

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 71

11 de junio 2018

ISSN 1068-2341

## Los Efectos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba

*María Celeste Escudero*

Universidad Nacional de San Luis  
Argentina

**Citación:** Escudero, M. C. (2018). Los efectos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad en la Universidad Nacional de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(71).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2972>

**Resumen:** Las políticas de reforma del financiamiento público de las universidades de Argentina de los años 90 estuvieron acorde a los cambios que estaban desarrollándose a escala global y regional. Así, en 1995 fue creado el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), un instrumento de asignación de financiamiento adicional al presupuesto histórico, que priorizaba el mejoramiento de la enseñanza por encima de las otras actividades. Desde el marco teórico de Stephen Ball y el Nuevo Institucionalismo Sociológico, este trabajo busca responder ¿Qué efectos ha producido FOMECA en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)? Esta investigación utiliza el análisis de clúster jerárquico y discriminante para identificar la distribución de proyectos FOMECA entre las unidades académicas participantes. La percepción de los actores fue analizada a través de entrevistas y documentos específicos. El análisis de datos sugiere tres efectos importantes. Primero, los proyectos FOMECA de las unidades académicas de la UNC no fueron distribuidos en forma homogénea, variando en forma significativa entre distintas áreas disciplinares. Segundo, el cambio institucional obedeció a fuerzas coercitivas y miméticas. Por último, existen procesos de internalización de al menos cinco innovaciones parciales en sus culturas laborales, tales como:

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 17-3-2017  
Revisiones recibidas: 09-2-2018  
Aceptado: 22-3-2018

“Planificación Estratégica de las Actividades”, “Gestión de Proyectos”, “Trabajo en Equipo”, “Procesos de Evaluación” y “Gestión de Recursos Alternativos al Presupuesto”.

**Palabras Clave:** Educación Superior, Universidades, Política Educativa, Reformas de Financiamiento, Cambio Organizacional, Cultura Organizacional

### **The effects of the Fund for the Improvement of University Quality on the National University of Córdoba**

**Abstract:** University public financing policy reforms in Argentina during the 1990s were aligned to global and regional developments. Thus, in 1995, the Fund for the Improvement of University Quality (FOMEQ) was created, an instrument for allocating additional funding to the historical budget, which prioritized the improvement of teaching over other activities. Based on the theoretical framework of Stephen Ball and the Sociological New Institutionalism, this paper seeks to answer: What effects has the FOMEQ had at the National University of Córdoba (UNC), Argentina? This research utilizes hierarchical and discriminant cluster analysis to identify the distribution of FOMEQ projects among the participating academic units. Stakeholders' perceptions were analyzed through interviews and documents. Data analysis suggests three core effects. First, FOMEQ projects were not distributed in a homogenous way among the academic units within UNC, varying significantly among different disciplinary areas. Second, institutional change conformed to coercive and mimetic forces. Lastly, there are internalization processes of at least five partial innovations in their work cultures, such as: “Strategic Planning of Activities”, “Project Management”, “Teamwork”, “Evaluation Processes” and “Management of Alternative Resources to the Budget”.

**Key words:** Higher Education, Universities, Educational Policy, Financing Reforms, Organizational Change, Organizational Culture

### **Os efeitos do Fundo para a Melhora da Qualidade Universitária na Universidade Nacional de Córdoba**

**Resumo:** As políticas de reforma do financiamento público das universidades na Argentina nos anos 90 foram alinhadas com as mudanças que estavam ocorrendo ao nível global e regional. Em 1995 foi criado o Fundo para a Melhora da Qualidade Universitária (FOMEQ), um instrumento para a atribuição de financiamento adicional para o orçamento histórico que priorizou a melhoria da educação acima de outras atividades. A partir do referencial teórico de Stephen Ball e do Novo Institucionalismo Sociológico, este trabalho busca responder quais efeitos o FOMEQ produziu na Universidade Nacional de Córdoba (UNC). Esta pesquisa utiliza análise de cluster hierárquica e discriminante para identificar a distribuição de projetos do FOMEQ entre as unidades acadêmicas participantes. A percepção dos atores foi analisada por meio de entrevistas e documentos específicos. A análise dos dados sugere três efeitos importantes. Primeiro, os projetos FOMEQ das unidades acadêmicas da UNC não foram distribuídos de forma homogênea, variando significativamente entre as diferentes áreas disciplinares. Em segundo lugar, a mudança institucional obedeceu a forças coercivas e miméticas. Finalmente, existem processos de internalização de pelo menos cinco inovações parciais em suas culturas de trabalho, tais como: “Planejamento Estratégico Actividades”, “Gestão de Projetos”, “Trabalho em equipa”, “Avaliação de Processos” e “Gestão de Recursos Alternativos ao Orçamento”.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Universidade, Política Educacional, Reformas Financeiras, Mudança Organizacional, Cultura Organizacional

## Introducción

Desde los años 70 el mundo fue experimentando diversas realidades hasta finalizar en la doctrina del neoliberalismo, donde los países desarrollados y en vías de desarrollo han implementado políticas públicas que parecen evidenciar un patrón similar: herramientas de ajustes y cambios estructurales (Harvey, 2015). En tanto, bajo una revisión de la literatura específica las políticas de reforma en materia de educación superior de los años 80 y 90 evidencian un desarrollo homogéneo sin considerar los diferentes contextos históricos, sociales y culturales de las universidades de países muy diversos.

Siguiendo a Brunner (1994) en los países latinoamericanos las políticas de reformas neoliberales en el sistema universitario, estuvieron asociadas a la "evaluación", como mecanismos de *accountability* o de rendición de cuentas de las instituciones y de los docentes, y el "financiamiento". Los patrones de cambio significaron en general una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas; fueron implementadas nuevas modalidades de financiamiento público e incorporados criterios de calidad interna y externa de las universidades (Abeledo & Obeide, 2003; Brunner, 1993, 2007; Krotsch, 2009; Mollis, 2003).

De manera particular, las políticas de reforma del financiamiento público de los años 90 de Argentina sufren un giro acorde a los cambios que estaban desarrollándose a escala global y regional, donde la creación del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) en 1995 significó un impacto de trascendencia en todo el sistema universitario.

Este programa que obtuvo financiamiento del Banco interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), da inicio a la implementación de la modalidad de asignación de "presupuestos por incentivos, un mecanismo por el cual se asignan recursos adicionales al presupuesto general de las instituciones, vía presentación de proyectos de mejoramiento, estableciendo objetivos específicos sujetos a diferentes indicadores de resultados. Su diseño contemplaba un conjunto de programas de fortalecimiento institucional en diversas áreas del sector universitario, y de manera específica a través de la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) buscaba perfeccionar la docencia y la formación docente por encima de otras actividades esenciales de la universidad, involucrando la participación de diversos niveles de la organización (grado-posgrado, universidad-facultad-departamentos, redes universitarias). Programa sin precedentes en el ámbito de la docencia universitaria.

Este trabajo bajo la combinación del marco referencial teórico del sociólogo inglés Stephen Ball y el Nuevo Institucionalismo Sociológico busca responder la siguiente pregunta central ¿Cuáles han sido los efectos de FOMECA en la Universidad Nacional de Córdoba, una institución de 400 años de historia? Dos son las premisas (hipótesis) adoptadas: Por un lado, indagar si las estrategias para el mejoramiento académico utilizadas por FOMECA, equipamiento de las unidades académicas, formación de recursos humanos y reformas curriculares; produjeron efectos homogéneos entre las áreas disciplinares de la UNC; y por otro lado, analizar si el FOMECA fue un primer paso para la introducción de innovaciones parciales en torno a la gestión institucional en la UNC, al incorporar prácticas de evaluación, planificación estratégica y mecanismos alternativos de financiamiento.

Para dar cumplimiento se disponen de cuatro apartados. En el primero se presentará el diseño teórico utilizado para analizar las tres premisas. En el segundo se especifica la metodología y el diseño que guía esta investigación. En tercer lugar disponemos de los resultados alcanzados y por último se exponen las consideraciones finales.

