las universidades privadas para garantizar que cumplieran con las condiciones mínimas de calidad. En esa instancia, se cerraron siete universidades y a algunas se les dio un plazo al cabo del cual tuvieron que realizar un segundo proceso de verificación de cumplimiento de mínimos de calidad. Con posterioridad a este proceso de Universidad Plena, no se han realizado evaluaciones institucionales en las universidades de Bolivia. (Strah, 2020, 83)

Respecto de los programas de posgrado, actualmente no existen instancias para su acreditación. Las universidades privadas deben presentarlos al Ministerio, que realiza una revisión de los contenidos, verifica la infraestructura y el equipamiento, y emite una resolución ministerial para su funcionamiento. Por su parte, las universidades públicas tienen total autonomía para el dictado de los posgrados. (Strah, 2020, 84)

En cuanto a la autorización para el funcionamiento de las universidades, en el caso de las privadas es el Ministerio de Educación quien aplica el Reglamento General de Universidades que determina las condiciones que se deben cumplir. El Ministerio hace una revisión documental y una visita. En una segunda etapa, se realiza una revisión de los programas para verificar que cumplan con las condiciones. Finalmente, la decisión la toma el Consejo de Ministros a través de un Decreto Supremo. Para la creación de universidades públicas, se dicta un Decreto Supremo o se crean por Ley de la Asamblea Legislativa. Las universidades públicas tienen autonomía para crear programas que pueden ponerse en funcionamiento una vez aprobados por las instancias del CEUB. (Strah, 2020, 84)

Las universidades privadas tienen su propia ley y reglamentación específica. Decreto Supremo N° 1433 de 2012 reglamenta las universidades privadas. La Asociación Nacional de Universidades Privadas es quién coordina a las universidades privadas en Bolivia, siempre y cuando se encuentren asociadas a esta entidad.

Entre los artículos más importantes está la disposición de que las universidades privadas deben entregar al Estado el 1 por ciento del total de sus ingresos a favor de la Agencia de Acreditación del Estado. La Asociación de Universidades Privadas ya hizo una representación para ser escuchada, pues considera que una agencia de esta naturaleza debe ser un órgano técnico que debe sustentarse con los aranceles de los servicios que presta. (Diedrich, 2014)

Otra cuestión de interés a destacar es que la ley de educación 070 y el marco legal para la creación de la agencia ocurrieron en el año 2010, durante la presidencia de Evo Morales, un gobierno de izquierda.

Pese a que con anterioridad se aprobaron dos veces, en 1994 y en 2005, leyes creando un organismo de acreditación, nunca fue puesto en marcha, resultado de una mezcla entre resistencias técnicas y políticas de instituciones públicas y privadas, la presión del sector de formación docente que tiene un gremio relativamente fuerte y la escasa voluntad estatal.<sup>9</sup> Diversas universidades, públicas y privadas bolivianas, participan sin embargo de procesos internacionales de certificación como ARCU-Sur. (Diedrich, 2014)

En 2020 las autoridades universitarias se pronunciaron en contra de la Agencia Plurinacional de Acreditación del Sistema de la Universidad Boliviana (APEASU), porque ven amenazada la autonomía universitaria y consideran que el gobierno tiene la intención de hegemonizar y centralizar la actividad educativa. (Calatayud, 2020)

Las universidades privadas, las cuales se rigen a través del “Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas” (RGUP), viven una situación diferente a las universidades públicas, ya que de acuerdo con el artículo 8, que son las propias universidades privadas quienes determinaran las instancias, procesos, procedimientos e instrumentos de la autoevaluación institucional, elaboración de informe de autoevaluación y planes de mejoramiento institucional y por programas. El RGUP establece que las Universidades Privadas deben contar con un órgano de autoevaluación que cree y aplique sistemas, que permitan el mejoramiento de la calidad institucional, bajo una observación mínima del Ministerio de Educación. (Calatayud, 2020)

Por esta razón la evaluación de la calidad que existe en Bolivia es fruto de esfuerzos aislados de las universidades privadas y públicas que buscan organismos regionales para los procesos de acreditación ya que el organismo estatal que se pretende crear para este fin (APEASU) devela una intención política con la que no está de acuerdo el Sistema de Universidades Públicas.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Entrevista a informante clave.

