




4. Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas

Implications of Quality Assurance (QA) in Argentinean universities

Mónica Marquina¹  @ Graciela Giménez²  @ Wenceslao Rodríguez³  @
Ignacio Mazzeo⁴  @

^{1,4} Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina

^{2,3} Universidad Nacional de Río Negro, Viedma, Argentina

RESUMEN

El objetivo de este artículo es estudiar algunos efectos de las políticas de Aseguramiento de la Calidad (AC) en el sistema universitario argentino. La implementación de los procesos de evaluación institucional y acreditación de programas académicos en Argentina data de la década de 1990, en el marco de una reforma educativa cuyo contenido estuvo influido por los presupuestos de la Nueva Gestión Pública (NGP). Transcurridos más de veinte años de su instalación, se pretende indagar cómo estos nuevos procesos han influido en la estructura organizacional de las instituciones, qué tipo de perfiles profesionales han asumido los nuevos roles asociados a su desarrollo y cómo la vida universitaria ha sido reconfigurada por sus cambios. El artículo que se presenta forma parte de una investigación en desarrollo y sus resultados son preliminares. El abordaje del estudio trianguló tres estrategias metodológicas: la recolección y el análisis de información institucional, la aplicación de una encuesta a una muestra estratificada de personal universitario dedicado a estas tareas y la realización de entrevistas en profundidad.

Palabras clave: Aseguramiento de la Calidad; Nueva Gestión Pública; Educación Superior; Argentina

Implications of Quality Assurance (QA) in Argentine universities

ABSTRACT

The purpose of this article is to study the implications of Quality Assurance (QA) policies in the Argentine university system. The implementation of institutional as-

assessment procedures and the accreditation of academic programs dates back to the 1990s, as part of an educational reform influenced by the New Public Management (NPM) paradigm. More than twenty years after its establishment, this article explores how these new processes have influenced the organizational structure of the universities, what kind of professional profiles have assumed the new roles associated with its development, and how university life has been reconfigured by their changes. The paper presented is part of an ongoing research and its results are preliminary. The methodology has combined three strategies: the collection and analysis of institutional information, the application of a survey to a stratified sample of university personnel dedicated to these tasks, and in-depth interviews.

Keywords: Quality Assurance; New Public Management; Higher Education; Argentina

Impacto da Garantia da Qualidade (GQ) nas universidades argentinas

RESUMO

O objetivo deste artigo é estudar o impacto das políticas de Garantia da Qualidade (GQ) no sistema universitário argentino. A implementação dos processos de avaliação institucional e de acreditação de programas acadêmicos na Argentina remonta à década de 1990, quando foi produzida uma reforma educacional cujo conteúdo foi influenciado pelos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP). Passados mais de vinte anos de sua implementação o artigo estuda como essas tarefas influenciaram a estrutura organizacional das instituições, que tipo de perfis profissionais assumiram os novos papéis associados ao seu desenvolvimento e como a vida universitária foi reconfigurada em consequência dessas mudanças. O artigo apresentado faz parte de uma pesquisa em andamento e seus resultados são preliminares. A abordagem do estudo inclui três estratégias metodológicas: a coleta e análise de dados institucionais, a aplicação de uma pesquisa a uma amostra estratificada de funcionários universitários dedicados a essas tarefas e a realização de entrevistas em profundidade.

Palavras-chave: Garantia da Qualidade; Nova Gestão Pública; Ensino Superior; Argentina

L'impact de l'assurance qualité (AQ) dans les universités argentines

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'étudier l'impact des politiques d'assurance qualité dans le système universitaire argentin. La mise en œuvre des processus d'évaluation institutionnelle et d'accréditation des programmes universitaires en Argentine remonte

aux années 1990, quand une réforme de l'éducation a été produite dont le contenu a été influencé par les budgets de la Nouvelle Gestion Publique. Après plus de vingt ans de sa mise en place, l'article vise à enquêter comment ces tâches ont influencé la structure organisationnelle des institutions, quel type de profils professionnels ont assumé les nouveaux rôles associés à son développement et comment la vie universitaire a été reconfigurée par ses changements. L'article présenté fait partie d'une enquête en cours et ses résultats sont préliminaires. La méthodologie de l'étude comprenait la collecte et l'analyse d'informations institutionnelles, l'application d'un sondage à un échantillon stratifié du personnel universitaire dédié à ces tâches et la conduite d'entretiens approfondis.

Mots clés : L'Assurance Qualité ; Nouvelle Gestion Publique ; L'enseignement Supérieur ; Argentine

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP), el aseguramiento de la calidad (AC) de la educación superior en la agenda pública es parte de un fenómeno de alcance global, que cobró fuerza entre finales de los años 1980 y principios de los 1990. Se asoció con las crisis financieras que desmantelaron el Estado de Bienestar y justificaron mayor rendición de cuentas; en cuanto a la educación superior, el AC se vinculó con los procesos de masificación, en ese contexto de crisis, que derivó en una proliferación sin precedentes de instituciones de educación superior con diversificación de perfiles y calidades.

En Argentina, la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995 implicó un cambio significativo en las relaciones entre el Estado y las universidades, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que tuvo un efecto prescriptivo en la vida interna de las instituciones, y colaboró con un encuentro poco amistoso, en sus comienzos, entre el modelo tradicional de organización colegiada y uno más gerencial, que pretendió dar respuesta a la agenda de gobierno, en este caso, al AC. Este artículo estudia cómo, luego de casi treinta años, las actividades de gestión de la calidad cobraron protagonismo en la vida cotidiana de las universidades argentinas. Prácticamente, todas las instituciones han atravesado instancias de evaluación institucional y/o acreditación de carreras. En la actualidad, más de la mitad de las instituciones tienen en funcionamiento áreas o unidades

específicas de gestión de la calidad. Este artículo también se enfoca en quiénes asumen los nuevos roles y funciones asociados a estos procesos y en qué medida la vida universitaria se reconfigura a partir de estos cambios.

A partir de los datos obtenidos de una investigación en curso, se presentan los resultados de entrevistas y una encuesta aplicada a una muestra del personal que desempeña estas funciones en las universidades públicas, acerca de las características de las unidades de gestión de la calidad, las funciones desempeñadas, el cargo y perfil de quienes las desempeñan, su identidad y las relaciones con otros actores administrativos y académicos. Observamos que hoy las prácticas de AC tienen una doble cara: por un lado, tienden lentamente a integrarse en procesos y resultados orientados al mejoramiento institucional. Por otro lado, tienden a una cierta burocratización, en parte debido a una respuesta a los criterios de acreditación. Dentro de esta situación de doble cara, los nuevos técnicos o gestores de Aseguramiento de la Calidad ganan una presencia cada vez mayor en la vida universitaria.

La discusión gira en torno a algunas preguntas: ¿Es el gerencialismo organizacional y profesional la mejor manera de satisfacer la demanda externa de AC?, ¿Hay ganadores y perdedores en la reconfiguración del poder institucional en el nuevo contexto?, ¿Hasta qué punto es posible asegurar una sinergia entre los roles tradicionales y nuevos para asegurar mayor integración institucional y menor rutinización? ¿En qué medida estas transformaciones pueden convivir con el modelo de gobernanza colegiada, que forma parte de la esencia de la universidad latinoamericana?