## Marco Referencial

El sociólogo inglés Stephen Ball (1994) define a la política como procesos y resultados, procesos en curso, interactivos e inestables, procesos socialmente localizados. Por ello considera que no solo existen los resultados de las políticas, sino que también surgen efectos, de manera que resulta pertinente analizar las políticas en términos de su impacto distributivo y de las interacciones con las desigualdades. Esto implica analizar la práctica de la política relacionando los orígenes del discurso, las intenciones que persigue, las racionalidades que subyacen (Ball, 2002, 2003; Mainardes, 2006; Mainardes & Gandin, 2013; Miranda, 2011). En nuestra investigación significa analizar los cambios que desde la ideología de la reforma de la universidad, específicamente en el financiamiento, sustentan las políticas nacionales y el solapamiento con los intereses y orientaciones de las políticas institucionales adoptadas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Sin embargo, como señala el catedrático australiano Yang Rui (2010): “es muy difícil controlar o predecir el efecto de una política educativa y sus futuras posibilidades y oportunidades” (p. 306). Esto es porque los profesionales que trabajan con políticas tienen autoridades desiguales en diferentes contextos. Los legisladores que tienen autoridad en el contexto de influencia pueden perder parte de su autoridad en el contexto de la práctica. La autoridad se mueve de contexto en contexto y este es el motivo de que los efectos de las políticas sean a menudo inesperados y diferentes de las intenciones originales. Así las políticas terminan representando los valores del grupo que posee la autoridad para diseñarlas, a pesar de que a menudo son presentadas como universales y generalizadas.

Para profundizar el análisis de los efectos de la política de financiamiento de FOMECA en la UNC incorporamos la mirada del Institucionalismo, en su vertiente Sociológica, como una manera de complementar el instrumental de análisis de S. Ball. A través del Institucionalismo, buscamos conocer el comportamiento de una organización tan particular como la universidad.

Esta institución educativa ha sido caracterizada en el tiempo como una “organización suave, débilmente acoplada” (Parson, 1960, citado por Rowan, 2006, p. 16).

Estas instituciones a diferencia de las organizaciones duras como las empresas dedicadas a la producción, al comercio o a servicios financieros, no aplican de manera directa ni se expresan de manera explícita en la estructura y las prácticas de la organización los criterios formales del desempeño económico, como la eficiencia técnica o la rentabilidad económica. En realidad, estas organizaciones institucionalizadas tienen como restricción la legitimidad, es decir, lo que persiguen es resaltar el contenido simbólico de tales medidas de eficiencia y racionalidad (Ibarra Colado, 2008; Meyer & Rowan, 2006).

La perspectiva sociológica del institucionalismo destaca elementos cognitivos, procesos de aprendizajes de la teoría de la organización, con una mayor preocupación por la manera en que los miembros de la institución interpretan los datos de su entorno (Peters, 2003). A partir de esta perspectiva se buscará comprender de qué manera la UNC y sus actores claves interpretaron los cambios de su entorno, y cómo fueron (si eso ocurrió) incorporando (en todo o en parte) nuevas prácticas de trabajo y de gestión académica.

Siguiendo a los autores DiMaggio y Powell (1999) los cambios del entorno en las organizaciones como las universidades generan un proceso de homogeneización. Más específicamente el proceso observado es el denominado *isomorfismo institucional*, donde las organizaciones buscan alcanzar legitimidad frente a aquellos agentes externos de los que depende el acceso a ciertos recursos: “las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una buena condición social y económica” (p. 109).

Existen tres razones que guían este cambio, denominadas fuerzas coercitivas, miméticas y normativas. La primera de ellas se debe a influencias políticas y al problema de legitimidad, y pueden ser presiones tanto formales como informales. Algunas veces, el cambio organizacional se produce como una respuesta directa a un mandato del gobierno. Aquí se hace referencia a la dependencia entre las organizaciones, y se considera que cuanto mayor sea, con más fuerza se producirá el cambio isomorfo. Más aún, cuando una de esas organizaciones concentra los recursos de los que se provee la institución. La segunda razón por la que se produce el isomorfismo, resulta de reacciones estándares a la incertidumbre. Este proceso se refiere a la poca comprensión de las nuevas tecnologías existentes y a la incertidumbre de la relación entre medios y fines, que posibilita que las organizaciones para sobrevivir a los cambios de su entorno imiten a aquellas que les parecen exitosas. Finalmente la última fuerza se debe a la existencia de normas socialmente construidas que justifican la adopción de ciertas estructuras, generalmente asociada a la profesionalización, donde dos fuentes de isomorfismo importantes son la educación formal y el crecimiento de las redes profesionales.

¿Cuál de éstas fuerzas habrá surgido en la UNC ante el cambio de su entorno en 1995? ¿Cuánto tiempo habrá tardado en reaccionar o adaptarse la Universidad y sus actores? ¿De qué manera habrá operado este cambio?

Finalmente uno de los conceptos que nos permitirá comprender este cambio institucional es la *institucionalización*. Zucker (1999) la define de la siguiente manera: “es tanto un proceso como una propiedad variable. Es el proceso por medio del cual los actores individuales transmiten lo que socialmente se define como real” (p. 129). Es decir, es el proceso de relaciones y acciones sociales que llegan a darse por sentado. Esto nos permitirá investigar si la UNC y sus actores claves habrán comprendido e internalizado las nuevas prácticas de trabajo implementadas a través de los nuevos mecanismos de financiamiento de los años noventa.

## Metodología y Diseño de Investigación

El presente enfoque de investigación tiene una estructura mixta, que combina el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Con el objetivo de caracterizar la distribución de los Proyectos FOMECA en la UNC fueron utilizadas dos técnicas de Análisis Estadístico Multivariado. Por un lado, empleamos *Clúster Jerárquico*, considerando un conjunto de indicadores para las variables seleccionadas a tal fin. Y por otro lado, realizamos *Análisis Discriminante* para convalidar el resultado alcanzado anteriormente y determinar entre los indicadores empleados para la clasificación, cuáles han tenido mayor peso en el proceso de aglomeración (Afifi & Clark, 1990; Peña, 2002).

La UNC tenía adjudicado un total de 27 proyectos FOMECA considerados disciplinares, que son los casos de estudio u observaciones, de manera que trabajamos con la población evitando problemas de representatividad. Las variables empleadas responden a tres criterios: *presentación a FOMECA*, *desempeño académico* y *desempeño económico*.

En la Tabla 1 se disponen de los indicadores para el primer criterio: ( $x_1$ ) refleja el año de presentación a la convocatoria FOMECA; ( $x_2$ ) la tipología de proyecto; ( $x_3$ ) el nivel de aplicación del mejoramiento; y de ( $x_4$ ) a ( $x_{10}$ ) el valor del gasto por rubro de financiamiento del programa. Este último grupo de indicadores tiene sus valores expresados en pesos corrientes de 2003, por lo que fueron deflactados por medio del Índice de Precios del Consumidor (IPC publicado por el Instituto de Estadísticas y Censos de Argentina, INDEC), tomando como base el año 1995. Finalmente, atendiendo a los problemas de dispersión entre las observaciones, los indicadores resultaron estandarizados como prevé la teoría.

Tabla 1  
 Descripción de los Indicadores de la Variable "Presentación a FOMECE"

Indicadores	Descripción	Referencias
x <sub>1</sub>	Año de Convocatoria de FOMECE	1=1995, 2=1996, 3=1997, 4=1998, 5=1999
x <sub>2</sub>	Tipo de Proyecto	1=Mejoramiento, 2=Reforma Integral, 3=Reforma Parcial, 4=Sin dato (s/d)
x <sub>3</sub>	Nivel de Aplicación	1= Grado, 2=Posgrado, 3=Grado y Posgrado
x <sub>4</sub>	Gasto en Rubro Bibliografía <sup>a</sup>	
x <sub>5</sub>	Gasto en Rubro Equipamiento <sup>a</sup>	
x <sub>6</sub>	Gasto en Rubro Estudios y Asistencia Técnica <sup>a</sup>	
x <sub>7</sub>	Gasto en Rubro Intercambio Académico con el Exterior <sup>a</sup>	
x <sub>8</sub>	Gasto en Rubro Intercambio Académico en el País <sup>a</sup>	
x <sub>9</sub>	Gasto en Rubro Becas de Formación Docente <sup>a</sup>	
x <sub>10</sub>	Gasto en Rubro Obras <sup>a</sup>	

Fuente: elaboración del autor.

<sup>a</sup>. Variables deflactadas y estandarizadas.