<sup>10</sup> Entrevista a informante clave.

## Algunas reflexiones sobre la institucionalización de la evaluación a partir del análisis comparado

De acuerdo con el marco conceptual propuesto para el estudio de la institucionalización de la evaluación universitaria en los tres casos considerados, se puede analizar las políticas públicas, en este caso de evaluación, aplicando la conceptualización propuesta por Oszlak y O'Donnell (1981), y los procesos institucionales vinculados con ellas a partir los conflictos y acuerdos (Acuña y Chudnovsky, 2013) entre los principales actores involucrados: la academia, el Estado y el mercado (Clark, 1991).

Con respecto a la institucionalización de los procesos de evaluación y a las políticas de aseguramiento de la calidad en los tres casos se observan conflictos de poder entre la academia y el Estado que asumen características diferentes, pero que tienen en común una mayor regulación del Estado con efectos sobre la autonomía universitaria.

El caso de Argentina que constituye el proceso de mayor duración, muestra un corrimiento del poder desde la academia hacia el Estado. Si bien la normativa plasma algunos acuerdos que destraban las tensiones iniciales de las universidades hacia la implementación de las reformas, particularmente con la participación de los rectores estipulada por la ley, así como también de la comunidad académica en la formulación de estándares y criterios de evaluación, continúan algunas resistencias como el citado caso de la UBA que obtiene también por ley un recurso de amparo para no participar del proceso, aunque deja en libertad a las Facultades que asumen diferentes posiciones.

Sin embargo, con la implementación aparecen nuevas tensiones y surgen cuestionamientos en relación a los resultados de los procesos de acreditación que conducen a diferentes reformas de los criterios y estándares para el aseguramiento de la calidad y cuestionamientos de algunos actores de la academia sobre el modelo de evaluación basado en los criterios de calidad de las Ciencias Exactas y Naturales. Esto se vincula fundamentalmente con la obligatoriedad de la acreditación para algunas carreras de grado, las del artículo 43, y para todos los posgrados, en la medida que la no acreditación inhabilita el reconocimiento del título según estipula la ley. Otro aspecto a destacar, en términos de sus efectos sobre la autonomía universitaria, es la vinculación en algunos casos entre las políticas de evaluación y financiamiento.

La normativa de evaluación y acreditación en el caso del sistema de educación superior argentino es homogénea para todas las instituciones, una vez que la universidad privada cuenta con la autorización definitiva, más allá de que la aplicación implique sesgos en algunos casos. En cambio, en Uruguay se plantean tensiones entre universidades públicas y privadas porque la normativa para la evaluación de la calidad universitaria es fragmentada y establece diferenciaciones entre ellas. Esto tiene como resultado que las instituciones universitarias públicas en el marco de su autonomía tengan una evaluación voluntaria, en cambio las privadas están obligadas a pasar por dicho proceso que se confunde además con su regulación. De esta forma, la evaluación de la calidad queda desvirtuada o supeditada a la regulación burocrática. A diferencia de Argentina, donde las instituciones universitarias privadas están sometidas a un riguroso proceso para su autorización definitiva a cargo del Ministerio de Educación, en Uruguay la regulación de dichas instituciones por parte del Ministerio es permanente según establece el Decreto 104/2014.

En este sentido, el Instituto de aseguramiento de la calidad creado recientemente en Uruguay refleja los problemas y las tensiones de un sistema de educación superior segmentado con diferencias de poder entre las instituciones públicas y privadas. No establece procedimientos para el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, sino una mayor complejidad en los mecanismos de regulación. Tiene, también, serias deficiencias respecto a los procedimientos a instrumentar, al perfil de quienes van a estar a cargo de los procesos y de los evaluadores que serán asignados para llevarlos adelante.

Un aspecto singular y exclusivo de este país es que, a diferencia de Argentina y Bolivia, plantea, además, la creación de una persona jurídica de derecho público no estatal, de manera que evita procesos de control y auditoría rigurosos. Esta figura legal es común a varios organismos a cargo de las políticas educativas, de evaluación y acreditación y de ciencia y tecnología, y les otorga una autonomía que los exime de someterse a procesos de control sobre todo en la disposición y el destino del financiamiento. Paradójicamente se trata de instituciones que a través de sus acciones llevan adelante la regulación del estado sobre las universidades que restringen la autonomía universitaria.