1.1. Nueva Gestión Pública (NGP) y el Aseguramiento de la Calidad (AC) en el sistema universitario argentino

1.1.1. La NGP y su impacto en las agendas universitarias a nivel nacional e institucional

La NGP tiene su origen en la década del 80, cuando se ponen en marcha reformas administrativas-gerencialistas de corte neoliberal en los sectores públicos de los países centrales (Maasen 1988; Barzelay, 1992; Politt, 1993; Newman, 1997). La corriente de la NGP se asienta sobre los principios básicos de "economía, eficacia y eficiencia" bajo el argumento de que, seleccionando e implementando formas específicas de la administración pública, es posible

puede satisfacer las aspiraciones insatisfechas del público por un gobierno bueno y responsable (Barzelay, 2003). Esta corriente planteó la aplicación al ámbito de lo público de las tecnologías típicas del ámbito privado, tales como la planificación estratégica, la dirección por objetivos, la dirección de proyectos, el marketing, la gestión financiera, de servicios y de sistemas de información, y el control de gestión, principalmente orientadas hacia la cuantificación y la elaboración de indicadores. Asimismo, impulsó la incorporación de técnicas de desarrollo de habilidades directivas mediante la capacitación para el liderazgo y el cambio organizacional (López, 2002).

Varios autores sostienen que las reformas de la educación superior europea de las últimas décadas son consecuencia del predominio del paradigma de la NGP como mecanismo de gobernanza regulatoria de los servicios públicos por parte de las agencias estatales (Hood & Scott, 1996; Austin & Jones, 2016; Rowlands, 2017). Estos procesos de reforma se vieron acelerados por el papel que se esperaba que desempeñaran el conocimiento y la innovación en el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas. En este marco, se buscaron soluciones para incrementar la productividad, la eficiencia y la relevancia de la actividad académica (Bleiklie et al. 2012; Paradeise et al. 2009).

En América Latina, la NGP apareció como una nueva escuela de pensamiento de modernización del estado durante la década de 1990. Desde esta perspectiva, los sistemas de educación superior latinoamericanos adoptaron políticas públicas con base en las directrices del Banco Mundial, conformando una agenda que pretendía dar respuesta a los procesos de masificación vividos en la región, con políticas tales como la promoción del crecimiento del sector privado, la diversificación institucional y la implementación de sistemas de AC. Desde este marco, las políticas incluidas en la reforma universitaria de los años 90 en la región y particularmente Argentina coinciden en líneas generales con el enfoque de la NGP al introducirse mecanismos de evaluación, planificación, gestión por proyectos, además de la descentralización y segmentación de la oferta pública, la constitución de mercados internos y el fomento de la oferta privada (Betancourt, 2000).

Diversos autores comenzaron a definir un objeto de estudio específico producto de estas transformaciones al interior de las instituciones de educación superior: la emergencia de nuevos roles o espacios dentro de las instituciones universitarias, creados con el fin de asumir las nuevas tareas que comenzó a

demandar el contexto de reformas. "HEPRO" (por *Higher Education Professionals*) (Schneijderberg y Merkator, 2012; Schneijderberg, 2015; Kehm, 2015), "para-académicos" (McFarlane, 2011); o "Tercer espacio" (Whitchurch, 2008, 2012 y 2015), son categorías que en Europa refieren a la emergencia de este nuevo fenómeno. Celia Whitchurch (2008, 2012 y 2015) reconoce la emergencia de lo que ella denomina un "Tercer Espacio", un ámbito constituido "entre las esferas académicas y profesionales en donde las interacciones laterales que involucran equipos y redes suceden de manera paralela a las estructuras y procesos formales, dando lugar a nuevas formas de gestión y liderazgo". Whitchurch identifica movimientos de profesionales entre instituciones, e incluso entre sectores diferentes a la educación superior, con experiencia en desarrollo regional, búsqueda de financiamiento, entre otros, a partir de perfiles nacionales e internacionales sin lealtades institucionales, sino poseedores de sus propios portafolios que los convierte en exitosos gerentes.

Con el mismo fin, analizando también los cambios en varios países europeos, Macfarlane (2010) utiliza el término de "para-académicos", para analizar un proceso que denomina "desagregación de la vida académica" en el cual se distinguen estas nuevas tareas que dan lugar a un nuevo rol. Para el autor, se trata de personal especializado en un elemento de la práctica académica, cuyo origen puede ser tanto un "sobrecalificado" profesional de apoyo, ahora cercano a alguna actividad académica, como un "descalificado" personal académico, al que se le han recortado las tres funciones tradicionales (docencia, investigación y extensión), relegándolo a alguna de ellas.

Para Macfarlane las nuevas demandas estarían requiriendo la intervención de nuevos roles distintos de los tradicionales y administrativos, que son desarrollados tanto por los académicos, ahora especializados, como por profesionales de apoyo. Por ejemplo, la tradicional función de Enseñanza hoy requiere de un conocimiento especializado para el diseño curricular, que se adapte a nuevos perfiles de estudiantes. La Educación Virtual aparece como un ámbito propicio y, por tanto, surge la necesidad de un conocimiento que lo posee el *E-learning coordinator*, que trabaja con el docente para adaptar una tarea de docencia que antes era genérica y que hoy requiere estar más centrada en quien aprende más que en quien enseña. También aparecen las nuevas tareas de gestión de la investigación, como las de redactar proyectos para la obtención de subsidios (desarrolladas por el académico que hoy debe adquirir este

nuevo conocimiento) que, a la vez, por la complejidad y el conocimiento específico involucrado, requiere la participación del *Research support officer*, o bien del *Business development manager* para la búsqueda de fondos.

Por su parte, Klumpp y Teichler (2008) acuñaron el concepto de "Profesionales de la Educación Superior" (HEPRO por *Higher Education Professionals*) para analizar estos cambios en el sistema de educación superior alemán. Seguidos por Kehm (2012) y Schneijderberg y Merkator (2012) ubican a este proceso de transformación como respuestas institucionales a los cambios externos, con la creación de nuevas funciones y cargos en las áreas de mejoramiento de la calidad, diseño del currículum, o para fortalecer funciones ya existentes como coordinadores de investigación, consejeros estudiantiles, internacionalización. En este caso, los autores incorporan incluso la creación de unidades de apoyo a la conducción de las instituciones.

Si bien estos desarrollos teóricos a nivel global se aplican a un contexto diferente al latinoamericano y específicamente al argentino, existen algunas coincidencias que justificaron profundizar en la forma en que las tendencias mencionadas se presentan en nuestras universidades. Desde este marco, partimos de la construcción de categorías propias de análisis que nos permitan comprender un mismo objeto de estudio, pero en nuestro contexto específico, con base en algunos estudios recientes (Obeide y Marquina, 2014; Marquina y Polzella, 2015), y que son considerados metodológicamente para el análisis aquí realizado, el cual se focaliza en los gestores del AC.

1.1.2. La evaluación y la acreditación de la calidad universitaria en el marco de la reforma de la educación superior en Argentina

En Argentina, la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995 implicó un cambio significativo en las relaciones entre el Estado y las universidades, con la creación de diversos organismos intermedios, que actuaron como ámbitos de amortiguación (Krotsch, 2009). Entre ellos, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que tuvo un efecto prescriptivo en la vida interna de las universidades.