La incorporación de la variable *desempeño académico* obedece principalmente a recuperar los problemas diagnosticados por las principales agencias internacionales sobre lo que acontecía en las universidades argentinas al inicio del programa FOMECE y que dan sustento a su implementación. Cada uno de los indicadores refleja valores de la unidad académica donde estuvo radicado el proyecto. Así fueron definidos 3 indicadores: el ratio "Egresados/ Alumnos" (x<sub>11</sub>), representa la cantidad de egresados respecto del total de alumnos inscriptos (nuevos y re-inscriptos); el segundo indicador es el ratio "Duración de la Carrera de Grado Real/ versus Duración Teórica" (x<sub>12</sub>), valores determinados a partir de considerar el promedio del total de las carreras de grado registradas para el año 1995. En ambos casos la información fue provista por el Anuario Estadístico de 1995 de la UNC. En tanto que el tercero está relacionado con el desarrollo de la actividad de investigación de los docentes de la UNC. El ratio "Docentes Categorizados/Total Docentes" (x<sub>13</sub>) brinda información sobre la proporción de Docentes que fueron categorizados en el Programa Incentivos Docentes<sup>1</sup> durante la primera convocatoria del año 1994, información suministrada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

Finalmente y buscando reflejar la escasa diversificación de las fuentes presupuestarias de las unidades académicas participante al inicio del FOMECE, fueron seleccionados 3 indicadores para la variable *desempeño económico*: a) (x<sub>14</sub>) "Aportes del Tesoro Nacional"; b) (x<sub>15</sub>) "Recursos Propios"; y c) "Remanente de ejercicios anteriores" (x<sub>16</sub>). Sus valores expresados en pesos corrientes de 1997, fue necesario homogeneizarlos por medio del IPC tomando como base el año 1995. Para evitar

<sup>1</sup> Programa creado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1993 con el objetivo de fomentar la investigación en los docentes de las casas de altos estudios. Significó y continúa siendo una remuneración adicional para el docente-investigador activo en el programa.

problemas de escala en los indicadores, los valores fueron estandarizados. La información fue provista por la Primera Autoevaluación Institucional de la UNC de 2003.

Para realizar el análisis de datos cualitativo fueron utilizadas las siguientes fuentes de información primaria: a) Actas del Honorable Consejo Superior de la UNC, sesiones del 5 y 19 de Setiembre de 1995 (Actas N° 16 y 17); b) un total de 14 entrevistas de estructura abierta y semi-abierta realizadas a los actores clave de forma personal (3 actores estuvieron involucrados en el diseño e implementación de FOMECEC, uno a nivel nacional y dos radicados en la UNC; mientras que los 11 restantes fueron directores de los proyectos); y c) Presentaciones e Informes Finales realizados por los directores de los proyectos FOMECEC, administrativos y autoridades de la UNC.

## Los Efectos de FOMECEC en la UNC

El presente apartado tiene por objetivo mostrar los efectos de FOMECEC en la distribución de los proyectos entre las áreas disciplinares de la UNC, en la gestión institucional y en el mejoramiento académico de la Universidad.

La UNC participó de las cinco convocatorias de FOMECEC<sup>2</sup> mediante la presentación de 65 proyectos, de los cuales sólo 31 fueron aprobados, representando una tasa de éxito del 48%. Durante las dos primeras convocatorias realizadas en los años 1995 y 1996, fueron presentados más de la mitad de los proyectos, mientras que en las convocatorias siguientes, 1997, 1998 y 1999, disminuye la presentación de proyectos pero se obtienen mejores resultados, la tasa de éxito fue de 100%, 67% y 44%, respectivamente. El alcance disciplinar del programa fue amplio, se beneficiaron no solamente todas las facultades<sup>3</sup> de la Universidad sino que además fueron alcanzadas otras unidades académicas como Biblioteca Mayor (BM), la Secretaría del Rectorado y el Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP), que sumaron en total cuatro proyectos denominados de Desarrollo Institucional (Escudero, 2014).

Según el diseño metodológico explicado en el apartado anterior la distribución de los Proyectos Disciplinares FOMECEC en la UNC estuvo caracterizada por tres grandes agrupaciones, resultados que se muestran en la Tabla 2. Mientras que del total de los dieciséis indicadores utilizados, sólo seis fueron destacados en el proceso de aglomeración, como se advierte en la Tabla 3. Una síntesis del proceso de aglomeración de los proyectos está disponible en la Figura A1 y en la Tabla A1 del Apéndice.

Así el **Grupo 1**, constituido por un total de 10 proyectos, destaca la mayor presencia de presentaciones de las áreas disciplinares de las Ciencias Básicas (5 de 10) y en menor medida otras áreas como Ciencias Sociales (3 de 10). Por su parte, el **Grupo 2** solamente quedó integrado por 6 proyectos del área disciplinar de Ciencias Tecnológicas. Mientras que el **Grupo 3**, con un total de 9 proyectos, advierte la mayor presencia de presentaciones de las Ciencias Sociales (6 de 9).

---

<sup>2</sup> FOMECEC tuvo 2 instancias, una parte fue integrante del PRES y luego en 1998, la Secretaría de Políticas Universitarias experimentó con un programa de características similares denominado FOMECEC/SPU, cuyos fondos ya no venía del BIRF sino con financiamiento propio de la Secretaría. Cabe aclarar que este trabajo sólo analiza FOMECEC/PRES.

<sup>3</sup> Durante la vigencia de FOMECEC (95-99) la UNC tenía 11 facultades, 10 en normal funcionamiento y la Facultad de Psicología recientemente creada (1998) que se encontraba abocada a su formación.

Tabla 2  
*Síntesis de la distribución de los Proyectos FOMECE en la UNC*

Proyectos por Área Disciplinar	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total
Ciencias Básicas	5		1	6
Ciencias Tecnológicas	1	6	1	8
Ciencias Médicas	1		2	3
Ciencias Sociales	3		6	9
Total	10	6	10	26

Fuente: elaboración del autor.

Por su parte, la Tabla 3 presenta la información brindada por los indicadores utilizados en el proceso de aglomeración y seleccionados en el análisis discriminante, mientras que en la Tabla A2 del Apéndice se encuentra disponible el proceso de selección de los indicadores.

Esto nos permite observar que los Grupos 1 y 2 muestran una rápida iniciativa de participación en FOMECE porque en promedio sus proyectos pertenecen a la 1° y 2° convocatoria del programa; en tanto que el Grupo 3 tuvo una mayor participación a partir de la 4° instancia.

Comparativamente el Grupo 1 resultó ser el que más gastó en los recursos consignados a “Becas de Formación Docente” ( $x_9$ ) que significaron en promedio 5 y 15 veces más que los destinados por las otras agrupaciones.

El indicador que intenta recuperar la importancia dada por las unidades académicas a la actividad de investigación al momento de creación de FOMECE, “Ratio Docentes Categorizados/Total Docente” ( $x_{13}$ ), destaca al Grupo 1 muy por encima de los demás, ya que su valor duplica en promedio al registrado por los demás grupos.

Tabla 3  
*Valores Promedios de los Indicadores seleccionados en el Análisis Discriminante*

Indicadores	Coeficientes		Valores Medios	
	F1 <sup>a</sup>	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
X <sub>1</sub> Año Convocatoria FOMECE	1,089	2 <sup>b</sup>	1 <sup>b</sup>	4 <sup>b</sup>
X <sub>9</sub> Gasto en Rubro Becas de Formación Docente	-0,28	108.300	20.678	7.094
X <sub>13</sub> Ratio Docentes Categorizados/Total Docente	1,432	0,6	0,27	0,27
X <sub>15</sub> Recursos Propios	1,533	163.387	132.977	410.407
X <sub>14</sub> Aportes del Tesoro Nacional	0,811	5.579.251	6.801.118	8.465.091
X <sub>16</sub> Remanente de Ejercicios Anteriores	-0,251	152.813	269.075	153.481

Fuente: elaboración del autor.

a. Los coeficientes pertenecen a la Función Canónica Discriminante Estandarizada, salida SPSS.

b. Valores equivalentes: 2=1996, 1=1995, 4=1998



Estas primeras caracterizaciones permiten advertir desde la perspectiva teórica del neo-institucionalismo la presencia de una **fuerza mimética** entre las unidades académicas de la UNC ante la aparición de FOMECA, buscando imitar el comportamiento de sus pares que son vistas como exitosas en su accionar ante los cambios de la política de financiamiento, más específicamente las unidades académicas del Grupo 3 respecto de las agrupadas en los otros dos conglomerados.

Por un lado, como ya fue advertido en párrafos anteriores el Grupo 3 tiene una iniciativa más lenta de participación, la mayor parte de sus proyectos corresponden a la penúltima convocatoria, mientras que los otros dos advierten una adaptación más rápida a los cambios de su entorno.