En Bolivia la creación de la agencia de evaluación y acreditación por ley, no fue suficiente para lograr ponerla en funcionamiento, y varios años después de sancionada la ley de educación, no se logró institucionalizar los procesos de evaluación y acreditación por la resistencia que involucra a todo el sistema universitario al avance que, según manifiestan los actores, representa sobre la autonomía universitaria.

Con respecto al rol del mercado, el modelo de aseguramiento de la calidad basado fundamentalmente en la relevancia de la función de investigación y la publicación de papers en revistas internacionales fortalece a las grandes editoriales internacionales. Desde el Estado, con las políticas de evaluación, se promueve y facilita el corrimiento de poder desde la academia hacia el mercado. En el caso argentino los criterios promovidos por modelo de evaluación afectan a las carreras profesionales que tienen criterios de calidad diferentes, en la medida que por el artículo 43 de la LES están obligadas a acreditar para que sus títulos tengan reconocimiento oficial. Lo mismo ocurre con los posgrados profesionales también obligados a acreditar que a pesar de los cambios en la reglamentación continúan siendo evaluados con los criterios anteriores.

Por otro lado, el modelo de evaluación de la calidad basado fundamentalmente en la investigación afecta también la calidad de la función docente que debería ser evaluada con criterios que den cuenta de la calidad del proceso de enseñanza.

Para los casos de Bolivia y Uruguay resulta relevante la acción de la CONEAU, junto con la CAPES y sus modelos de evaluación, a nivel suprarregional. Si bien hay una fuerte resistencia con respecto a la institucionalización de los procesos de evaluación a nivel nacional, que se refleja entre otras cuestiones en la dificultad para concretar la puesta en funcionamiento de las agencias de aseguramiento de la calidad, las universidades de ambos países aceptan sin cuestionamiento la evaluación a nivel supranacional. Incluso en el caso uruguayo que tiene un sistema de evaluación fragmentado, en algunos casos la legislación ha planteado seguir el modelo de la CAPES, que tiene competencia en posgrados académicos y en la promoción de la investigación. En ambos países, a pesar de ser más fuerte la posición de la academia en tanto a su resistencia a perder poder ante el Estado nacional, no se plantean tensiones a la participación de los procesos en el nivel supranacional favoreciendo y aceptando el crecimiento del mercado de las grandes editoriales.

De esta forma, un aspecto común a los tres países, es el desplazamiento del poder desde las universidades hacia el mercado, en este caso internacional. Las políticas de estado a nivel nacional y regional, así como también las políticas universitarias en materia de evaluación contribuyen a consolidar el modelo único de calidad impuesto por las grandes editoriales mundiales y las principales universidades europeas y estadounidenses, y de esta forma favorecen su negocio. Con este impulso del mercado los procesos de evaluación terminan en cierta forma siendo funcionales a esta lógica. La evaluación de la calidad propiamente dicha termina relegada a un lugar secundario.

## Conclusiones

El análisis comparado permite identificar rasgos comunes entre los procesos de institucionalización de la evaluación de los tres países, con algunas diferencias que se relacionan con las diferencias de poder y las estrategias de acción aplicadas por los principales actores involucrados en dichos procesos: la academia, el Estado y el mercado.

Con la implementación o el intento de implementar las políticas de evaluación y acreditación, en los tres casos analizados se observa que hubo un desplazamiento del poder de la academia hacia el Estado. Las diferencias de poder entre los distintos actores, y la capacidad del Estado para negociar con la Academia en cada sistema nacional dan cuenta de los resultados. Esta tendencia, que fue común a los tres países, muestra que se trató de una política de estado y no de gobierno, en la medida que, con el tiempo, se fue profundizando, y de manera independiente del signo político del gobierno.

Si bien, el objetivo explícito es la evaluación de la calidad universitaria, hay también una función, más o menos implícita, de regulación de la educación superior por parte del Estado que plantea conflictos con los actores académicos en la medida que constituye un avance sobre la autonomía universitaria. De esta forma, se plantea una tensión permanente entre evaluación y acreditación.