El cambio en la política pública orientada a la universidad se concretó con la implementación del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), que contó con financiamiento del Banco Mundial. El PRES tenía seis componentes y dos de ellos atendían, específicamente, al desarrollo de mecanismos

de AC: a) la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP), y b) el Fondo para la Mejora de la Calidad Universitaria (FOMECA). A través de estos programas se implementaron los primeros procesos de evaluación institucional y acreditación de programas académicos de posgrado y constituyeron el antecedente inmediato del actual sistema de Aseguramiento de la Calidad argentino (Marquís, 2014).

Creada y puesta en funcionamiento, la CONEAU comenzó a adquirir centralidad política en función de su capacidad de distribuir prestigio entre las instituciones. A partir de 1997, comenzó de manera sistemática el trabajo de la CONEAU en la implementación de los mecanismos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado –sobre la base de estándares definidos en el Consejo de Universidades y ratificados por Resolución Ministerial del Ministerio de Educación- en todas las instituciones universitarias. Esta experiencia ha sido suficientemente analizada (Camou, 2007, Corengia, 2006, Fernández Lamarra, 2007, Gómez, 2016, Stubrin, 2010, Marquina, 2017, Guaglianone, 2012), existiendo cierta coincidencia en reconocer, a lo largo de los distintos gobiernos, desde 1995 a la actualidad, un proceso que fue desde una reacción negativa inicial a la evaluación y la acreditación hasta una aceptación pasiva o proactiva de estos mecanismos para la mejora y/o el aseguramiento de la calidad por parte de las instituciones universitarias del sistema.

Las funciones de la CONEAU fueron definidas en la Ley de Educación Superior, Ley N°24.521 (LES), de la siguiente forma:

- a) Evaluación del proyecto institucional de las universidades nacionales para su puesta en marcha una vez que son creadas por Ley (Art. 49 LES).
- b) Evaluación anual de las universidades privadas para su funcionamiento provisorio una vez autorizadas por el Poder Ejecutivo Nacional, así como el reconocimiento definitivo de las mismas una vez transcurrido el período provisorio (arts. 62, 64 y 65 LES), respectivamente.
- c) Evaluación para el reconocimiento de las instituciones universitarias provinciales (Art. 69 LES).
- d) Evaluación institucional externa de las universidades cada 6 años, una vez autorizadas o reconocidas (Art. 44 LES).
- e) Acreditación de carreras correspondientes a títulos vinculados con profesiones reguladas por el Estado, por ser consideradas de interés pú-

blico, ya que el ejercicio profesional de sus graduados implica un posible riesgo para la sociedad (Art, 43 LES).

f) Acreditación de todas las carreras de posgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) (Art. 39 LES).

Para el desarrollo de todas estas funciones de evaluación y acreditación, la CONEAU ha diseñado y puesto en marcha una organización de su trabajo que involucra a una serie de actores bien diferenciados, cuyas tareas se complementan para lograr los dictámenes correspondientes para cada una de sus funciones. Estos son a) los miembros: personal de máxima jerarquía nombrados por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN), b) el personal técnico: profesionales universitarios especialmente formados por el organismo para contribuir desde un punto de vista técnico a las diversas evaluaciones, c) los pares evaluadores: docentes universitarios de notable trayectoria en un campo disciplinar específico, convocados para evaluaciones de manera eventual. Como resultante del interjuego de estos actores, se ha estudiado la emergencia de un nuevo saber técnico, concentrado en la agencia, con la conformación de un cuerpo de técnicos muy especializados (Marquina, 2017).

A lo largo de este trabajo focalizaremos en tres de estas funciones: la evaluación institucional externa y la acreditación de carreras de grado y de posgrado.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo indagamos sobre las implicancias de los procesos de AC mencionados en el nivel de la organización institucional. Para ello, se muestran resultados de tres trabajos de campo realizados:

a) Relevamiento de información institucional acerca del número de evaluaciones que realizaron las instituciones, agrupadas según año de creación, y según tipo de evaluación llevada adelante: evaluación institucional externa, acreditación de carreras de grado (cantidad de años de acreditación otorgados) y de posgrado (tipo de posgrado). Este relevamiento se efectuó sobre 70 instituciones universitarias públicas, que incluyen 63 de nivel nacional y 7 de nivel provincial. También se relevó el tipo de personal no docente según su perfil más administrativo o téc-

nico–profesional. Este relevamiento incluyó la identificación de las áreas dedicadas a funciones de AC en cada una de las 70 instituciones. La distinción de las instituciones por su año de creación fue la principal variable comparativa de análisis a lo largo del estudio. En el sistema universitario argentino se distingue a las instituciones más antiguas, creadas con anterioridad a la década de 1990, de las más recientes, contemporáneas o posteriores a la sanción de la Ley 24.521. Esta distinción expresa una diferencia cronológica entre las fechas de creación, pero también cualitativa, vinculada a las características de sus proyectos institucionales. En general, las instituciones creadas a partir de los años 90 son medianas o chicas, con una organización más centralizada y fuerte presencia de las decisiones unipersonales, más que de los órganos colegiados (Fanelli, 1997).

b) Una encuesta aplicada a una muestra estratificada del personal que desempeña funciones de aseguramiento de la calidad (AC) en 70 universidades públicas, sobre las características de las unidades, las funciones desempeñadas, su cargo y perfil, y sus relaciones con otros actores administrativos y académicos. Los resultados se basan en 120 respuestas, que involucran al menos a un responsable de cada una de las instituciones analizadas en el relevamiento de información institucional, y que incluye a otros responsables de unidad académica para los casos en que el sistema está descentralizado. El número total de respuestas sólo nos permite mostrar un análisis general y descriptivo, pero no comparado entre variables específicas, por el momento.

c) Ocho entrevistas en profundidad a personas que ocupan estos roles (2 por tipo de institución según año de creación), sobre los mismos ítems de la encuesta, con el fin de identificar un punto de vista más subjetivo de las respuestas. El análisis de los testimonios se centra en la identificación de las razones que explican los puntos más salientes de las respuestas de la encuesta.

3. RESULTADOS

3.1. El trabajo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 25 años de existencia

En primer lugar mostraremos, en términos generales, la magnitud del trabajo realizado por la CONEAU en tres de las funciones, las que luego analizaremos a nivel de las instituciones. Podría decirse que prácticamente todas ellas han atravesado por alguno de los procesos, encontrando instituciones con tres evaluaciones institucionales, más de dos ciclos de acreditaciones de carreras de posgrado, y hasta dos ciclos de acreditaciones de carreras de grado.

Con relación a la función de evaluación de instituciones, el área de Evaluación Institucional de la CONEAU realizó a la fecha, desde su creación, 116 evaluaciones externas que corresponden a un promedio de una evaluación por institución, con algunas que van por 4 y otras que, por su reciente creación, no han iniciado aún estos procesos. Los resultados que, a diferencia de la acreditación de carreras, se basan en recomendaciones y no tienen implicancias jurídicas, muestran un proceso creciente de incorporación de las mismas a la mejora institucional.