De este modo el Grupo 3, cuyos proyectos pertenecen en su mayoría a las Ciencias Sociales, necesitó un mayor tiempo de adaptación a las nuevas reglas de trabajo impuestas por FOMECA, ya que esta área disciplinar no estaba acostumbrada a gestionar proyectos para obtener financiamiento, y sí era una práctica habitual en las Ciencias Básicas y Tecnológicas, destacadas en los Grupos 1 y 2, respectivamente. Un director de proyecto así lo expresó: “era un training que ya traíamos” (E<sub>5</sub>, Director de Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

Es posible argumentar que el Grupo 3 veía como exitoso el accionar de las otras agrupaciones. Por un lado, éstas habían ya participado de FOMECA accediendo a una gran asignación monetaria, propiciando cambios curriculares a través de los proyectos. Y por otro lado, tenían un desempeño académico que a juzgar por los indicadores utilizados en esta investigación, también era deseoso de imitar, tal es el caso de la participación de los docentes en el Programa Incentivo del Grupo 1.

Sin embargo, la fuerza mimética no solamente operó dentro de la comunidad académica de la UNC. A partir de la entrevista de los directores de proyectos se pudo advertir que operaban otros procesos miméticos respecto de instituciones no necesariamente universitarias. Así el director de un proyecto de Ciencias Humanas señalaba:

La coordinación de la formulación del proyecto para mí no era cosa nueva, era un trabajo con universitarios, pero en mi trabajo profesional era asesora de una ONG que trabajaba con sectores carenciados, [donde] mi trabajo era justamente coordinar la formulación de proyectos (E<sub>9</sub>, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

Mientras que una entrevista realizada al director de un proyecto de Desarrollo Institucional, la iniciativa de presentarse a FOMECA provino de observar lo realizado por otras instituciones universitarias argentinas: “Primeramente fui evaluadora casi durante tres años de proyectos FOMECA a nivel nacional y allí comenzó mi motivación para construir un proyecto desde la unidad académica donde trabajo” (E<sub>14</sub>, Director Proyecto Institucional).

Por otra parte, la caracterización de los grupos atendiendo a los indicadores relativos al *desempeño económico*, advierte la presencia de un comportamiento organizacional isomorfo que responde a una **fuerza coercitiva**.

Si bien, comparativamente el Grupo 3 registra en promedio mayores valores en las fuentes presupuestarias de “Aportes del Tesoro Nacional” ( $x_{14}$ ) y “Recursos Propios” ( $x_{15}$ ); y el Grupo 2 de la fuente “Remanente de Ejercicios Anteriores” ( $x_{16}$ ), los 3 aglomerados muestran una gran dependencia presupuestaria de los Aportes del Tesoro Nacional. Por entonces estos aportes significaban entre el 82% y el 99% del total del presupuesto de las unidades académicas.

Aunque la participación en FOMECA nunca fue obligatoria por parte del Estado, esta excesiva dependencia de sus recursos imponía, de algún modo, una clara necesidad de acceder a esta fuente de ingresos adicional al presupuesto general en el caso de que las unidades académicas decidieran mejorar sus equipamientos, adquirir bibliografía, realizar cambios curriculares, formar sus docentes en posgrados, etc. Más aún, considerando que dentro del Presupuesto General gran parte

de esos aportes, entre el 83% y el 96% en algunas dependencias, estaban destinados a solventar los gastos corrientes (o gastos de funcionamiento) de las unidades académicas.

Así, desde los debates iniciales generados en el Consejo Superior de la UNC ante la participación de FOMECE, las expresiones de los actores ya dejaban entrever la estrechez financiera que acontecía en las unidades académicas y lo significativo que resultaría el aporte de los fondos del programa: "Estimo que por más que existan algunas discrepancias (...) me parece suicida – conociendo al FOMECE- desperdiciar la oportunidad de algo que parece como muy conveniente" y por otro lado fue expresado: "voy a votar favorablemente (...) para no privar a nuestra universidad de la posibilidad de esta contribución económica" (Consiliario Decano, Acta N°17, 19 de Setiembre de 1995).

Expresiones similares surgieron de varios de los actores entrevistados, cualquiera fuera el tipo de proyecto involucrado, Disciplinar o Institucional:

Se contó con recursos económicos imposibles de obtener por otra vía (E13, Director de Proyecto Institucional).

Sabíamos que era muy interesante poder hacer inversiones en la facultad, por eternas situaciones de falta de presupuesto universitario, [FOMECE] era muy conveniente (E4, Director de Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

FOMECE era la única vía de financiación, no teníamos otra manera, creo que significó u\$s 700.000 y eso era una fortuna para nosotros (E6, Director de Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

Fue útil porque estábamos muy ahogados presupuestariamente, no teníamos posibilidades para nada de hacer estas cosas (E7, Director de Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales)

Sí con esto se cimentaron las investigaciones, fue un poco de oxígeno para nuestra facultad (E8, Director de Proyecto Disciplinar, Ciencias Básicas)

*Así, desde este análisis de la caracterización grupal desarrollada podemos afirmar que los Proyectos FOMECE de las unidades académicas de la UNC no parecen evidenciar una distribución homogénea entre las áreas disciplinares.*

## Los Efectos en la Gestión Institucional

Como se mencionara en párrafos anteriores, los Proyectos Institucionales FOMECE realizados en la UNC fueron en total 4, de los cuales 3 tuvieron como objetivo general el mejoramiento de las bibliotecas de la Universidad y el restante estuvo dirigido a la implementación del Programa SIU, Sistema de Información Universitaria, también proveniente del Gobierno Nacional. Este último programa tenía como objetivo central incorporar a las unidades académicas a un nuevo programa informático de gestión administrativa y económico-financiera.

Atendiendo a un análisis más particular de los proyectos destinados a bibliotecas, uno de ellos estuvo dirigido a conectar en red (internet) a todas las bibliotecas de la Universidad, y de manera indirecta también quedaban conectadas las unidades académicas; un segundo fue dirigido a mejorar la formación de recursos humanos y el tercero estuvo destinado a la digitalización de los catálogos de la Biblioteca Mayor.

Es importante destacar que el financiamiento de FOMECE fue de suma importancia para dinamizar e implementar los planes institucionales que ya estaban en la agenda de la UNC pero no podían ser instrumentados por falta de fondos, lo que ya hemos denominado por *fuerza coercitiva* anteriormente.

Sin embargo, podríamos señalar que la recepción de las innovaciones que implicaban estos proyectos mostraron al decir de uno de los entrevistados una *actitud viscosa* en las personas afectadas en su tarea por la incorporación a la red de internet de las unidades académicas de la UNC. Además

se evidenciaba la presencia de cierto desinterés por la incorporación de una nueva herramienta de trabajo, algo que en estos tiempos sería impensado no contar con ella:

Cuando fui a la biblioteca [de una unidad académica] vi que salía un cable cerca de una computadora y la persona [que estaba trabajando allí] recién se daba cuenta que era para internet. Es decir, tenían internet [por algún otro medio comercial] y la computadora estaba al lado y no estaba conectada (...) no había interés en las personas por el internet (...) de esos casos he visto muchos (...) era toda una época en que la gente no estaba preparada y no se veía como algo tan importante (E12, Director Proyecto Institucional).

Pero no solamente la “falta de interés” fue observada, sino también el “temor” manifestado por las personas a las innovaciones en su trabajo, puesto que su posición en la institución parece estar asociada a la experiencia y al conocimiento adquirido sobre la tarea:

Antes las resoluciones estaban en un libro, donde había una persona que sabía más o menos o tenía memoria donde buscar (...) no se sabía si una nueva resolución iba en contra de algo, no había un buen digesto (...) allí sí se veía a personas resistir el cambio porque tenían una jerarquía en base a su conocimiento (...) lo mismo en la biblioteca (...) había cursos para aprender a usar el sistema de búsqueda que tenían (E12, Director Proyecto Institucional).

Los Proyectos Institucionales FOMECE buscaron en una segunda instancia orientar sus acciones a la capacitación del personal e incorporar nuevos programas informáticos para la mejora de la gestión de la Biblioteca Central y en las demás bibliotecas de la UNC. En este sentido “las prioridades estuvieron destinadas a promover cambios en la relación bibliotecario/usuario y adecuar el perfil del bibliotecario en función del uso de nuevas tecnologías, equipos y metodología del trabajo”. A lo que se puede agregar su evaluación de la capacitación realizada:

Los cursos brindados a través del Proyecto FOMECE fueron de muy buena calidad ya que permitió contratar a colegas nacionales y extranjeros que pudieran brindarnos sus experiencias. Esto impactó positivamente en nuestro ámbito, motivando al personal a realizar mejoras en los distintos servicios brindados, el fortalecimiento del trabajo en equipo y a autoevaluarnos. (E13, Director Proyecto Institucional).