En este sentido, un aspecto común entre los diferentes países fue que el marco legal y estructural de estos organismos reflejó en cada caso nacional la distribución de poder entre los diferentes actores educativos y el estado, pero que promueve un avance de la regulación estatal sobre los sistemas y fueron impulsados y concretados por gobiernos liberales y de izquierda.

En este sentido, la institucionalización de la evaluación y la acreditación acompaña una tendencia internacional que impulsa el desarrollo de dichas políticas a nivel mundial, siguiendo criterios y mecanismos que son comunes a los

diferentes países y que, en gran parte, son impulsadas por las propias agencias creadas para llevar adelante la labor, a través de una burocracia institucional que ha contribuido a profundizar estos procesos.

Con respecto a los procesos de evaluación supranacionales resulta llamativa la participación homogénea de todas las instituciones educativas de los tres países, que más allá de las resistencias nacionales, adhirieron y legitimaron este tipo de proceso a nivel supranacional, contribuyendo indirectamente a su consolidación a nivel nacional.

Los debates en torno a los procesos de evaluación, que continúan actualmente, no solo alcanzaron a las cuestiones vinculadas con la calidad de las distintas funciones educativas, particularmente la investigación y la docencia, y de la gestión, sino también a la capacidad de regulación de las nuevas agencias de acreditación sobre las instituciones universitarias.

En relación a los procesos de internacionalización y, fundamentalmente, de transnacionalización, cabe destacar que el marco legal establece mayores restricciones y tiene una fuerte regulación para el avance de las instituciones extranjeras, pero es más acentuado en el caso de Uruguay y Bolivia. No obstante, en lo que tiene que ver con políticas de evaluación, los criterios incorporados son comunes y no difieren significativamente de los implementados en otros países.

Se trata de criterios que promueven a nivel mundial un modelo de calidad único, que destaca la función de investigación sobre la docencia y la extensión, y está centrado en la investigación basada en la publicación de artículos en revistas con referato principalmente en inglés y planteles docentes con título de doctorado. En los hechos implica un desplazamiento del poder académico hacia el mercado. Es un modelo que contribuye a fortalecer el mercado de las grandes editoriales internacionales que manejan los principales sistemas de categorización de revistas científicas y además los rankings universitarios. En este sentido, los actores nacionales, tanto el Estado como la academia, y más allá de las resistencias y los discursos, han contribuido a consolidar y fortalecer este mercado internacional de manera que no resultan totalmente claros los resultados en términos de evaluación de la calidad pero tampoco en tanto a la defensa de la autonomía universitaria y de la capacidad de regulación del Estado.

## Referencias bibliográficas

Acuña, C. y Chudnosky, M. (2013). ¿Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos? En Carlos Acuña (editor) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, estado y actores en la política argentina*, 19-67. Siglo XXI.

Auditoría Interna de la Nación (2019). Fondo de Solidaridad. Informe de Actuación. Montevideo.

Auditoría Interna de la Nación (2020). Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Informe de Auditoría. Montevideo, 14 de setiembre de 2020.

Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Teseo, Universidad Abierta Interamericana.

Barsky, O y Dávila, M. (2010). La evaluación de posgrados en la Argentina. En Barsky y Dávila (coord.). *Las carreras de posgrado en la argentina y su evaluación*. Teseo.

Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5).

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

Calatayud, V. (2020) *Bolivia: Universidades rechazan creación de la APEASU por temor a la violación de la autonomía*. <https://derechosuniversitarios.org/2020/04/30/bolivia-universidades-rechazan-creacion-de-la-apeasu-por-temor-a-la-violacion-de-la-autonomia/>

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.

CONEAU (2002). *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*. CONEAU.

