

**VI Jornadas de Sociología de la UNLP.
“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones desde las Ciencias Sociales”.
La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010**

MESA 32 - HOMO ACADEMICUS. DESAFÍOS ACTUALES DE LA UNIVERSIDAD

AUTORES: JUAN JOSÉ GILLI - DIANA RUT SCHULMAN

**“Las carreras de las ciencias económicas en la Argentina. Principales conclusiones del
proyecto de investigación UBACYT E 2006-2009”.**

jjoseg@hotmail.com pschulma@econ.uba.ar

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: F.C.E (UBA)

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación UBACyT E – 803 titulado “*Modelo de universidad vigente en las Ciencias Económicas frente al desafío de los procesos de acreditación e internacionalización de la educación superior*” se realizó durante el período 2006 – 2009 y se propuso realizar un estudio descriptivo del modelo que subyace en los planes de estudio de las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración que se dictan en las universidades nacionales.

Como parte del mismo se analizaron los orígenes, evolución, modelos y fines de la universidad, los planes de estudio de la licenciatura en Administración y Contador Público vigentes en los años 2006/2008, los problemas actuales en la formación y actualización de los profesionales en Ciencias Económicas y los desafíos que deben formar parte de la agenda de discusión en torno de la formación en las ciencias económicas.

El estudio comprendió también el análisis de las principales tensiones que enfrenta dicho modelo frente a los actuales procesos de acreditación e internacionalización de la educación superior. En tal sentido fueron exploradas las tendencias mundiales, regionales y locales en materia de acreditación de la calidad y además otras cuestiones propias del modelo vigente como la adecuación de los perfiles, contenidos y duración; la articulación con la oferta de posgrados; la inserción de la investigación o la movilidad académica.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL PROYECTO

2.1 Objetivo general

Estudiar y describir el modelo de universidad vigente en las Ciencias Económicas en la actualidad, a la luz de las tensiones producidas por los actuales procesos de acreditación e internacionalización de la educación superior.

2.2 Objetivos específicos

1. Estudiar las tendencias internacionales referidas a las carreras de las Ciencias Económicas en la educación superior.
2. Describir el modelo de universidad vigente en la actualidad para las carreras de las Ciencias Económicas en nuestro país.
3. Analizar los requerimientos provenientes de los organismos nacionales e internacionales frente a los actuales procesos de acreditación de estas carreras.
4. Observar la congruencia entre el modelo de universidad vigente y el requerido por los mencionados procesos de acreditación de carreras.

2.3 Hipótesis

- Coexisten y conviven en la actualidad diferentes modelos de universidad en las carreras de Ciencias Económicas en nuestro país.
- No hay correspondencia entre el modelo vigente, y el requerido por los organismos nacionales e internacionales, que participan en los actuales procesos de acreditación de las carreras universitarias para las ciencias económicas.
- Los requerimientos de los procesos de acreditación al procurar la uniformidad ocasionan la pérdida de la identidad y la diversidad regional.

3. DESARROLLO

3.1 Tendencias internacionales referidas a las carreras de las Ciencias Económicas en la educación superior

Del desarrollo del primer objetivo específico surge la creación de espacios regionales como el europeo de la educación superior que concluye en el proceso de Bolonia y, en menor medida, el espacio del MERCOSUR y el acuerdo ARCU SUR, que marcan una clara tendencia a la internacionalización mediante estructuras y estándares comunes que faciliten la movilidad académica y profesional.

En el caso particular del acuerdo de Bolonia que rige para cuarenta y siete países europeos, establece tres niveles de enseñanza universitaria: grado (de 3 ó 4 años), maestría (de 1 ó 2 años según la duración del grado) y doctorado (2 años). El esquema propuesto supone la superación del tradicional esquema de licenciaturas de grado y doctorados y se adecua a los lineamientos de la educación superior norteamericana. La idea central del nuevo proceso es la de la educación permanente y propone un aprendizaje centrado en el alumno mediante el apoyo de tutores.