Diferentes actores mencionan de modo reiterado como un efecto importante el fortalecimiento del **trabajo en equipo** dentro de la unidad académica como en su relación con la Unidad Ejecutora de la Universidad. Dirigido a resolver las diversas etapas de los proyectos FOMECE (formulación, ejecución y evaluación), donde era necesario contar con un conjunto de personas idóneas abocadas a esas tareas: “La experiencia de FOMECE impactó positivamente en nuestro ámbito, porque el involucramiento del personal en la confección y en el desarrollo del proyecto permitió el fortalecimiento del trabajo en equipo” (E14, Director Proyecto Institucional).

Asimismo, los actores destacan la importancia que FOMECE tuvo en el desarrollo de su trabajo posterior en la unidad académica, ya que les permitió realizar una **planificación estratégica de las actividades**.

FOMECE dejó mucha enseñanza, nos permitió organizar la manera de trabajar mediante la “planificación estratégica” básicamente, la formulación de proyectos, permitió entre otras cuestiones mejorar la calidad de los servicios a tal punto que en el año 2005 la Biblioteca pudo certificar normas ISO 9001, normas de calidad internacional (E14, Director Proyecto Institucional).

Finalmente se puede interpretar como otro efecto, relacionado con el mecanismo de financiamiento utilizado, la **búsqueda de recursos económicos alternativos** al presupuesto que recibían históricamente:

Si bien, FOMECE ya terminó (...) la UNC a través de diversos programas, como el Programa Bibliotecas nos ha permitido seguir modernizándonos (...) ya no esperamos solamente los fondos provenientes de la Universidad, sino que siempre estamos viendo cuales son las alternativas (E14, Director Proyecto Institucional).

### Los Efectos en el Mejoramiento Académico

Dentro de FOMECE la UNC fue beneficiada con un total de 27 Proyectos Disciplinarios, de los cuales 11 tenían como objetivo realizar algún tipo de *Reformas* en la unidad académica, 14 tuvieron por destino el *Mejoramiento* de la enseñanza en general y en 2 no se pudo identificar la tipología por falta de información.

Lo primero que destacaremos es la percepción de los actores que estuvieron al frente de Proyecto FOMECE que implicaban algún tipo de **Reforma**, donde las Ciencias Tecnológicas no llevaron a cabo proyectos de este tipo. Para analizarlas fueron clasificadas en: “reformas curriculares” y “metodología de la enseñanza”, que en total sumaron 9 y 2 propuestas, respectivamente. Entre los proyectos de reformas curriculares, algunos además propusieron reformas en el sistema de ingreso de carreras como en el caso de Derecho y Medicina. Otros incorporaron cambios en la modalidad del dictado de las clases de grado y posgrado adicionando la modalidad semi-presencial y a distancia, como el caso de Ciencias Económicas y Filosofía. Mientras que en los proyectos de reformas de metodología de la enseñanza fueron incluidas reformas pedagógicas, como el caso de Física y Ciencias Sociales.

Dentro de este conjunto de reformas pudo determinarse que seis unidades académicas ya venían discutiendo cambios en los planes de estudio con anterioridad a la aparición de FOMECE. Así lo expresaban los entrevistados:

Todas las escuelas (...) en general se van haciendo observaciones críticas y evaluaciones de la currícula, (...) eso no quiere decir que los lineamientos venían por el proyecto, sino que el proyecto favoreció las discusiones, los recursos para traer los expertos (E9, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

A pesar de los esfuerzos de cambio no se ha superado un diseño curricular con concepción mecanicista de aprendizaje (...) el crecimiento vertiginoso de la ciencia (...) hace necesario adecuar el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos (...) en razón de lo mencionado [proponemos] una reforma curricular (Proyecto Disciplinar, Ciencias Médicas).

En tanto que sólo tres unidades académicas empezaron a trabajar en esos proyectos de reformas a partir de conocer las posibilidades que brindaba FOMECE. Así lo percibieron los entrevistados:

[Anoticiados] empezamos a armar el proyecto que tuviera que ver con el mejoramiento de la ciencia (...) nos fijamos en los grupos de investigación y vimos cuales eran las cosas de las que carecían (...) también nos preocupamos para que hubieran becas, en particular, se trató de ayudar a las personas que estaban íntimamente relacionadas con el mejoramiento de la enseñanza del grado (E8, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Básicas).

De manera tal que podría interpretarse que la mayoría de las unidades académicas de la UNC, una Universidad de trayectoria, encontraron a partir de este programa otros incentivos para dinamizar

reformas de mejoramiento de la enseñanza que ya venían analizando las unidades académicas con anterioridad a la creación del FOMECE.

Si comparamos con los resultados de la investigación de Castro (2002), sobre una muestra de los proyectos FOMECE a nivel nacional, encontramos diferencias significativas. Los datos brindados en ese trabajo muestran que en términos generales el comportamiento institucional de las universidades nacionales, y en particular las universidades categorizadas como grandes entre las cuales se encuentra la UNC, había sido en la mayoría de las presentaciones "Adaptativa" frente a FOMECE, es decir, que habrían iniciado los procesos de reformas a partir de los lineamientos del programa.

Sin embargo, en lo que sí estaríamos de acuerdo con la investigación de Castro (2002) es que en este tipo de instituciones y, además, por las características propias de la problemática los procesos de reformas necesitarían más tiempo que lo estipulado por FOMECE. En términos de Burton Clark (1983) el cambio esperado en estas instituciones es producido de manera incremental, en principio invisible, dado el carácter de la materia prima con la que trabajan, el conocimiento.

Dentro de los proyectos con propuestas de cambios para los *planes de estudio*, más de la mitad (5 de 9) fueron concretadas luego de finalizar FOMECE en el año 2003. Esto es lo que expresaban sus actores:

Nuestro proyecto, análisis y discusiones del plan de estudio nace en 1994 [y se prolonga] hasta 2004. Durante todo este periodo son discusiones muy fuertes sobre qué plan de estudios se hace. Lo que ayuda muchísimo es que en 2003 el Ministerio de Educación estableció que las carreras (...) serán evaluadas en estos contenidos para entrar en el proceso de acreditación y si no las cumplen quedan afuera. Entonces dijimos basta de discusión, hagamos el cambio de plan de estudio (E4, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

El tema grande del proyecto que era la reforma de plan de estudios (...) no se cumplió (...) no le podemos echar la culpa a FOMECE (...) [lleva más tiempo más] excesivamente prolongado en la facultad (...) hace 20 años y nunca se pusieron de acuerdo. Nunca (E7, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales).

En síntesis, FOMECE dinamizó los cambios de planes de estudio de las carreras empujado por otra regulación del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) y su correspondiente decreto reglamentario de las titulaciones<sup>4</sup>, que estableció los requisitos a los que debían ajustar las carreras comprendidas en ese artículo para obtener reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

---

<sup>4</sup> Art. 43: Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Continuando con el análisis en términos generales de los proyectos disciplinares, otros efectos que aparecen de la implementación de FOMECE en la UNC refieren a la **inserción de los docentes formados** en el marco de las acciones de posgrados previstas en el programa<sup>5</sup>.

En las reuniones anuales del Comité Internacional de Seguimiento (CIS) de FOMECE ya había sido advertido y señalado por las universidades, la necesidad de contrarrestar los inconvenientes que aparecen a la hora de “garantizar la incorporación de los docentes formados por el programa. Para ello se propone que se establezca una línea de becas de reinserción” (CIS, 1998, p.27). Lo que ocurría era, por una parte, que las universidades no tenían presupuesto para la reinserción, y por otra parte, las universidades extranjeras cooptaron a los becarios con sus atractivos salarios y condiciones laborales (Ozlak et al., 2003). En el caso particular de la UNC los entrevistados se pronunciaron de diversas maneras.

Por un lado, en algunas unidades académicas advirtieron los problemas presupuestarios que imposibilitaron el cumplimiento de este requisito impuesto por FOMECE, pero después de un tiempo pudieron incorporar a los docentes: “había un compromiso que tardó en cumplirse y es que los becarios cuando volviesen tenían que pasar luego a dedicación exclusiva, (...) tardó mucho en cumplirse (...) esto era por razones económicas de la universidad” (E9, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

Por otro lado, surgió una cuestión muy interesante relacionada con el costo de oportunidad que tienen los profesionales que deciden ingresar a la carrera docente universitaria, ya que más allá de cumplir los años de permanencia en la unidad académica o su diferencia económica por no quedarse, el becario decidía finalmente abandonar la institución:

Los [docentes] que se quedaron (...) son contados con los dedos, la gran mayoría se quedaron afuera, no volvieron. Optaron por pagar lo que tenían que pagar como multa (...) se los intimó cuando decidieron quedarse afuera pero muchísimos se quedaron (...) creo que la razón era lo que ganaban afuera y lo que ganaban acá y las perspectivas de futuro digamos (...) era una época en que los sueldos de los docentes acá eran muy bajos (E7, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales).