- CONEAU (2007). *Taller de Acreditación de Posgrado, 6 de diciembre de 2007*. CONEAU.
- Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
- Dávila, M., Díaz Maynard A., Fernández J., Garibaldi L., Landinelli J., Landoni P., Martínez Larrechea E., Rama C., & Williman C. (2014). La regulación de la Educación Superior Privada en Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. *Revista Debate Universitario*, 3(5).
- Dávila, M. (2018). Rankings universitarios internacionales y conflictos por la regulación de la educación superior. *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 37(13), pág. 67-84.
- Dávila, M. y Guaglianone, A. (2013). La investigación en las universidades y su evaluación. Un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Uruguay. *Revista Debate Universitario*, 3.
- Dávila, M. y Martínez Larrechea, E. (2019). La gratuidad universitaria en el Uruguay. En Benente, M. *La gratuidad de la educación superior, a 70 años*. Edunpaz Editorial Universitaria. Colección Pensamiento Nacional.
- De Vincenzi, R. (2016). *Aseguramiento de la calidad: Entre la autonomía institucional y la intervención estatal, Argentina (1999-2010)*. [Tesis doctoral]. Universidad de San Andrés.
- Diedrich, L.C., Bassani, A y Limarino, M.A. (2014). Los Sistemas de Educación Superior en Argentina y Bolivia - Estudio Comparado. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*, 11-25.
- Fanelli, A. (2000). *Análisis de los dictámenes de acreditación de posgrados en la CONEAU. Informe final*. UNESCO, IIFE.
- Finocchiaro A. (2004). *UBA contra el Estado Nacional*. Prometeo.
- Guaglianone, A. (2010). Políticas públicas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas: el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad de Belgrano. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Guerrini, V. y Jeppesen, C. (2001), El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos de los procesos de acreditación en el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior. *Revista Escenarios Alternativos*.
- IESALC (2007). *Informe de evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina*. IESALC.
- Landoni, P. (2010). El debate sobre la creación de una Agencia de Acreditación en Uruguay: influencias externas y tensiones internas. *Revista Argentina de Educación Superior* 2 (2): 96 – 110.
- Lemaitre, M. (coord.) (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba
- Martínez Larrechea, E. y Dávila, M. (2020). El debate acerca de la creación de la agencia de aseguramiento de la calidad universitaria en Uruguay. En S. Araujo (coord.). *Educación de Posgrado en el MERCOSUR: los posgrados a distancia*. UNICEN.
- Martínez Larrechea, E. (2022). Higher Education Quality Assurance in Uruguay: Balance and perspective of a delayed policy. *Quality Assurance in Education*.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO. Vol. 4. <http://e-tcs.org/wp-content/uploads/2017/03/Oszlak-ODonnell-1984-Estado-y-pol%C3%ADticas-estatales-en-Am%C3%A9rica-Latina-hacia-una-estrategia-de-investigaci%C3%B3n.pdf>
- Perez Rasseti, C. (2001). *Estándares transversales y específicos para la acreditación de posgrados*. CONEAU, Subcomisión de Posgrados, Taller interno, Buenos Aires, 28 y 29 de agosto de 2001.

Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. 1a ed. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI- Organización de Estados Iberoamericanos.

Weber, M. (1996). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Weise, C. (2012). Contribuciones para pensar las universidades en países con alta diversidad sociocultural, desde la experiencia boliviana. *Propuesta Educativa*, 2(38), pp. 27-31.

### **Reglamentación consultada**

Ley N° 24.521: Educación Superior– 1995. (Argentina)

Resolución N° 1168/07. Criterios y estándares para la evaluación de posgrados. (Argentina)

Resolución N° 160/11. Criterios y estándares para la evaluación de posgrados. (Argentina)

Ley de Educación N° 070 Avelino Sinani- Elizardo Perez – 2010 (Bolivia)

Decreto Supremo 1433: “Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas” (RGUP) -2012 (Bolivia).

Constitución de la República Oriental del Uruguay

Ley General de Educación N° 18.437 sancionada en 2008. (Uruguay)

Decreto 104/14. Disposiciones para la educación terciaria privada. 2014. (Uruguay)

Ley N° 16.524: creación del Fondo de Solidaridad – 1994 (Uruguay)

Ley 17.451: reforma del Fondo de Solidaridad – 2002 (Uruguay)

Ley N° 18.084. Creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) - 2006. (Uruguay)

Ley de creación del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET) (Uruguay).

**Fecha de recepción:** 28-2-2023

**Fecha de aceptación:** 18-5-2023