El área de acreditación de grado acreditó 1230 carreras en 21 campos de formación hasta fines de 2021 (Agronomía, Arquitectura, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias Biológicas, Enfermería, Farmacia, Genética, Geología, Informáticas, Ingenierías, Ingeniería en Recursos Naturales, Ingeniería Forestal, Ingeniería Zootecnista, Medicina, Odontología, Psicología, Química, Veterinaria, Contador Público, Derecho). Estos resultados, de acuerdo con las regulaciones establecidas, pueden otorgar la acreditación por seis años (máxima calificación) o por tres años (requiere cumplir compromisos de mejora), y también puede no acreditar. El área de acreditación de Posgrados ha acreditado a la fecha 3665 carreras que se dividen en 506 doctorados, 1203 maestrías y 1956 especializaciones. En este caso los resultados se distinguen por una categoría (A, B, C, acreditan) y la cantidad de años que dura la acreditación se vincula con la cantidad de ciclos de acreditaciones atravesados. (Informe Estadístico 2020/2021, CONEAU)

Del relevamiento realizado sobre 70 instituciones universitarias públicas, surge que todas han tenido al menos una evaluación, aunque se observa que el grupo de universidades más antiguas, las que identificamos como “univer-

sidades tradicionales”, son las que tienen casi el doble (1.80 en promedio). Este resultado agregado no muestra que la Universidad de Buenos Aires (creada en 1821) hasta la fecha aún no ha concretado evaluación institucional externa, aunque sí realiza la acreditación de sus carreras (Nosiglia, 2013).

El grupo de universidades más tradicionales también tiene la mayor cantidad de carreras de grado acreditadas (promedio 32 carreras/institución), en su mayoría con la máxima calificación de seis años. No parece haber diferencia de resultados en materia de acreditación de carreras de grado entre las universidades creadas en los años 1970 y las de la segunda ola de expansión de los 1990. Las 27 universidades cuya creación data de 2003 en adelante casi no han desplegado evaluación externa aún, y en promedio han acreditado 5 carreras de grado, en su mayoría por 3 años. Las carreras de posgrado acreditadas se concentran mayormente en las universidades tradicionales, con el mayor volumen de especializaciones (Prom. 116), luego Maestrías (Prom. 69) y finalmente Doctorados (Prom. 27). Las universidades de más reciente creación son las que tienen menor cantidad de carreras de posgrado acreditadas y una cantidad menor aún de programas de doctorados, salvo algunas excepciones (Prom 0.4). Tampoco hay sustantivas diferencias en cuanto a resultados de acreditación de posgrados entre las instituciones creadas en los 70 y las de los 90.

Dado que el estudio da cuenta de las capacidades institucionales para la gestión del AC y en línea con el régimen del trabajo del sector no docente (PEN, 2006), se observa que la mitad del personal no docente (52%) del sistema universitario argentino (54 mil cargos) corresponde al agrupamiento administrativo que comprende tres tramos de calificación (mayor, intermedio e inicial) con funciones de dirección, coordinación, planeamiento, organización, fiscalización, supervisión, asesoramiento y ejecución de tareas administrativas. El agrupamiento técnico-profesional de la gestión universitaria (cuya exigencia para el acceso al cargo es contar con título universitario) abarca al personal con funciones de programación, colaboración, asistencia de tareas directamente vinculadas con las titulaciones de los trabajadores, también tiene tramos de calificación y representa en promedio el 13% del total de los no docentes, con porcentajes semejantes, indistintamente de la antigüedad de las instituciones. La actividad laboral calificada de los trabajadores de la gestión universitaria ocupa el cuarto lugar —en orden de volumen de cargos—, después de los agrupamientos de “mantenimiento” (18%) y “asistencial” (16%).

Esta información del personal administrativo y técnico se presenta de forma agregada para todas las áreas de gestión, y no únicamente para AC. No obstante, resulta útil para dimensionar la población de la planta de personal de las universidades con roles de gestión de acuerdo con los perfiles analizados.

Tabla 1. La actividad de aseguramiento de la calidad (AC) en instituciones universitarias públicas y el personal no docente (en general)

INSTITUCIONES	EVAL. EXTERNA (*)	CARRERAS DE GRADO ACREDITADAS (*)			CARRERAS DE POSGRADO ACREDITADAS (*)				CARGOS NO DOCENTES POR TIPO DE CARGO (en abs)				
		3 años	6 años	Total	Doct	Espec	Maest	Total	Admin	Téc-Prof	Asisten-Prof	Mantenimiento	Total
Promedio	1,1	6,9	7,5	14,4	9,5	38,2	24,7	65,8	28267	7325	8852	9958	54402
Inicio y hasta 1970	1,8	10,9	21,4	32,3	27,4	115,8	68,5	188,5	15733	4021	8773	6559	35086
Período 1970/1990	1,3	6,4	5,8	12,2	6,2	16,4	14,9	37,5	7563	2205	73	2454	12295
Período 1990/2003	1,2	5,8	2,0	7,8	4,0	16,0	13,2	33,2	3043	677	1	550	4271
Período 2004/act.	0,2	4,4	0,9	5,3	0,4	4,6	2,4	3,8	1928	422	5	395	2750

Fuente: Elaboración propia con base en (*) CONEAU, <https://www.coneau.gob.ar/cnu/> (**) y Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

3.2. La emergencia de áreas de Aseguramiento de la Calidad (AC) en las instituciones universitarias argentinas

La actividad de la CONEAU ha tenido un impacto significativo en la vida interna de las universidades argentinas. Desde su creación, a mediados de la década de 1990, ha propiciado cambios en la cotidianeidad de las instituciones universitarias, que debieron incorporar la evaluación institucional y la acreditación de programas académicos a sus prácticas de gestión. Estas nuevas demandas externas complejizaron la administración universitaria e inauguraron procesos de profesionalización y especialización que se constatan en la proliferación de programas académicos de grado y posgrado dedicados a la formación de recursos humanos en gestión universitaria.

En estas casi tres décadas, las instituciones fueron creando nuevas áreas y nuevos perfiles de personal destinados a llevar adelante evaluaciones y acre-

ditaciones, aunque el impacto no fue uniforme y asumió modalidades diversas. De acuerdo con la información obtenida, las implicancias del sistema nacional de AC sobre las universidades varían por el tipo de institución y por el compromiso de sus autoridades. Este último aspecto es determinante para la conformación y el sostenimiento de unidades especializadas en la temática.

Como decíamos, el panorama es heterogéneo. Un pequeño grupo de instituciones (5) con escaso desarrollo en el tema, circunscriben el AC a la conformación de pequeñas comisiones ad-hoc que tienen como único objetivo atender la demanda externa del momento y que, por lo tanto, son disueltas al finalizar la tarea para la que fueron constituidas. Esta situación discontinuaría la política institucional de AC, conspirando contra procesos de mediano plazo orientados al mejoramiento como resultante de la evaluación.

Entre la gran mayoría de las instituciones universitarias que han incorporado el AC a sus estructuras organizativas, se observan diferencias asociadas a su historia y sus características institucionales. El grupo de universidades tradicionales, integrado por las instituciones más antiguas y de mayor tamaño, han adaptado su organización a las nuevas demandas, pero asignándolas a las viejas estructuras existentes. Para ello han realizado pocos ajustes organizacionales que, por lo general, se circunscriben a cambios de denominación con referencia a las nuevas tareas.