Y finalmente otros casos en que no hubo ningún tipo de problemas con la reinserción de los docentes becarios, porque para ellos no había significado un cambio en la dedicación de sus docentes, porque ya eran dedicación exclusiva: “Eso no se dio en ningún caso porque [los docentes] no cambiaron su estatus” (E5, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

Por otra parte, los Proyectos Disciplinares FOMECE puso a las unidades académicas a desarrollar prácticas de **planificación estratégica de las actividades** y el **trabajo en equipo**. Sobre esto los entrevistados señalaron:

Resultó muy bien como trabajo en equipo (...) rescato, tal vez me animaría a decir hoy desde lejos, más aquello de lo humano que las compras que logramos, [igualmente] las dos son interesantes (E4, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

El hecho de poder elaborar proyectos para obtener financiamiento suelen ser buenos ejercicios para (...) establecer prioridades, planificar, tener claros los objetivos, que tipo de actividades debemos lograr para realizarlos (...) que en

---

<sup>5</sup> Entre los compromisos formales asumidos ante FOMECE, las universidades se comprometieron a garantizar la reinserción de sus docentes becados una vez finalizado el posgrado (obligación también asumida por el becario), manteniéndoles su cargo docente e incrementándoles su dedicación a exclusiva una vez finalizado el posgrado.

instituciones así tan grandes eso ayuda bastante (E9, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

Cabe mencionar desde la percepción de un entrevistado sobre la **búsqueda de recursos económicos alternativos a los presupuestarios**, FOMECC sólo había sido un proyecto más de los que acostumbran a hacer: “Nosotros vivíamos de presentar proyectos, este fue uno más (...) por ejemplo teníamos fondos del INTA, del WWF y todos esos fueron solicitados por nosotros (...) es decir, era parte de nuestra actividad diaria” (E5, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

Para otros la experiencia FOMECC incorporó el **aprendizaje del -training- de ejecución por proyectos**, es decir, brindó herramientas para la elaboración y ejecución de proyectos pero no con vistas a propiciar la búsqueda específica de recursos por otras vías (por ejemplo privadas), sino como un mejor posicionamiento ante nuevos lanzamientos de programas del Estado Nacional:

La Facultad siguió presentándose a proyectos, actualmente siguen presentándose en las convocatorias. Pero ahora es diferente porque el gobierno convoca para diferentes objetivos y entonces uno tiene ese training (E9, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Humanas).

No estábamos acostumbrados a esa metodología, a presentar proyectos y después rendir cuentas y después evaluar (...) eso fue positivo (E7, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales).

Otro aspecto a destacar dentro de los Proyectos Disciplinarios está asociado a estos nuevos **mecanismos de financiamiento y su vínculo con los procesos de evaluación**. Como un efecto en términos de las prácticas institucionales los entrevistados perciben que FOMECC fue un antecedente para postular a la presentación en los programas de mejoramiento de las carreras que habían sido sometidas a procesos de acreditación realizadas por Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Así, FOMECC en la quinta y última convocatoria prioriza el otorgamiento de los fondos para los proyectos que incluyan las recomendaciones realizadas por CONEAU. Recién en la década siguiente las universidades nacionales recibieron fondos adicionales a través de programas específicos, cuyo destino fue el mejoramiento de las carreras de grado acreditadas de ingeniería (Promei), en ciencias agropecuarias (Promagro), para el mejoramiento de farmacia y bioquímica (Promfyb), sólo por mencionar algunas. Así lo expresó uno de los actores:

Se nos vienen las acreditaciones [que] nos provocan hacer un cambio en el plan de estudios. En este cambio de plan de estudios aparece un nuevo programa (...) para aquellas facultades que habían entrado en acreditación [con] fondos para poder cubrir esas falencias o esos requerimientos que exigía CONEAU (...) eso es una continuación del FOMECC porque empiezan a comprarse nuevamente equipamiento que complementan en muchos casos a los adquiridos con ese proyecto (...) por otra parte el que trabaja en [este nuevo programa] es gente que hizo FOMECC (E4, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Tecnológicas).

Por su parte, Stewart (2007) demuestra en su investigación como FOMECC fue un antecedente del programa de financiamiento Promei, no sólo en los lineamientos generales sino que la autora considera que hubo además un aprendizaje político. Este nexo entre la evaluación y el financiamiento por metas pre-acordadas eran justamente los ejes de cambio señalados por Brunner (1994) para las nuevas relaciones entre las universidades públicas y el Estado Nacional a comienzo de la década de los noventa.

Como último efecto podemos destacar el estímulo que FOMECE propició en la **creación de redes académicas**, especialmente en las ciencias sociales, a tal punto que en algunas de ellas derivó en la creación de carreras de posgrados:

El docente (...) hizo una muy buena maestría en España y allí surgió la posibilidad de la [creación de la] maestría (...) que tenemos eso se aprovechó bien en la facultad (E7, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales).

[De] esa capacitación trajimos docentes de muy buen nivel (...) en un campo que en ese momento en Argentina había muy poco desarrollo (...) esto permitió ponerse en contacto, avanzar (...) y cuando la gente salió, salió a trabajar a esos países con la gente con la que venía teniendo contacto (...) eso fortalece las redes (E10, Director Proyecto Disciplinar, Ciencias Sociales).

Algo que también fue destacado por Castro (2002) como un aspecto innovador por parte de FOMECE, que si bien al momento de su investigación las redes formales no habían sido concretadas en gran cantidad, los lineamientos del programa tales como la formación de recursos humanos y las consultorías, había propiciado la construcción de redes al menos invisibles para ese entonces.

El análisis de los efectos de FOMECE desde la perspectiva de los actores, tanto en los aspectos institucionales y académicos de la Universidad son de gran importancia. El diseño de la política de financiamiento (programa) por primera vez propiciaba el mejoramiento en aspectos de la enseñanza universitaria, por encima de otras actividades de la institución como por ejemplo investigación (que en algunas áreas disciplinares ya estaban acostumbradas a conseguir recursos con esta metodología). Por lo tanto, conocer no sólo los resultados alcanzados por dicha política es relevante, sino también los efectos (resultados no esperados), considerando que llegar hasta esta instancia del ciclo de la política, en términos de Ball, implica haber transcurrido diferentes contextos (arenas) con intervenciones de los actores involucrados en la contextualización, construcción del texto y la puesta en práctica del programa FOMECE, posibilitando nuevos o inesperados resultados.

En consecuencia y finalizando se dispone de la Tabla 4 que muestra de manera sintetizada los efectos de FOMECE desde la percepción de los actores de la UNC, considerando el tipo de proyecto, Disciplinar o Institucional y si resultó o no en una innovación.



Tabla 4  
Efectos de FOMECA desde la perspectiva de los actores de la UNC

Efectos	Proyectos Institucionales	Proyectos Disciplinarios
Actitud Viscosa/ resistencia al cambio	Presente	
Trabajo en Equipo	Innovación	Innovación en Humanas y Tecnológicas
Planificación Estratégica de Actividades	Innovación	Innovación en Humanas y Tecnológicas
Búsqueda de Recursos Alternativos	Innovación	Innovación en Humanas, Sociales y Básicas
Inserción de Docentes Formados		Sin innovación en Tecnológicas Humanas y Sociales (inconvenientes) Tecnológicas (sin inconvenientes)
Aprendizaje del Training de Ejecución por Proyectos		Innovación en Humanas y Sociales Sin innovación en Tecnológicas
Creación de Redes Académicas		Innovación en Sociales
Actitud Proactiva ante reformas curriculares		Presente en Humanas y Salud
Actitud Adaptativa ante reformas curriculares		Presente en Básicas

Fuente: elaboración del autor.

## Consideraciones Finales

Desde el esquema de análisis de Ball (1992, 1994), el cambio en la política de financiamiento llevada a cabo en Argentina en los años 90, y en particular el modo de relacionarse el Estado con las universidades, no resultó un acontecimiento aislado. Cabe advertir que estuvo atravesado por un “Contexto de Influencia” en términos de Ball, que en el caso particular de nuestro país provino principalmente de las recomendaciones realizadas por las agencias internacionales como CEPAL, Banco Mundial y UNESCO.