La adaptación al nuevo sistema que deberá estar en vigencia este año, plantea algunas cuestiones como la empleabilidad de los nuevos egresados; es decir, si tendrán las competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral o el nuevo requisito pasa a ser el título de maestría. Adicionalmente se plantean la limitación presupuestaria para la incorporación de los tutores que requiere la nueva modalidad de enseñanza y la adaptación de docentes y alumnos a la misma.

En cuanto al sistema universitario latinoamericano se observan, entre otras, limitaciones en materia de compatibilidad de los sistemas nacionales, proliferación de títulos, carreras de grado extensas, baja participación en programas de movilidad académica y resistencia a los sistemas de acreditación de la calidad. En general, el sistema no se ajusta a las tendencias internacionales y es además periférico en materia de producción de conocimientos.

Por otra parte se observa en muchos países de la región – exceptuando a la Argentina por restricciones legales – una tendencia a la instalación de instituciones extranjeras que, mediante alianzas o franquicias, ofrecen enseñanza presencial o virtual sin controles nacionales, muchas veces sin antecedentes institucionales ni de la calidad de los servicios que ofrecen.

Finalmente, como un signo más del proceso de internacionalización, debe mencionarse la presión de países “exportadores” (Australia, Estados Unidos o Nueva Zelanda, entre otros) para incluir la educación superior dentro del capítulo de servicios en la Organización Mundial de Comercio. Si bien los países del MERCOSUR han rescatado el carácter de bien social de la educación y rechazado que se sea considerada como un bien transable, en varios de esos países se multiplica el fenómeno de estudiantes extranjeros que cursan estudios de grado y posgrado.

3.2 El modelo de universidad que subyace en los planes de estudio de las carreras de ciencias económicas.

Al efecto de cumplimentar el segundo objetivo específico, se analizaron durante el período 2007/2008 los planes de estudio vigentes para las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración que se dictan en treinta y dos universidades nacionales que se presentan en el siguiente cuadro:

Universidad Nacional de	Universidad Nacional de
Buenos Aires	NOBA Junín
Catamarca	Nordeste
Centro	Patagonia Austral
Comahue	Quilmes (virtual)
Córdoba	Río Cuarto
Cuyo	Rosario
Entre Ríos	Salta
Jujuy	San Juan
La Plata	San Juan Bosco
La Rioja	San Luis
Litoral	San Martín
Lomas de Zamora	Santiago del E
Luján	Sur
Mar del Plata	Tres de Febrero
Matanza	Tucumán
Misiones	Villa María

Algunas de las categorías analizadas fueron:

- Requisitos de ingreso

En materia de ingreso, la mayoría de las universidades estudiadas posee algún tipo de condición: curso, módulo, examen, taller o jornada introductoria pero, sólo en un caso se trata de un curso de aprobación obligatoria. Este último dato y el hecho de que las diez

universidades restantes no tengan – más allá del título secundario – ningún tipo de requisito refleja la filosofía de no limitación del ingreso de las universidades públicas.

- Perfiles e incumbencias

Aunque la mayoría de los planes de estudio hacen referencia a los perfiles –cualidades o rasgos distintivos del egresado – la redacción de los mismos se circunscribe a las incumbencias profesionales del egresado, es decir a cual será el campo de actuación para el que está habilitado el egresado.

De la lectura de los perfiles de las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración surge que en general coinciden con las incumbencias fijadas por la Ley 20.488 sancionada en 1973, que regula el ejercicio de ambas profesiones. Dichas incumbencias fueron fijadas hace casi cuarenta años y pensadas para el ejercicio profesional independiente y con fuerte orientación a la actividad privada.

Cabe preguntarse si dichas incumbencias se ajustan a los cambios locales y globales en materia de conocimiento y a los requerimientos del mercado laboral y, desde una perspectiva más amplia, si son suficientes para orientar un diseño curricular actualizado o si, desde una concepción holística, no deberían precisarse cuáles son conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales requeridos por el egresado, lo que se ha dado en llamar competencias.