Por su parte, las instituciones de creación reciente han incorporado el AC a sus proyectos institucionales desde un comienzo, creando dependencias especializadas, aunque sin seguir una estructura uniforme. De acuerdo con la información relevada, las áreas poseen denominaciones, rangos y formas de organización diversas. De esta manera, existen Secretarías, Subsecretarías, Coordinaciones, Oficinas, Direcciones y Unidades dedicadas al aseguramiento de la calidad que, a su vez, poseen diferencias según la centralización/descentralización de los procedimientos y su integración en la estructura funcional de la universidad.

Asimismo, algunas instituciones concentran los trámites vinculados a la CO-NEAU en un área única, mientras que otras los separan, asignando la evaluación institucional a áreas de Planificación o similares y la acreditación a Secretarías Académicas o de Posgrado. A esta distinción se agrega el vínculo que cada área mantiene con las autoridades y, sobre todo, su cercanía funcional con la Presidencia o Rectorado de la universidad. Su ubicación en la estructura orga-

nizacional es relevante porque da cuenta de la importancia que la universidad asigna a las tareas de AC. No hemos detectado patrones que permitan identificar que estas diferentes modalidades se corresponden con los distintos tipos de instituciones por su año de creación. Sí es posible encontrar alguna coincidencia en el tamaño de las instituciones y el nivel de centralización en que se dispone la gestión de estos procesos. Si a la vez asociamos que las instituciones más pequeñas y centralizadas son las instituciones más jóvenes, es posible establecer alguna asociación, aunque no podemos hablar de modelos de gestión de la calidad diferenciados claramente.

Otro aspecto para destacar, y que estuvo presente en las entrevistas en profundidad, es que las políticas públicas de AC contribuyeron a la mejora de los sistemas de información de las universidades argentinas. Los datos requeridos para la realización de la evaluación externa obligaron a las instituciones a mejorar la recolección de información y su disponibilidad, brindando transparencia a la gestión. Esto fue consecuencia tanto de la actividad de la CONEAU como también del Sistema de Información Universitaria (SIU), organismo encargado de desarrollar soluciones informáticas para mejorar la gestión de las universidades públicas, el cual también fue creado con la reforma de la educación superior generada a partir de la sanción de la LES.

A la gestión de la información se agrega un incipiente desarrollo de la llamada Investigación Institucional. Este fenómeno es posible distinguirlo más claramente en las pocas instituciones que a la actualidad cuentan con tres o más procesos de evaluación institucional. Tal como plantean Pita y Durand (2018), la Investigación Institucional contribuye a atender la demanda externa de información y, en el ámbito interno, a la producción de datos que sirven a la propia institución. No obstante, de las entrevistas realizadas, surge que su influencia en el proceso de toma de decisiones aún tiende a ser escaso. Si bien la LES estipula que las instituciones deben asegurar el funcionamiento de estas instancias internas, su actividad aún es limitada y dista de los sistemas internos de AC que existen en Europa y Norteamérica, donde tienen mayor desarrollo y complementan a la evaluación externa (Aiello, 2017).

3.3. Funciones, perfiles y roles de los gestores del AC en las instituciones

Se ha estudiado la emergencia de un nuevo saber técnico, concentrado en la CONEAU, con la conformación de un cuerpo de técnicos muy especializados

(Marquina, 2017). Naturalmente, este saber fue requiriéndose y trasladándose a las instituciones, las que de manera gradual fueron adquiriéndolo, creando áreas específicas y/o contratando o formando personal especializado. En algunos casos, ex personal técnico de la CONEAU fue absorbido por las universidades a sus estructuras. En otros, fueron los propios docentes los que se hicieron cargo de los procesos evaluación, principalmente vinculados a la acreditación de carreras. Otras situaciones dan cuenta de la contratación de consultores, como primer paso para la generación de una masa crítica institucional capaz de llevar adelante las nuevas tareas de evaluación institucional, de acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado y de carreras de posgrado.

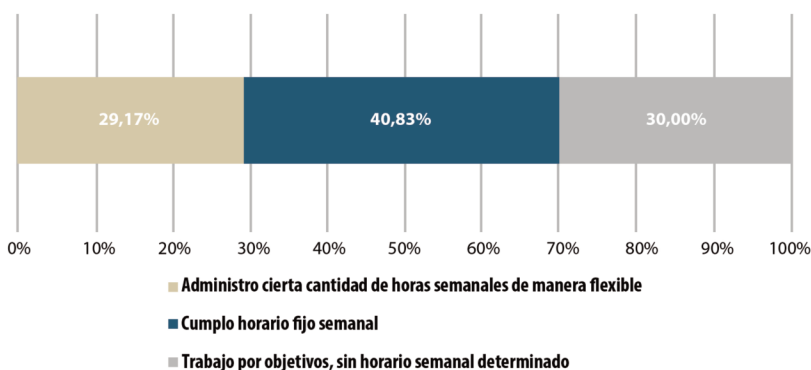
3.3.1. Funciones y cargos

Las nuevas tareas del AC requieren de nuevas funciones que no son ni las tradicionales administrativas, ni docentes, ni las de responsabilidad política. La tarea de evaluación y acreditación requiere de saberes y habilidades vinculadas a la presentación de proyectos y organización de información, con base en estándares o lineamientos determinados externamente —tareas que podrían asociarse a funciones administrativas—, pero a la vez de otros saberes vinculados a los aspectos disciplinares de las carreras, muchos más vinculados al saber del académico. Quienes desempeñan estas funciones, de acuerdo con los testimonios recabados, toman decisiones sobre qué y cómo realizar presentaciones de la mejor manera para el cumplimiento de estándares o, en el caso de la evaluación institucional, en vinculación de lo realizado con los objetivos institucionales. Hay una independencia de criterio de quien realiza este trabajo, que no es característica del sector administrativo, así como el no reconocimiento de que desarrollan tareas rutinarias y reguladas, diferenciándose, en este sentido, del rol subordinado en el que usualmente se ubica el administrativo tradicional. Pero, a la vez, hay un saber disciplinar que implica un trabajo coordinado con el académico. Por su parte, estas funciones de evaluación y acreditación tienen implicancias políticas, dado que de cómo se desempeñan depende la demostración de la calidad de instituciones y carreras, funciones que lindan con el nivel del gobierno institucional.

Los resultados de la encuesta muestran que más de la mitad de los gestores que la respondieron son responsables y rinden cuentas del área en el nivel

central de la Universidad, aunque hay un cierto despliegue de las áreas en el nivel de las Unidades Académicas, en menor medida. Los datos relevados también muestran que estos profesionales cumplen mayoritariamente un horario semanal fijo (40,83%), aunque también trabajan por objetivos o proyectos (30%), o administran su tiempo de manera flexible (29,17%); que están a cargo de equipos integrados por seis personas en promedio; que en su mayoría poseen un cargo no docente (41,67%), pero también como autoridades (33,3%) y en menor medida cargo docente (22,5%).