Por otra parte, las reformas en el sector de la educación superior forman parte de un contexto más amplio de las reformas del Estado. Desde los años 80 en el continente europeo, y desde los años 90 en el contexto latinoamericano, comenzaron a implementarse un conjunto de transformaciones signadas por la desregulación de los sectores de la economía, un mayor control de los gastos públicos, hasta medidas anti-inflacionarias en los países en desarrollo especialmente. Demostrando la presencia de un Estado neoliberal.

En tanto que los patrones de cambio en el sector universitario estuvieron signados por el reemplazo del rol del Estado paternalista por un rol observador y de mayor control del sector. Este nuevo rol fue implementado por cambios en las políticas de financiamiento hacia las instituciones, a partir de la diversificación de fuentes presupuestarias y modos de asignación, asociadas a la consecución de ciertos criterios de calidad, internos y externos, por parte de las instituciones.

Como bien señala Coraggio (1999) no es posible establecer con exactitud cómo se dan las conexiones entre los actores responsables del diseño de las políticas “no contamos todavía con un

conocimiento sistemático sobre cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial (...), las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil” (p. 13).

Bajo ese contexto de cambios, FOMECE resultó un instrumento de política de financiamiento que combinó los nuevos criterios de asignación de aportes adicionales y la modalidad de los mecanismos de *accountability*, de responsabilización de los recursos estatales. Era una asignación no reembolsable, de acceso competitivo, mediante la presentación de proyectos de mejoramiento de la enseñanza atados a la consecución de resultados, en la que las propias instituciones participaban en el co-financiamiento de los proyectos, sujeta a diferentes instancias de evaluación.

De esta manera, el cambio en la política de financiamiento advierte *la influencia internacional* en los diseños de las políticas públicas de reformas del sector universitario argentino. Sin embargo, la reinterpretación de los actores también operó, ya que las proposiciones de cambio de las agencias internacionales nunca llegaron a concretarse del modo exacto como fueron propuestas, sino más bien resultaron de un proceso de negociación entre las partes involucradas (Escudero, 2014).

Bajo este contexto el programa de financiamiento FOMECE fue creado como un mecanismo que reviste las características de Presupuestos por Incentivos, posibilitando la asignación de fondos adicionales a las instituciones bajo objetivos específicos sujetos a diferentes indicadores de resultados y de rendimiento o desempeño institucional y académico.

Retomando lo que S. Ball define como efectos y a partir de los análisis realizados, podemos sostener que FOMECE habría producido tres efectos importantes. Primero, los proyectos FOMECE de las unidades académicas de la UNC no fueron distribuidos en forma homogénea, variando de manera significativa entre distintas áreas disciplinares, generando un proceso de aglomeración en tres grandes grupos. Este análisis cuantitativo permitió identificar que primeramente el cambio institucional producido en la UNC obedeció a las fuerzas coercitivas. El uso de los indicadores de desempeño económico entre las unidades académicas de la UNC evidenció su alta dependencia de los aportes del Tesoro Nacional y la imposibilidad de disponer de recursos genuinos para diferentes usos que no fueran gastos corrientes. Así queda expuesto la aceptación de las nuevas reglas de juego presupuestarias impuestas a través de FOMECE por el gobierno nacional, cuyo principal objetivo era el mejoramiento de la enseñanza por encima de otras funciones de la universidad. Aspectos que también fueron verbalizados por los actores que participaron en el debate del Consejo Superior para decidir la aceptación inicial o no del programa.

Seguidamente la fuerza institucional que contribuyó en el cambio organizacional de la UNC fue la mimética. La observación del accionar exitoso de un grupo disciplinar estimuló la incorporación al programa de las demás áreas disciplinares de menor rendimiento académico y training en esta manera de acceder a fondos presupuestarios. Puesto en palabras, las unidades académicas de las ciencias sociales y médicas mostraron un claro camino de presentación al programa deseosas de imitar las primeras presentaciones exitosas de las áreas disciplinares de las ciencias básicas y tecnológicas frente a los fondos no reembolsables que brindaba FOMECE.

Finalmente, es posible evidenciar un proceso de internalización de al menos cinco innovaciones parciales en sus culturas laborales. Así lo expresaron los actores y estas fueron: “Trabajo en Equipo”, “Planificación Estratégica de las Actividades”, “Gestión de Proyectos”, “Procesos de Evaluación” y “Gestión de Recursos Alternativos al Presupuesto”.

En la literatura, los programas de asignación específica como FOMECE están enmarcados en la Administración por Objetivos (APO) o Dirección por Objetivos (DPO), donde la característica más importante es atribuida a su enfoque centrado en los resultados más que en las actividades, dejando de lado así la atención en el proceso (García de Fanelli, 1998). Sin embargo, la conformación de “equipos de trabajo” y la “planificación estratégica” son cambios implícitos que traía aparejado FOMECE en el trabajo de los académicos para que el programa resultara exitoso.

Herramientas difíciles de identificar por los propios actores durante el transcurso de implementación de una política. Manifestados por los Directores de los proyectos institucionales, de las ciencias humanas y tecnológicas.

Las restantes innovaciones parciales en las culturas laborales, son consecuencia directa de las metas pretendidas por las políticas neoliberales en materia de financiamiento universitario público. Porque durante la reforma del Estado Argentino en los años 90, la universidad pública se enfrentó a nuevos modos de asignación presupuestarias, como fondos adicionales vía programas o proyectos que implicaban una primera autoevaluación institucional, para reconocer el punto de partida, diseñar las estrategias y los resultados a alcanzar, siendo FOMECA, el primero en ser implementado en todos los niveles de las universidades. Por su parte, este programa implicaba la búsqueda de recursos alternativos al presupuesto: no solamente porque eran fondos no reembolsables, partidas por fuera del presupuesto general de las instituciones, sino que también implicaba un compromiso particular de las mismas ya que co-participaban en el financiamiento del proyecto. Motivando a las instituciones a redistribuir los fondos disponibles para lograr el objetivo.

Esta investigación ha sido sustentada en la perspectiva analítica de los “ciclos de la política” de S. Ball, combinada con la perspectiva teórica del Neo-institucionalismo. Diferentes países han utilizado “la caja de herramientas” de Ball como referencial para analizar la trayectoria de políticas educativas. Un enfoque de análisis político que aborda tanto el nivel de acción del Estado (nivel macropolítico) en su rol de regulador de las políticas, como los aspectos referidos a la práctica y los resultados de esa política en las instituciones (nivel micropolítico), la Universidad Nacional de Córdoba en nuestra investigación (Ball, 1994; Miranda, 2011). En tanto que la incorporación del Nuevo Institucionalismo, complementa su análisis, a través de caracterizar el comportamiento de una organización tan particular como la universidad, organizaciones educativas donde el cambio, siguiendo a Clark (1983), se produce de manera incremental, en principio invisible, dado el carácter de la materia prima con la que trabajan: el conocimiento. En el caso particular de este manuscrito, se muestra evidencia empírica solamente del contexto de los resultados/efectos (nivel micropolítico) de la implementación de la política de financiamiento público universitario de argentina de los años 90, mostrada por diferentes actores pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba, sustentando el cambio organizacional, fuerzas coercitivas y miméticas.

## Agradecimientos

Agradezco muy especialmente el compromiso y la dedicación de la Dra. Estela María Miranda y del Dr. Sergio Obeide, quienes con su sabiduría supieron orientarme en esta etapa de mi formación doctoral, cuyos principales extractos de la investigación están esbozados en el presente trabajo. La elaboración de esta investigación fue realizada con el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y de la ex Agencia Córdoba Ciencia, instituciones a las que agradezco la posibilidad otorgada.