- Currículos y extensión de las carreras

El análisis de los currículos de las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración, muestra una duración teórica uniforme de cinco años. Para el caso particular de la carrera de Contador, la propuesta del CODECE¹ de estándares para la acreditación no modifica sustancialmente dicha duración. Cabe mencionar que mientras la duración teórica de las carreras en el ámbito público es de cinco años, en general la oferta privada prevé cuatro pero, en ambos casos, la duración real se aproxima a los 8 años.

Los datos parciales obtenidos en cuanto a la carga horaria para la carrera de Administración permiten advertir una disparidad entre un mínimo de 2.610 y un máximo de 3.685 horas y asimismo que, en la mayoría de los casos, la carga horaria total supera el mínimo de 2.600 horas establecido por la Ley de Educación Superior.

¹ CODECE: Consejo de Decanos de Ciencias Económicas.

La diferencia también aparece en la cantidad de asignaturas de las distintas ofertas; para la carrera de Contador, varía de un mínimo de 32 a un máximo de 41 asignaturas y en el caso de Administración, la variación es mayor, siendo 29 el mínimo y 45 el máximo.

Los planes de ambas carreras, si bien con cierta disparidad en cuanto a la distribución, comprenden asignaturas correspondientes a las áreas de: Administración, Contabilidad, Derecho, Economía, Humanidades, Matemáticas y en menor proporción temas no específicos como idiomas o computación. Las asignaturas correspondientes a las áreas troncales de Administración y Contabilidad representan la mayor proporción en las respectivas carreras – 32% en la carrera de Contador y 37.50% en la de Administración – proporciones levemente superiores a la proporción del 30% de la propuesta del CODECE para la carrera de Contador.

- Práctica profesional

Del análisis de los currículos también surge que los espacios dedicados a la práctica profesional se ubican como una asignatura al final de la carrera y se presentan bajo distintas denominaciones – actuación, ejercicio o práctica profesional – y en algunos casos se menciona un trabajo o tesina final de grado. Por otra parte, se observa que muy pocas universidades están en condiciones de organizar instancias de formación práctica en empresas, instituciones gubernamentales u otras organizaciones bajo la modalidad de pasantías o residencias.

La principal dificultad para la realización de estas prácticas profesionales supervisadas por tutores, reside en la baja disponibilidad de oportunidades para la inserción de los estudiantes; en algunos casos por la cantidad de candidatos (en las grandes universidades) y, en otros, por la falta de disponibilidad de organizaciones en condiciones de recibirlos (universidades ubicadas en ciudades de menor población y actividad económica). También son limitados los recursos materiales y humanos disponibles para acompañar y supervisar con tutores dichas prácticas.

En el caso particular de la carrera de Contador Público se agrega a futuro una tensión adicional por las exigencias de 100 horas de práctica profesional supervisada que exige el nuevo modelo de formación profesional de la Federación Internacional de Contadores (IFAC). Esta normativa es consistente con el sistema existente en los Estados Unidos y en los países de la Comunidad Europea, donde ya existen requisitos adicionales al título de grado para el ejercicio profesional.

- Inserción investigación y ética

Si bien en general, las universidades plantean en sus objetivos la formación de investigadores tanto en el grado como en el posgrado así como la interrelación entre docencia e investigación, poca fue la información institucional disponible que pudo consultarse acerca de la cantidad de proyectos y los presupuestos asignados a tal efecto.

Como dato de referencia, se tomó la información disponible en el Directorio de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología²; según la misma sobre 4.890 proyectos correspondientes a su Programa de Incentivos, solo 52 pertenecían a Administración y 18 a Contabilidad. Las principales fuentes de financiamiento las constituyen las respectivas universidades, el CONICET y otras agencias estatales.

El relevamiento efectuado sobre los temas tratados en los congresos profesionales nacionales o regionales de los últimos seis años, muestra poca innovación en cuanto a las áreas que proponen para la presentación de trabajos y el debate. Se mantienen los temas centrales de la práctica profesional del contador – actuación en el ámbito judicial, auditoría o impuestos – mientras que, en el caso de la actuación del administrador, se incorporan gradualmente nuevas cuestiones como los sistemas de información, la resolución de conflictos o la actuación en el sector público.

Al analizar el marco normativo en el ámbito nacional, se observa que la Ley de Educación Superior establece que las universidades incluirán en sus planes de estudio la enseñanza de la ética profesional. Este requisito se ve parcialmente reflejado en las carreras de Administración ya que sólo once universidades contemplan la ética y la responsabilidad social como competencia en el perfil del graduado o como materia específica en su currículo y dos de esas once incluyen la ética como eje curricular.

En la misma investigación se accedió a los contenidos mínimos de las asignaturas de once universidades para verificar los temas éticos o de responsabilidad social incluidos en asignaturas no específicas. Del análisis resultó que la cantidad de materias que incluyen dicha temática varía desde una (Universidades de San Martín y Santiago del Estero) hasta un máximo de nueve (Universidad de La Plata). Es decir que en ningún caso la temática se presenta en la mayoría de las asignaturas.

² Datos al 2004.

3.3 requerimientos de organismos nacionales e internacionales en materia de acreditación

El tercer objetivo específico comprendió el análisis de los distintos organismos y normativas de acreditación y, complementariamente, se obtuvieron datos en cuanto a selección, financiamiento, dedicación de docentes y alumnos y profesionalización de la gestión de un estudio comparativo de cinco facultades de Ciencias Económicas en cuatro universidades de Latinoamérica y una europea. Del desarrollo de este objetivo se resaltan los siguientes aspectos:

- Los estándares de acreditación globales

La evaluación y acreditación ocupan un lugar central en la gestión de la educación superior, entre otros motivos por el incremento de la oferta de instituciones públicas y especialmente privadas, la creación de espacios regionales y las necesidades de movilidad académica y laboral a nivel global.

En el año 1991 fue creada la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) integrada por solo ocho miembros; hoy cuenta con más de doscientos, entre ellos las agencias nacionales de evaluación y acreditación como por ejemplo nuestra CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad) y otras organizaciones y especialistas interesados en los problemas de calidad de la educación superior.

El principal objetivo de la red es favorecer la investigación sobre la gestión de la calidad, promover y difundir buenas prácticas, proveer asesoramiento y vincular a las distintas agencias de aseguramiento y desarrollar esquemas de créditos para posibilitar la movilidad de los estudiantes entre instituciones.

Si bien la INQAAHE no dicta normas, su crecimiento marca una tendencia hacia estándares globales en materia de calidad. Esta tendencia se ve reflejada en el desarrollo de normativas regionales como la del espacio europeo de la educación superior EEES y el sistema ARCU – SUR en el ámbito los países del MERCOSUR más Bolivia y Chile. Estos marcos regionales prevén normas comunes de acreditación y promueven la movilidad estudiantil entre países.

Del estudio comparativo de cuatro universidades de Latinoamérica y de una española realizado, surgen regularidades y diferencias entre países. Se encuentran similitudes – aunque con variantes en sus características y alcances – en cuanto a la existencia de organismos nacionales de evaluación y acreditación, un sistema electivo de gobierno, el financiamiento

oficial, el otorgamiento de becas y la existencia de programas de investigación y de extensión. Las principales diferencias que se observan son:

- la duración de las carreras y la existencia de cupos;
- la selectividad en el ingreso: tres facultades cuentan con examen de ingreso de nivel nacional, una aplica un examen propio y otra – la universidad argentina – no cuenta con requisito de ingreso;
- la movilidad de docentes y alumnos que solo cuenta con un programa concreto en el caso de la universidad española;
- la dedicación y la evaluación docente.

- La evaluación y acreditación en la Argentina

Nuestro país no ha estado ajeno a la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza superior. La Ley 24521 de Educación Superior crea la CONEAU) y en sus artículos 44 a 47 establece las normas para dicha evaluación y las funciones del organismo en materia de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado; posteriormente la Resolución Ministerial N° 1168/97 del entonces Ministerio de Cultura y Educación, normó la acreditación de las carreras de posgrado. La ley también prevé la existencia de agencias evaluadoras privadas.

Las evaluaciones externas a cargo de la CONEAU tienen como principal objetivo asistir a las universidades para el mejoramiento de la calidad y comprenden el análisis y evaluación de una serie de aspectos que hacen al funcionamiento institucional en el marco de su misión y objetivos. Estas evaluaciones tienen lugar como mínimo cada seis años y complementan las evaluaciones que realizan las propias universidades; de las 32 facultades de Ciencias Económicas incluidas en el trabajo de campo, 30 han iniciado o se han planteado un proceso de autoevaluación y 26 de ellas poseen evaluación externa oficial.

En cuanto a la acreditación de las carreras de grado, la Comisión tiene a su cargo la acreditación de aquellas que corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, las seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. La acreditación tiene por objetivo garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad e impulsar mejoras en aquellos casos que no alcanzan dichos parámetros.

Las carreras de Ciencias Económicas incluidas en el proceso de acreditación son las de Contador Público y Actuario y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología convocó a las autoridades académicas a presentar iniciativas para determinar aspectos relativos a:

actividades reservadas al título, carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos, intensidad de la formación práctica y estándares de acreditación.

El Consejo de Decanos de Ciencias Económicas (CODECE) tuvo a su cargo la preparación del documento base para la acreditación de la carrera de Contador. El documento presentado en el 2006 confirmó como las actividades reservadas al título profesional las establecidas por la Ley 20488; estableció una carga horaria mínima de 2.730 horas y su distribución por área temática, las características e intensidad de la actividad práctica y los estándares aplicables a la evaluación (contexto institucional, plan de estudios y formación, cuerpo académico, alumnos y graduados e infraestructura y equipamiento).

Tomando en consideración los comentarios del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el CODECE presenta en el 2009 un nuevo documento que mantiene la estructura del original precisando los contenidos mínimos de los ciclos básico y profesional, contemplando la posibilidad de contenidos específicos en cada unidad académica y eliminando la obligatoriedad de un sistema de pasantías y /o prácticas supervisadas. También se suprime el resguardo explícito de la autonomía universitaria en cuanto a la aplicación e interpretación de los estándares.

3.4 Congruencia entre el modelo vigente y el requerido por los procesos de acreditación de carreras e internacionalización de la educación superior.

En relación con el último objetivo específico, la investigación acerca de los planes de estudios vigentes para las Carreras de Contador Público y Licenciado en Administración, muestra claramente que se corresponden con el modelo napoleónico de universidad, es decir orientado a la formación de profesionales y que tiene como instancia final la consolidación de la educación pública y del estado. Esta condición se refleja claramente en la matrícula de abogados, contadores y médicos que constituyen la mayor proporción dentro del sistema público de educación superior.

El foco en los títulos de grado habilitantes también se refleja en los perfiles de egresados centrados en las incumbencias fijadas una ley de 1973 que rige el ejercicio profesional, lo cual no necesariamente se corresponde con las competencias requeridas por un egresado en la actualidad. La propuesta del CODECE en materia de estándares no modifica sustancialmente este aspecto aunque establece que la revisión periódica de los contenidos curriculares.

En el caso específico de las carreras de Ciencias Económicas analizadas, la tendencia a la masificación se ve favorecida por la no existencia de requisitos de ingreso que luego se

verá reflejada en las tasas de deserción y en las dificultades del aprendizaje, toda vez que se parte de una enseñanza secundaria deficitaria en la formación matemática, en la resolución de problemas, en la comprensión de textos y también en la motivación por aprender.

Como otra característica del modelo se observa la subsistencia de una formación de grado larga – cinco años – propia del sistema en el cual el grado otorgaba un título profesional y se articulaba solo con el doctorado. Los posgrados, siguiendo tendencia norteamericana y europea, se agregan al modelo pero no modifican los contenidos ni la extensión del grado.

4. CONCLUSIONES

La conclusiones acerca de las carreras analizadas pueden ser contrastadas con la primera hipótesis de la investigación – *Coexisten y conviven en la actualidad diferentes modelos de universidad en las carreras de Ciencias Económicas en nuestro país* – Se observan diferencias en cuanto a la carga horaria, la cantidad de materias y otras particularidades propias de cada institución pero, en la esencia, todas responden a un modelo profesional.

Al considerar la congruencia del modelo vigente con las tendencias globales en materia de educación superior, se advierte que éstas se orientan a la movilidad del capital humano y requieren en consecuencia compatibilizar temas tales como requisitos de ingreso, duración de las carreras, competencias del egresado, práctica previa al ejercicio profesional y articulación con la formación de posgrado. En el caso particular de la formación del contador, la IFAC³ establece la evaluación de las capacidades y competencias y el requisito de práctica previa como condición para el ejercicio profesional, lo que no se incluye en los actuales planes de estudio ni en el mencionado documento elaborado por el CODECE.

Estas tendencias también se ven reflejadas en las exigencias internacionales en materia de acreditación de la calidad y en el desarrollo de normativas regionales como las del espacio europeo de la educación superior (EEES) que se basan en principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. La reforma a lograr apunta a un sistema comparable de titulaciones, el establecimiento de un sistema de créditos que favorecen la movilidad y la cooperación para asegurar la movilidad.

³ Federación Internacional de Contadores.

Criterios similares inspiran el sistema ARCU – SUR que incluye a los países del MERCOSUR más Bolivia y Chile y han permitido acreditar múltiples carreras en el campo de la agronomía, las ingenierías y la medicina encontrándose además en proceso convocatorias para acreditaciones en otras disciplinas.

En el ámbito local la Ley de Educación Superior establece el cumplimiento de requisitos mínimos para las profesiones reguladas por el Estado, quedando a cargo del Ministerio de Educación y del Consejo de Universidades la determinación de títulos y actividades a incluir dentro de dicho régimen. El Ministerio convoca en el 2003 a la comunidad académica a la elaboración para una propuesta para las carreras de Contador Público y Actuario que incluya carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos, intensidad de la formación práctica, actividades reservadas al título y estándares de acreditación.

El documento final del CODECE presentado en 2009 en respuesta a dicha convocatoria, constituye la base para el establecimiento de estándares para la evaluación de la calidad en aspectos relativos a las incumbencias del título, la carga horaria mínima y los contenidos curriculares básicos, aunque no modifica fundamentalmente la estructura de las carreras vigentes en cuanto al perfil del egresado, la duración final de la carrera ni el requisito de la formación práctica.

La versión final del documento precisa aspectos como la necesidad de incorporar al plan de estudios información acerca de las metodologías de enseñanza – aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, las instancias de revisión y evaluación periódica del plan, los objetivos de investigación y extensión y también se establece la obligación de gestionar programas de investigación y acciones que promuevan la vinculación entre unidades académicas. El cumplimiento de estos requisitos constituirá sin duda una de las mayores exigencias en materia de adecuación de los planes vigentes para el cumplimiento de los estándares de calidad.

Los comentarios anteriores nos permiten contrastar la segunda hipótesis de la investigación - *No hay correspondencia entre el modelo vigente, y el requerido por los organismos nacionales e internacionales, que participan en los actuales procesos de acreditación de las carreras universitarias para las ciencias económicas-*. De la comparación surge que la estructura de las carreras de Ciencias Económicas – y en general, el modelo de universidad profesionalista vigente en nuestro país – no se ajusta a las tendencias internacionales en términos de la duración y articulación de los niveles de grado y posgrado,

la definición competencias y estándares que permitan la movilidad académica y la práctica profesional supervisada como requisito para el ejercicio profesional, entre otros.

El establecimiento de estándares locales para la acreditación en el ámbito de las ciencias económicas significa un avance importante en dirección a las tendencias internacionales, pero no modifica sustancialmente la estructura de los planes en cuanto a compatibilizar competencias, a la duración y articulación entre grado y posgrado o al requisito de la formación práctica. No obstante, la adecuación de los planes vigentes a la pauta local de acreditación, exigirá cambios importantes en las áreas de enseñanza e investigación, en la incorporación de los estándares y, en última instancia, en la aceptación de la evaluación externa.

Finalmente, la tercera hipótesis postulaba que ***los requerimientos de los procesos de acreditación al procurar la uniformidad ocasionan la pérdida de la identidad y la diversidad regional***. Los procesos de aseguramiento de la calidad que surgen con énfasis en nuestra región a partir de las tendencias internacionales, tienden a adoptar las mismas medidas de calidad que usan los países desarrollados aunque nuestras condiciones, necesidades y modelos sean diferentes. Importamos modelos, no por que no nos hayamos dado cuenta de que vivimos en un mundo diferente; sabemos que debemos adaptar esas medidas a los requerimientos nacionales, pero las características del mundo globalizado en que vivimos no permiten que nuestras normas sean muy distintas de las que se aplican en otros países.

Esta tendencia a la adopción de estándares ya sean locales, regionales o internacionales, necesariamente implica una pérdida de ciertas características propias resultado de trayectorias, experiencias y tradiciones diversas. En materia internacional, la principal amenaza la constituye la pretensión de considerar a la educación como un bien transable incluido en el capítulo de servicios por la Organización Mundial de Comercio.

Los países del MERCOSUR han fijado en la Carta de Porto Alegre (2002) su posición en cuanto a que la educación constituye un bien social y por lo tanto la necesidad de considerar la identidad y la diversidad de cada región. Esta situación también se refleja en el resguardo de la autonomía universitaria frente al establecimiento y aplicación de los estándares locales.

En definitiva existe una tensión entre diversidad y estandarización que queda pendiente en el debate de la educación superior local y en particular en esta investigación sobre las carreras de Ciencias Económicas. El mismo debe contemplar al menos la actualización del perfil del graduado, la formación profesional en función de los

requerimientos del mercado laboral actual, el desarrollo de nuevas competencias (conciencia ética y responsabilidad social) y la formación en investigación.

5- BIBLIOGRAFÍA

- ALBERGUCCI, Roberto H. "Educación y Estado". Docencia. Buenos Aires, 1996.
- ALTBACH, P. y MC GILL PETERSON, P. "Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional. Ed. Biblos. Buenos Aires, 2000.
- APOCADA, P. y LOBATO, C. (eds.) "Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación". LAERTES. Barcelona, 1997.
- BALÁN, J. y GARCÍA DE FANELLI, A. "Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas". CEDES, Serie Educación Superior, Buenos Aires, 1994.
- BANCO MUNDIAL. "La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Washington, 1995.
- BARSKY, O. et all "Los desafíos de la Universidad Argentina". Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.
- BARTUNEK, J. "Organizational and Educational change". LEA. New Jersey, 2003.
- BRÍGIDO, Ana María "Sociología de la Educación" Ed. Docencia. Buenos Aires, 1994.
- BOK, Derek. "Educación Superior" . Ateneo, Buenos Aires, 1992.
- CLARK, B. "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica". México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- COMUNIDAD EUROPEA "Enseñar y Aprender, hacia la sociedad del conocimiento". Oficina de Publicaciones de la Comunidad. Bruselas, 1995.
- CONEAU. "Evaluaciones externas". www.coneau.gov.ar
- DELORS, J. "La Educación encierra un tesoro". Santillana. UNESCO. Madrid, 1996.
- DIDRIKSSON, A. "Prospectiva de la Educación Superior". CISE. México, 1992.
- FANELLI, A. "Universidad, Organización e Incentivos". Miño y Dávila. Buenos Aires, 2005.
- FASSIO, A., PASCUAL, L. y SUAREZ, F. "Introducción a la Metodología de la Investigación". Ed. Macchi. Buenos Aires, 2004.
- GARCÍA GUARDILLA, C. "Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina". CENDES. Nueva Sociedad. Caracas, 1996.
- GARCÍA GUARDILLA, C. "Tensiones y Transiciones". Educación Superior Latinoamericana en los albores del tercer milenio. CENES. Nueva Sociedad. Caracas, 2002.
- GILLI, J. J. (director) "Modelo de universidad vigente en las ciencias económicas – Informe de avance" Ediciones Cooperativas. Buenos Aires, 2008.
- GINÉS MORA, J. "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". En Revista Iberoamericana de Educación N° 35. OEI. Madrid, 2004.
- IMBERNON, F. (coord.) "La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato". GRAO. Barcelona, 1999.
- JOHNSON, P. y DUBERLEY, J. "Understanding Management Research". SAGE Publications, London, 2004.
- JOZAMI, A., SANCHEZ MARTINEZ, E. (compiladores). "Estudiantes y profesionales en la Argentina". EDUNTREF. Buenos Aires, 2001.

- KISILEVSKY, M. (compiladora). "Indicadores Universitarios. Tendencias y experiencias internacionales". 2000.
- LANDSHEREERE, Viviane. "La Educación y la Formación" Ed. Docencia. Buenos Aires, 1995.
- LEMAITRE, María José. "La Calidad Colonizada. Universidad y Globalización". En Revista de Educación Superior ANUIES. Volumen XXXIV (1) México, 2005.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN "La Educación Superior en la Argentina" publicación del Ministerio. Buenos Aires, 1998.
- LLOPIS PLA, Carmen. "Didáctica de las Ciencias Sociales". Docencia. Buenos Aires, 1996.
- LOPEZ SEGRERA, F. Y FILMUS D. "América Latina 2020". FLACSO – UNESCO. Temas. Buenos Aires, 2000.
- MARQUIS, C. "Evaluación Universitaria en el Mercosur". Ministerio de Cultura y Educación, buenos Aires, 1994.
- MARQUIS C., compilador. "La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2004.
- MIGNONE, E. "Política y universidad. El Estado legislador, Buenos Aires, 1998.
- MOLLIS, M. "La universidad argentina en tránsito". Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.
- MOLLIS, M. "Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas? CLACSO. Buenos Aires, 2003.
- OLMEDO, R. "La Universidad en la era de la globalización neoliberal". COMUNA. México, 2001.
- PAVIGLIANITI, N., NOSIGLIA, M.C. y MARQUINA, M. "Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad". Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1996.
- PÉREZ LINDO, Augusto. "Universidad, Política y Sociedad". EUDEBA. Buenos Aires, 1985.
- PÉREZ LINDO, Augusto. "Universidad, Conocimiento y Reconstrucción Nacional". Ed. Biblos. Buenos Aires, 2003.
- PUIGRÓS, A. "América Latina: Crisis y proespectiva de la Educación". Cuadernos REI Aique, Buenos Aires, 1992.
- PUIGRÓS, A y KROTSCH, P. "Universidad y Evaluación. Estado del debate". REI. Aique, Buenos Aires, 1994.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. "La Integración latinoamericana y las Universidades". UDUAL. México, 1998.
- SANCHEZ SOLER, M. "La Educación Superior y el Desarrollo local". ANUIES. México, 2003.
- SCHWARTZMAN, S. "Políticas de educación superior en América Latina". Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas, GRADES, Lima, Perú, 21-24 de junio de 1993.
- SAUTU, Ruth "Todo es Teoría –Objetivos y Métodos de Investigación" Lumiere. Buenos Aires, 2003.
- SIERRA, M. T. "Cambio Estructural y Modernización educativa". UPN-UNAM-COMECSO, México, 1991.
- STOETZER, O. C. "Iberoamérica. Historia política y cultural". Ed. Docencia. Buenos Aires, 1996.

- UNESCO “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior” publicación MCyE. Buenos Aires, 1998.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. “Tuning Educational Structures y Europe”. Informe final, Fase Uno, Bilbao, 2004.
- VILLEGAS, A.; SOSA, M.; SANTAMARÍA, R. y VALDES, B. "Políticas y Estrategias para la Universidad Latinoamericana del futuro". UDUAL. México, 1998.
- ZABALA VIDIELLA, A. "Enfoque globalizador y pensamiento complejo". GAO. Barcelona, 1999.
- ZABALZA, M. "La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas". Narcea. Madrid, 2002.