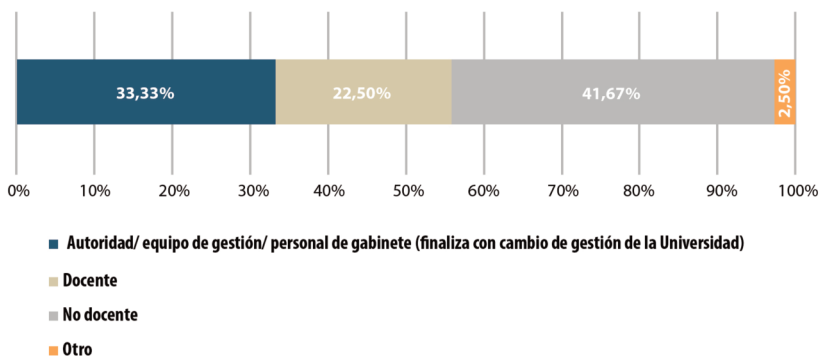
Figura 1. *Tiempo laboral destinado al puesto*



Fuente: Elaboración propia

Apenas algo más de un tercio (35%) de los profesionales consultados manifiesta haber concursado su cargo (atributo que asegura definitividad) o tiene perspectivas de continuidad por la renovación (17,5%). Un 38,33% de los que respondieron declara que ese cargo es el único empleo que posee, mientras que un grupo de similar magnitud manifiesta desarrollar otras tareas en la Universidad (40%), las que podrían ser docentes, aunque no lo podemos corroborar con los datos obtenidos. Otro grupo menor (20,83%) manifiesta tener otro empleo en una institución diferente.

El 38,33% de los que respondieron trabaja en áreas dedicadas especialmente al Aseguramiento de la Calidad, esto es, evaluación y acreditación, mientras que el resto distribuye su quehacer en otras actividades. La gran mayoría con-

Figura 2. Tipo de cargo: ¿Con qué tipo de cargo está Ud. designado para realizar esta tarea?

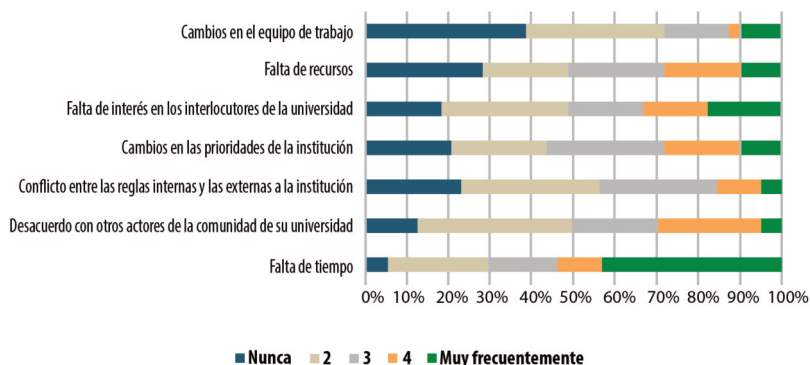
Fuente: Elaboración propia

sidera que sus tareas son novedosas o escasamente estructuradas (70%), diferenciándolas en este sentido de tareas rutinarias que podrían ser características de un trabajo administrativo.

En cuanto a las principales tareas vinculadas específicamente con las funciones de su cargo, los encuestados ponderaron en orden decreciente el siguiente listado: 1) relevamiento de información; 2) redacción de informes; 3) elaboración de proyectos; 4) vinculación con actores de la comunidad de su universidad; 5) planificación y distribución de tareas; 6) presentación oral de informes; 7) búsqueda de consensos al interior de la institución; 8) carga y procesamiento de datos; y 9) vinculación con otras instituciones. Al preguntarles por los principales obstáculos en la tarea que realizan, el factor predominante y que representa situaciones problemáticas en el ejercicio laboral es “la falta”: de tiempo, de interés en los interlocutores de la universidad y de recursos.

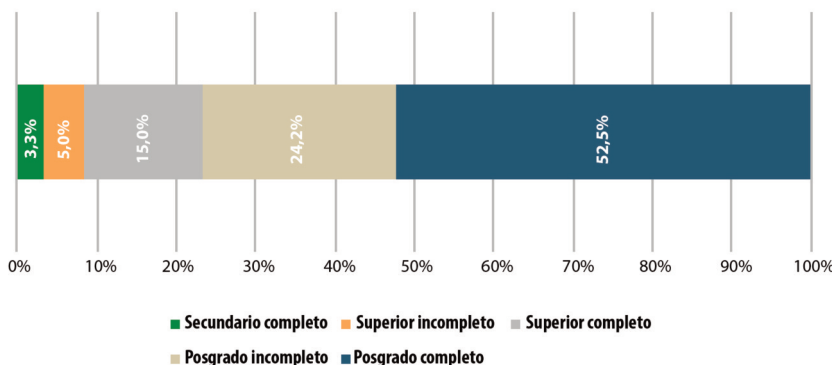
3.3.2. Perfil

Los sujetos que desarrollan estas funciones son personal calificado, al menos con formación de grado completa (24,2%) y una mayoría con estudios de posgrado (76%). A partir de las respuestas del personal encuestado, se conoce que más de la mitad ha obtenido un título de posgrado (52,5%), y sólo una minoría no ha completado estudios superiores (8,3%). Además, afirman estar

Figura 3. Principales obstáculos

Fuente: Elaboración propia

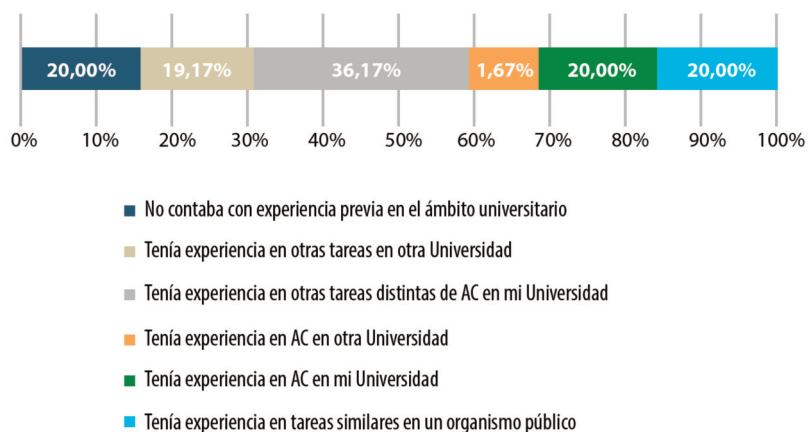
en permanente formación en los asuntos que llevan adelante. En este aspecto, en una escala de 1 a 5, la mayoría de los encuestados reconocen que la institución valora la formación y actualización profesional para la tarea que llevan a cabo (4,16), la que mayormente pueden realizar en el horario laboral (3,7) y con el apoyo financiero para acceder a estas instancias (carreras, cursos, eventos, etc.) (3,25).

Figura 4. Nivel de formación

Fuente: Elaboración propia

En todos los casos, se trata de un perfil de gestor universitario muy profesionalizado, e incluso especializado en temas de política institucional. Para llevar adelante estas funciones, requieren de un conocimiento muy específico. Sin embargo, manifiestan que el conocimiento adquirido para desempeñar el rol asumido para el cargo no se lo brindó la formación, sino que fue construyéndose en el mismo ejercicio profesional. Los datos muestran que el 20% no contaba con experiencia previa al asumir el cargo, mientras que un 20% contaba con experiencia de otros organismos públicos, entre los que se encuentra la CONEAU, de acuerdo a los testimonios. Una buena proporción fue adquiriendo la experiencia en la propia universidad, ya sea en las mismas tareas (20%), o bien en otras tareas que sirvieron de base (36,17%).

Figura 5. Experiencia previa



Fuente: Elaboración propia

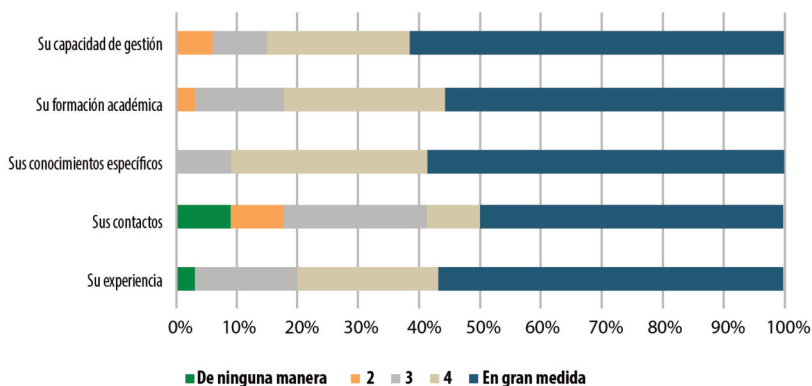
Se destaca en estos profesionales el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones, dado que tienen vinculación permanente con ámbitos externos del sistema universitario, ya sea en el Estado o el sector privado, además de la autonomía necesaria para ello. En ese aspecto, no hay grandes diferencias con el tradicional sector de autoridades, pero con foco en los temas de AC. Consideran central el conocimiento específico acerca del modo de hacer las cosas y a su vez reconocen que el perfil del trabajo “demanda

estar continuamente formándome y actualizándome". Sobre un total de 22 *soft skills* que incluyeron la tolerancia a la presión, gestionar información, analizar datos y creatividad, entre otras, los profesionales encuestados consideraron en orden de importancia que las cuatro habilidades más importantes para las tareas que desempeñan son: 1) el trabajo en equipo; 2) la responsabilidad; 3) la capacidad de aprendizaje; y 4) la planificación

3.3.3. Identidades y vínculos en la institución y externos

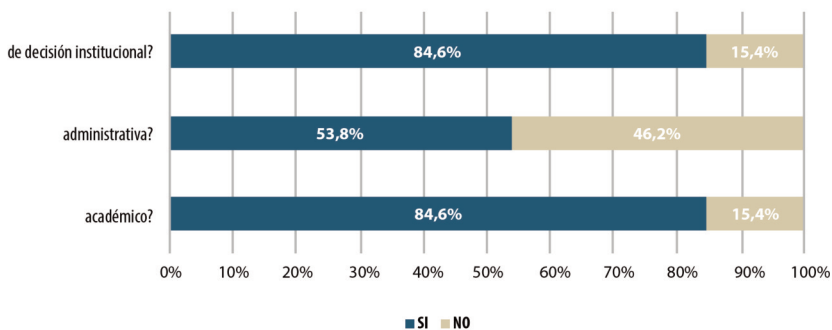
Los sujetos que llevan a cabo estas tareas se vinculan con el sector autoridades de manera diferente al resto de los actores universitarios, asesorándolo, recomendando o incluso tomando decisiones. Para el despliegue de su rol, consideran que es fundamental trabajar en red y tener autonomía para el desarrollo de sus tareas, entre otras opciones. Algo similar ocurre con el vínculo con el sector de los académicos, dado que los profesionales del AC bajo análisis poseen un saber específico necesario para las tareas que hasta hace poco se les exigía a los académicos. De sus testimonios surge que hacen de su labor una clara diferenciación del tradicional sector administrativo, por la autonomía que poseen y la no burocratización de sus tareas. Aun cuando, como hemos visto, tienen la gran mayoría posee una relación de dependencia más o menos estable con la institución, ya sea como docentes o no docentes, no se identifican como tales. Si bien perciben que su tarea es considerada importante para la mejora de la calidad de la universidad y reciben colaboración genuina por parte de otros actores, también reconocen que sus interacciones con ellos pueden representar una carga de trabajo y hasta podría despertar resistencias. La mayoría coincide en que el éxito de su tarea depende del apoyo institucional, el cual es reconocido, en base a la valoración que se hace de su 1) capacidad de gestión, 2) experiencia, 3) conocimientos específicos; 4) formación académica; y 5) contactos.

Valoran positivamente las relaciones internas en la propia universidad (con autoridades, unidades académicas, no docentes, docentes); luego las relaciones con el exterior, como organismos públicos -SPU, CONEAU, MINCYT- pares de otras instituciones, estado provincial, en ese orden. En las entrevistas se observó que cuando hablan de sus "pares" o "colegas" se refieren a otras personas que ocupan puestos similares en la misma u otras instituciones, con quienes comienzan a tener una vinculación más formalizada. Como se ha dicho, no se ha evidenciado una identificación clara con ninguno de los roles tradicionales (do-

Figura 6. *Percepción ¿en qué medida considera que es valorada...?*

Fuente: Elaboración propia

centes, administrativos o autoridades) aunque, al mismo tiempo, se reconocen por momentos como académicos y por momentos como autoridades, o bien como intermediarios entre ambos. De la encuesta surge que las actividades que desarrollan tienen una fuerte identificación con las de tipo “decisión institucional”, antes que el parentesco académico o administrativo. No obstante, el 75% afirma realizar actividades de investigación o producción de conocimiento tanto en temas de su desempeño en la propia universidad o en temas ajenos y en otras instituciones, lo que podría acercarlos más a un rol académico.

Figura 7. *Percepción ¿las actividades vinculadas con su rol se asemejan a...?*

Fuente: Elaboración propia

En el orden de su proyección a cinco años vista, a los encuestados mayoritariamente “no les gustaría estar vinculado ni con las tareas que desempeño actualmente ni con mi universidad” o bien “desempeñando estas tareas en otra institución universitaria” lo cual presume expectativas de progreso asociadas al cambio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo la agenda de AC en Argentina se introdujo en tres niveles: en el nivel de política pública, a mediados de la década de 1990, con la promulgación de una ley; en un nivel intermedio, con la creciente presencia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo encargado de realizar los procesos de evaluación y acreditación en todo el sistema universitario; y a nivel institucional, con la creación de áreas específicas y el desarrollo de nuevas funciones y roles de personal profesionalizado en tareas de AC.

No cabe duda de que en estos 25 años las instituciones han tenido que dedicar cada vez más tiempo y esfuerzo a la gestión de la calidad. Esto se ha observado en el número de evaluaciones y acreditaciones ejecutadas, así como en la consolidación de áreas específicas, y en la creciente presencia de personal especialmente dedicado y capacitado en estas funciones. No podría haber sido de otra manera. Los profesores, en general, no se habrían sentido mayormente inclinados a tareas más ligadas a la gestión, cuando crece su labor académica en tareas con mayor rendición de cuentas en su actividad docente e investigadora. Por su parte, el personal administrativo no habría podido efectuar las tareas de gestión de la calidad que requieren profesionalización, conocimientos específicos y autonomía de criterio para elaborar propuestas e interactuar con otros actores institucionales.

Los nuevos roles para la gestión de la calidad, coincidiendo estrechamente con las categorías revisadas por autores europeos (Macfarlane, 2011; Withchurch, 2012; Schneijderberg y Merkator, 2013), se ubicaron en los caminos intermedios que hasta hace dos décadas alejaban a los académicos de la decisión administrativa e institucional, funcionarios o autoridades. A diferencia de lo que sucedió en países desarrollados, donde la literatura muestra tensiones y conflictos en esta redefinición de roles, es posible concluir que en Argentina

una buena forma de responder a la demanda externa de AC fue con el desarrollo de un gerencialismo profesional. El modelo universitario colegiado, que supo resistir la agenda de evaluación de los años 1990, se alineó sin demasiadas tensiones y hoy ha incorporado al AC como parte de sus tópicos diarios de discusión y toma de decisiones.

Si bien los resultados de este estudio merecen ser profundizados con las distintas voces de la vida universitaria, los resultados aquí obtenidos a partir de las percepciones de los nuevos profesionales no parecen mostrar claros perdedores y ganadores en la reconfiguración del poder institucional en el nuevo contexto. Hay un reconocimiento de los nuevos roles por parte de las autoridades, y una situación de ausencia de tensión, traducida en desinterés o delegación, por parte de académicos y administradores, para el desarrollo de tareas que deben realizarse con un conocimiento específico, ya que adquirirlo requeriría un esfuerzo adicional de cada sector. No estamos en condiciones, por el momento, de asegurar que exista una sinergia entre roles tradicionales y nuevos, ni integración institucional, ni ausencia de rutinización. Sin embargo, es posible afirmar que, en Argentina, el conflicto hacia el AC, característico de la década de los 90, quedó en el pasado y que las transformaciones institucionales orientadas hacia la gestión de la calidad hoy conviven con el modelo de gobernanza colegiada, que es parte de la esencia de la política universitaria latinoamericana.

El análisis realizado permite concluir que en la Argentina de hoy las prácticas de AC recorren un camino de doble cara: por un lado, tienden a integrarse en procesos y resultados que parecieran encaminarse cada vez hacia el mejoramiento institucional, aunque requieren una mayor integración con los fines institucionales. Por otro lado, tienden a un aprendizaje rutinario de los procedimientos y a cierto desdibujamiento de las fronteras que hasta hace poco caracterizaban las tareas académicas y administrativas, y donde se privilegiaba la autonomía de los docentes. Después de más de 20 años, las universidades han incorporado los conocimientos sobre cómo responder a los requisitos de evaluación externa y acreditación, y en gran medida esto se debe al rol de quienes lideraron las instituciones en este período, así como el de los distintos actores institucionales, incluyendo a los nuevos profesionales de la calidad.

Este avance de dos décadas plantea hoy nuevos desafíos, a fin de no rutinizar la práctica institucional adquirida, y pasar al estadio del mejoramiento continuo

con innovación. Allí, el rol de los nuevos profesionales resulta crucial, al igual que el rol de quienes lideran las instituciones. Entretanto, será necesario seguir analizando si la presencia creciente del modelo gerencial mantendrá el equilibrio con el tradicional modelo colegiado o terminará dominando la vida institucional con procesos burocráticos lejanos a los propósitos de mejoramiento continuo.

REFERENCIAS

- Aiello, M. (2017). Repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la Argentina del siglo XXI. *La Agenda Universitaria III. Propuestas de Políticas y Acciones*, Universidad de Palermo.
- Austin, I., and Jones, G. (2016). *Governance of higher education: Global perspectives, theories and practices*, Routledge.
- Barzelay, M. (2003). *La nueva gerencia pública. Un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas públicas*, Fondo de Cultura Económica.
- Barzeley, M., and Armajani, B.J. (1992). *Breaking through the Bureaucracy. A New Vision for Managing Government*, University of California Press.
- Bleiklie, I., Enders, J. and Musselin, C. (2012). La nueva gestión pública, la gobernanza en red y la universidad como organización profesional cambiante”, Kehm, B. (Ed.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, Ediciones Octaedro.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2021). *Informe estadístico de Evaluación y Acreditación en Argentina 2020-2021*. CONEAU. <https://bit.ly/3BNhRUg>.
- Deem, M. and Brehony, K. (2005). Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 217–235.
- Deem, R. (1998). New managerialism’ and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 47–70.
- Fernandez Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. EDUNTREF – IE-SALC/UNESCO.

- García de Fanelli, A. M. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. CEDES.
- Gómez, J. and Negro, M. D. (2016). Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. *Revista Argentina de Educación Superior*, Vol. 8, No. 13, pp. 79-105.
- Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. *Calidad en la Educación*, No. 36, pp. 187-217.
- Hood, C., and Scott, C. (1996). Bureaucratic regulation and new public management in the United Kingdom: Mirror-image developments? *Journal of Law and Society*, Vol. 23, No. 3, pp. 321–345.
- Klumpp, M. and Teichler, U. (2008). Between over-diversification and overhomonization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. En: Kehm, B. and Stensaker, B., (Eds.) *University, rankings, and diversity, and the new landscape of higher education*, Sence Publishers.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y Reformas Comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes.
- Maasen, P. and Van Vught, F. A. (1988). An Intriguing Janus-Head: The Two Faces of the New Governmental Strategy for Higher Education in the Netherlands. *European Journal of Education*, Vol. 23, No. 1/2, pp. 65–76.
- Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, No. 65, pp. 59-73.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, Profesión Académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. EUDEBA.
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, Vol. 12, pp. 82–96.
- Marquís, C. (2014). *Dos décadas de evaluación universitaria en la Argentina. Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y Políticas En Perspectiva*, Universidad de Palermo.

- Mendonça, M. (2019). Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. *Debate Universitario*, Vol. 7 No. 14, pp. 9–23.
- Mendonça, M. and Pérez Trento, N. S. (2020). El devenir del sistema universitario público en la Argentina a través de sus olas expansivas: diferenciación en la formación de fuerza de trabajo y acumulación del capital (1971-2015). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28, No. 49. pp. 1-36.
- Nosiglia, M.C. (2013). La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel nacional e internacional. EUDEBA.
- Paradeise, C., Reale, E., and Goastellec, G. (2009). A comparative approach to higher education reforms in Western European countries. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie and E. Ferlie (Eds.), *University governance: Western European comparative perspectives*, Springer.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas, En: Chiroleu, A., Marquina, M. and Rinesi, E. (Eds.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Poder Ejecutivo Nacional. (2006). Decreto N°366/2006, Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector No Docente de las Instituciones Universitarias Nacionales. Argentina: PEN.
- Pita Carranza, M. and Durand, J. (2018). Llevando un poco de luz a las cavernas universitarias. *Debate Universitario*, Vol. 6 No. 12, pp. 23–40.
- Rowlands, J. (2013). Academic boards: Less intellectual and more academic capital in higher education governance?" *Studies in Higher Education*, Vol. 38, No. 9, pp. 1274–1289.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2018*. <https://bit.ly/3p0yLas> SPU. Accedido: 29 septiembre 2021.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad Universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Ediciones UNL- EUDEBA.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing identities in higher education: The rise of 'third space' professionals*. Routledge.