## Referencias

- Abeledo, C., & Obeide, S. (2003). La Política de Financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias: Un Marco Conceptual. En J. C. Pugliese, *Políticas de Estado para la Universidad Argentina Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional* (pp. 156-165). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - SPU.
- Affi, A., & Clark, V. (1997). *Computer-aided Multivariate Analysis*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Ball, S. J. (1994). *Educational Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

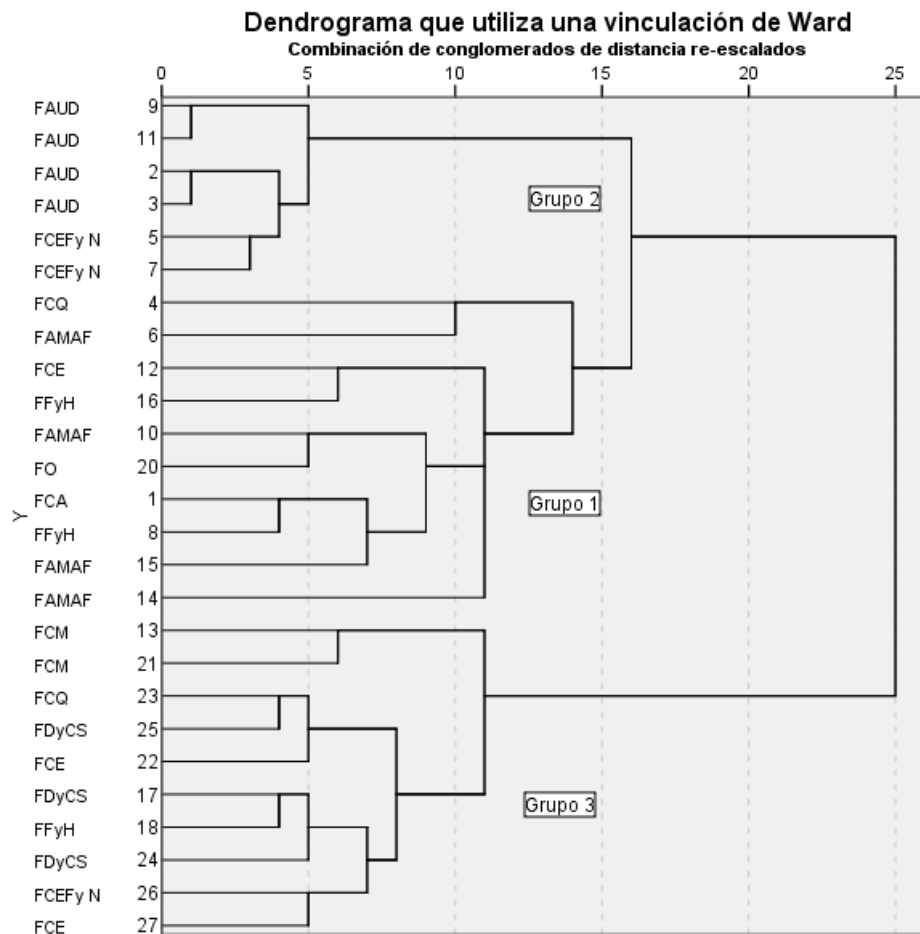
- Ball, S. J. (2002). Grandes Políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowsky, M. Nores & M. Andrada, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Brunner, J. J. (1993). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. En H. Courard, *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina* (pp. 45-86). Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J. J. (1994). Estado y educación superior en América Latina. En G. Neave, & F. A. Van Vought, *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa* (pp. 11-42). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brunner, J. J. (2007). Dr. Prometheus visits Latin America. En Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS): *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. (pp.265-271).Czech Republik: UNITISK.
- Castro, J. (2002). *Fondos Competitivos y Cambio Académico en las Universidades Públicas Argentinas. El caso de FOMECA. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- CIS (1998). Recomendaciones del Primer Informe del Comité Internacional de Seguimiento y actividades del FOMECA. *Infomeca*, 3(4), 25-27.
- Coraggio, J. L. (1999). Las Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? En R. M. Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (págs. 11-72). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1999). Retorno a la Jaula de Hierro: El Isomorfismo Institucional y la Racionalidad Colectiva en los Campos Organizacionales. En P. J. DiMaggio, & W. W. Powell, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, M. C. (2014). *Políticas de Financiamiento en las Universidades en los años 90. El caso de FOMECA en la UNC*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional Córdoba, Córdoba. De la base de datos Repositorio Digital UNC-Mención en ciencias económicas (2016-12-05T20:02:54Z).
- García de Fanelli, A. M. (1998). *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia Internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación/SPU.
- Harvey, D. (2015). *Breve historia del neoliberalismo*. Primera Edición. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- Ibarra Colado, E. (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*. Obtenido de <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra> (acceso 21/11/2011).
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas* (2da ed.). Bernal, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lazzati, S. (1996). Administración por objetivos. *Conceptos y Herramientas de Management*. Cuaderno 16.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem di ciclo de políticas: uma contribuição para a análise da política educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- Mainardes, J., & Gandin, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemometodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: C. Tello & M. de L. P. de Almeida, (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. (pp. 143-167). Campinas: Mercado de Letras.
- Miranda, E. M. (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. M.

- Miranda, & N. A. Paciulli Bryan, *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil.* (pp. 105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.* Buenos Aires: CLACSO.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. In H.-D. Meyer, & B. Rowan, *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany: State University of New York Press.
- Neave, G., & Van Vought, F. A. (1994). Introducción. En G. Neave, & F. A. Van Vought, *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa* (págs. 43-51). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Oszlak, O., Trombetta, A., & Asencio, D. (2003). *Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ SPU.
- Peña, D. (2002). *Análisis de Datos Multivariantes.* Madrid: Mc Graw Hill.
- Peters, G. B. (2003). *El Nuevo Institucionalismo. La teoría institucional en ciencia política* (Primera Edición ed.). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Poder Legislativo de Argentina. Ley de Educación Superior 24.521 (1995).
- Rowan, B. (2006). The New Institucionalismo and the Study of Educational Organizations: Changing Ideas for Changing Times. En H.-D. Meyer, & B. Rowan, *The New Institutionalism in Education* (pp. 15-32). Albany: State University of New York Press.
- Rui, Y. (2010). La comparación de Políticas. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Educación Comparada. Enfoques y Métodos.* Buenos Aires: Gránica.
- Stewart, M. E. (2007). Innovation Funds and Higher Education Reform: A case study of Argentina's Fomec and Promei (Master's thesis). Washington, DC: Georgetown University.
- Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Superior. Actas N° 16 y 17. (1995).
- Universidad Nacional de Córdoba. Primera Autoevaluación Institucional (2002).
- Universidad Nacional de Córdoba. Informe de Gestión de FOMECE (1998).
- Universidad Nacional de Córdoba. Informe de Gestión de FOMECE (1999).
- Universidad Nacional de Córdoba. Informe de Gestión de FOMECE (2000).
- Zucker, L. G. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En W. W. Powell, & P. J. DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 126-153). México: Fondo de Cultura Económica.

## Apéndice

Figura A 1

Árbol Jerárquico de la Aglomeración de los Proyectos FOMEC de la UNC



Fuente: Salida SPSS (21)

Nota: El caso n°19 fue desagrupado por el proceso de aglomeración.

Tabla A 1

Resumen del procesamiento de aglomeración <sup>a, b</sup>

		Casos			
Válidos		Perdidos		Total	
N	%	N	%	N	%
26	96,3	1	3,7	27	100

Fuente: Salida SPSS

<sup>a</sup> Distancia euclídea usada

<sup>b</sup> Vinculación de Ward

Tabla A2  
Indicadores incluidos en la Función de Análisis Discriminante

Paso	Introducidas	Estadístico	Lambda de Wilks			F exacta			Sig.
			gl1	gl2	gl3	Estadístico	gl1	gl2	
1	X <sub>1</sub> "Año Convocatoria FOMECA"	0,297	1	2	23	27,16	2	23	0
2	X <sub>14</sub> "Aportes del Tesoro Nacional"	0,198	2	2	23	13,73	4	44	0
3	X <sub>13</sub> "Ratio Docentes Categorizados/Total Docente"	0,138	3	2	23	11,87	6	42	0
4	X <sub>15</sub> "Recursos Propios"	0,063	4	2	23	14,92	8	40	0
5	X <sub>9</sub> "Gasto en Rubro Becas de Formación Docente"	0,041	5	2	23	14,9	10	38	0
6	X <sub>16</sub> "Remanente de Ejercicios Anteriores"	0,031	6	2	23	14,12	12	36	0

Fuente: Salida SPSS

En cada paso se introdujo la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 32.

b. La significación máxima de F para entrar es 0.15.

c. La significación mínima de F para salir es .30.

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

## Sobre la Autora

### María Celeste Escudero

Universidad Nacional de San Luis

[celeste.escudero@gmail.com](mailto:celeste.escudero@gmail.com)

Doctora en Ciencias Económicas-mención Economía por la Universidad Nacional de Córdoba y Licenciada en Economía por la misma universidad. Ex-Becaria Doctoral y Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Ha sido integrante de redes de investigaciones y de diversos proyectos de investigación. Autora y co-autora de capítulos de libros, publicaciones en revistas con referato y de ponencias en eventos científicos.

## archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 26 Número 71 11 de junio 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.



## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad

Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad

de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil