

**DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS
DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE
LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS**

EDICIONES CNA-CHILE

Directora

Andrea Aedo I.

Comité Editorial

Dr. Andrés Bernasconi, Universidad Andrés Bello
Dr. José Joaquín Brünner, Universidad Diego Portales
Dr. Manuel Antonio Garretón, Universidad de Chile
Dr. Ricardo Reich, MECESUP-Chile
Dr. Emilio Rodríguez, Comisión Nacional de Acreditación
y Universidad de Tarapacá
Michael Shattock, Instituto de Educación, Universidad de Londres
Dr. Patricio Silva, Universidad de Leiden
Dr. Ulrich Teichler, Universidad de Kassel

Editor General

Nicolás Fleet

Registro de Propiedad Intelectual N°187.062
ISBN 978-956-8910-00-6

Impreso en Chile por
Gráfica LOM
Diciembre 2009

Índice

Agradecimientos	7
Presentación <i>por Andrea Aedo</i>	9
Prólogo <i>por Jorge Sequeira</i>	11
Prólogo <i>por Dr. Alberto Amaral</i>	15
Desafíos de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Introducción de los editores.	23
<i>Dr. Adolfo Arata Andreani y Dr. Emilio Rodríguez Ponce</i>	

PARTE I: DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y GESTIÓN INSTITUCIONAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Las universidades en la sociedad del conocimiento <i>Dr. Emilio Rodríguez Ponce</i>	35
Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior <i>Dr. Enrique Fernández Darraz</i>	69
El proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias <i>Dr. Emilio Rodríguez Ponce y Dra. Liliana Pedraja Rejas</i>	97
Dirección estratégica en universidades <i>Michael Shattock</i>	117
Desde la estrategia hasta los resultados. El caso del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María 1993-2001 <i>Dr. Adolfo Arata Andreani</i>	147

PARTE II: GOBIERNO, ORGANIZACIÓN Y CAMBIO EN LAS UNIVERSIDADES

El gobierno de las universidades en tiempos de cambio <i>Dr. Álvaro Rojas y Dr. Andrés Bernasconi</i>	183
Gobierno y administración: tendencias estructurales y organizacionales <i>Dra. Barbara Sporn</i>	215

Re-pensando la gobernabilidad de las instituciones universitarias	245
<i>Dr. Juan Manuel Zolezzi y Dra. Danae de los Ríos</i>	

PARTE III: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN ACADÉMICA

Gestión de la docencia de pregrado en la universidad.	267
Interrogantes y respuestas desde la práctica	
<i>Dra. Soledad Ramírez Gatica, Ph.D., M.Ed.</i>	
<i>Dr. Moisés Silva Triviño, Ph.D., M.Ed.</i>	
Evaluación de desempeño en la educación superior: un modelo de análisis	293
<i>Dr. Oscar Espinoza y Dr. Luis Eduardo González</i>	
Aprendizaje académico profesionalmente relevante	317
<i>Dr. Ulrich Teichler</i>	
El desarrollo científico-tecnológico y la gestión de la investigación	339
<i>Dr. Mauricio Escudey y Roxana Chiappa</i>	

PARTE IV: CALIDAD, ANÁLISIS Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves?	383
<i>Ph.D. Andrés Bernasconi</i>	
Gestión de la información y benchmark en la educación superior	403
<i>Dr. Arturo Mora Cerna, Ingrid Grünwald Ahrens y Verónica Barros Diez</i>	
Cerrando el ciclo: conectando la planificación y la evaluación	431
<i>Dr. Michael Middaugh</i>	
Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?	453
<i>Dr. Heinrich von Baer</i>	
La gestión financiera universitaria	495
<i>Michael Shattock</i>	

SOBRE LOS AUTORES

Sobre los autores	537
-------------------	-----

Agradecimientos

LOS EDITORES agradecen a cada uno de los autores por sus contribuciones que conforman el contenido de este libro.

Además reconocen a los profesionales de la Secretaría Ejecutiva de CNA-Chile por su colaboración en la publicación del libro.

Entre ellos es oportuno destacar el trabajo de Milagros Delgado Almonte y Elisa Palma Sánchez, del Departamento de Estudios.

Especial mención amerita la dedicación y entrega del Jefe de Estudios Nicolás Fleet Oyarce, por sus aportes y precisiones en relación al contenido de este libro.

Finalmente, agradecen a la Secretaria Ejecutiva Andrea Aedo Inostroza por el apoyo y respaldo con esta iniciativa.



Presentación

Es un agrado poder compartir con ustedes este primer volumen de Ediciones CNA-Chile, llamado “Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias”. Ediciones CNA-Chile es una línea de publicaciones que, de manera periódica, presentará temas, buenas prácticas e investigaciones sobre educación superior y, en particular, sobre sus desafíos en relación a la calidad. Ello, con el propósito de abrir un espacio de reflexión y debate colectivo sobre el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento y sus oportunidades de mejoramiento.

Desde hace un tiempo que en Chile se está consolidando una comunidad de académicos, evaluadores, profesionales y actores protagonistas de los procesos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. A partir de estos procesos, ellos generan una significativa cantidad de información, estudios, análisis, innovaciones y ciclos de aprendizaje institucional, construyendo un acervo de conocimiento muy relevante, que merece ser procesado, redactado como experiencia y compartido con los pares. Este es justamente el espacio que busca ser llenado por Ediciones CNA-Chile: convertirse en un foro nacional e internacional para poner en común las experiencias del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Ediciones CNA-Chile está asesorada por un Comité Editorial, formado por académicos nacionales e internacionales con alta trayectoria y prestigio en educación superior, quienes se han interesado por colaborar en la construcción de una línea editorial para la Comisión Nacional de Acreditación, a la vez que también apoyan el desarrollo de los proyectos concretos, como el libro que tienen en sus manos.

“Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias”, editado por los integrantes de la Comisión Nacional de Acreditación, Dr. Emilio Rodríguez Ponce y Dr. Adolfo Arata, aborda, desde distintas perspectivas y niveles de análisis, un tema que es fundamental: cómo la dirección estratégica, orientada a ajustar los procesos institucionales hacia metas de desempeño, constituye un paso ineludible para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Muchas veces, asumir las tareas y funciones

de las universidades desde una perspectiva estratégica aparece como parte de un saber experto, vinculado a la planificación o el control de gestión. Este libro, si bien entra en diálogo directo con los directivos profesionales, demuestra que una mirada estratégica de la gestión institucional, orientada a agregarles valor a las instituciones, no sólo constituye un ejercicio a veces especializado, sino que tiene un impacto directo sobre áreas sensibles, como la calidad de la formación que reciben los estudiantes, la pertinencia de la investigación y el establecimiento de vínculos significativos entre las universidades y los actores del medio. Asimismo, la dirección estratégica está íntimamente vinculada a los procesos de acreditación, en el sentido de articular la evaluación a compromisos de mejoramiento y asumir los desafíos de la calidad como oportunidades de desarrollo organizacional.

Estoy segura que este libro será de interés para muchos lectores. Participan en él una diversidad de autores, nacionales e internacionales, a quienes aprovecho de agradecer por su buena disposición a compartir sus perspectivas. Las reflexiones contenidas en las páginas que siguen apuntan, de manera directa, a los temas y decisiones que estructuran el día a día de la gestión de la educación superior. Aquí radica la pertinencia de este primer volumen.

Espero, entonces, que disfruten su lectura y que el espacio abierto por este libro sea bienvenido y aprovechado por todos.

Andrea Aedo Inostroza
Secretaria Ejecutiva
Comisión Nacional de Acreditación

Prólogo

por Jorge Sequeira

Director

UNESCO Santiago

Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe

LA EDUCACIÓN es un Derecho Humano Fundamental. La Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada este año en París, plantea que este nivel de formación constituye un bien público y un imperativo estratégico para el desarrollo de los países. En efecto, el contexto planteado a escala global por la sociedad del conocimiento, ciertamente implica que el desarrollo colectivo y el bienestar individual están determinados por las oportunidades de acceso a una educación superior de calidad. Asimismo, el aporte de las universidades en investigación y transferencia de conocimiento representa una fuente insustituible para la innovación, principal senda del cambio social en el mundo actual. La educación superior no sólo corresponde a la función de formación del capital humano avanzado necesario para la prosperidad de personas y países, sino que también es una instancia central para el desarrollo de los ciudadanos en los valores de la democracia, la justicia social, el pluralismo y la convivencia pacífica. En resumen, la educación superior, y el papel de las universidades en proveerla, es hoy, más que nunca antes, estratégica para la reproducción cultural y el desarrollo integral de la sociedad. No es extraño, entonces, que las universidades, y las políticas públicas que se orientan a asegurar su financiamiento y calidad, estén hoy en el centro de los debates sobre educación y desarrollo sostenible.

La Conferencia Mundial de 2009 constituye el seguimiento a los compromisos adoptados 10 años antes por los países miembros de Naciones Unidas, donde ya se planteaban las tendencias y desafíos que son hoy características presentes y asentadas de los sistemas de educación superior. De esta manera, existen tres temas prioritarios en la agenda multilateral:

En primer lugar, el financiamiento de la educación superior. La inversión en todos los niveles de la educación superior es hoy

fundamental. Por un lado, para contar con personas adecuadamente formadas para enfrentar un mundo del trabajo cada vez más exigente y dinámico en el marco de un desarrollo sostenible. En este sentido, de la eficacia de los mecanismos dispuestos para el financiamiento de la educación superior depende la cohesión social. Por el otro, porque la investigación, la innovación y la creatividad son fuerzas que requieren del apoyo y estímulo necesarios para transformar las nuevas ideas en nuevos emprendimientos, procesos y acciones que son de beneficio público. Como plantea la Declaración Mundial:

“La década pasada proporciona evidencias de que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el sostenimiento del desarrollo y el progreso hacia el logro de objetivos de desarrollo internacionalmente acordados incluyendo los objetivos del milenio y la educación para todos.”

En segundo lugar, la cobertura de la educación superior. En las últimas décadas la educación terciaria ha experimentado un crecimiento sostenido de la matrícula en casi todo el mundo. De acuerdo a la Declaración Mundial, esta expansión del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados miembros y el aumento de la tasa de participación en la educación superior son las mayores tendencias globales. Sin embargo, persisten grandes disparidades y constituyen una mayor fuente de inequidad y desigualdad.

De esta manera, la cobertura de la educación superior corresponde a lo que décadas atrás era la situación de la educación secundaria. Quienes, por lo tanto, no logren acceder a la educación superior comprometen sus expectativas de desarrollo personal. Es entonces un asunto de responsabilidad pública y equidad promover la participación de la sociedad en la educación superior.

Finalmente, la calidad y relevancia de la educación superior. La expansión en el acceso plantea el enorme desafío del aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior. Para el aseguramiento de la calidad, se requiere del establecimiento de sistemas y mecanismos de rendición de cuentas, que otorguen fe pública acerca de la pertinencia y adecuado desempeño de la educación impartida. Naturalmente, en contextos de creciente participación

de la población en la educación superior, incluyendo alumnos que son primera generación en la universidad y adultos que requieren de programas de formación continua, y ante una clara heterogeneidad de carreras y programas, el establecimiento de procedimientos formales de aseguramiento de la calidad representa una condición fundamental para la confianza de la sociedad hacia las instituciones de educación superior. Pero por otro lado, también es necesario enfatizar en la generación de una cultura de la calidad dentro de las propias instituciones. Sin un rol activo de las universidades hacia la autorregulación y el mejoramiento continuo, es imposible asegurar la calidad de la educación superior. Es en esta línea que se enmarca la iniciativa de este libro.

En “Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias” los lectores encontrarán los planteamientos de autores nacionales e internacionales que, mirando los desafíos de la educación superior desde el frente de las propias instituciones, se proponen las estrategias más adecuadas para enfrentarlos de la mejor manera posible. En consecuencia, se trata de un volumen sobre cultura de la calidad y autorregulación de la educación superior. En una diversidad de temas, que van desde la dirección, el gobierno, la docencia, la investigación, la extensión, la generación de sistemas de información, el financiamiento, entre otros, los autores van sugiriendo alternativas para asumir, con planificación, trabajo y constancia, los principales retos de las instituciones de educación superior en la actualidad desde perspectivas diversas. Como hemos visto, estos retos no son pocos y requieren que las instituciones funcionen con altos niveles de eficiencia interna y eficacia externa.

La invitación de este libro es entonces a asumir la calidad de la educación superior desde un punto vista estratégico. Es decir, considerando que las respuestas que las universidades dan a los desafíos planteados por la calidad, pertinencia, acceso e innovación constituyen oportunidades para agregar valor a las funciones institucionales. Así, los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento estimulan a la Universidad a emprender acciones decididas para su fortalecimiento organizacional y para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida, beneficiando, en último término, a los estudiantes y a los países. La dirección estratégica de las universidades representa

entonces una dimensión fundamental de la gestión del conocimiento superior como bien público para el desarrollo humano de las personas y las sociedades.

Prólogo

por Dr. Alberto Amaral¹

Presidente

Agencia para la Evaluación de la Calidad
y Acreditación de la Educación Superior, Portugal

A lo largo de su vida multiseccular la Universidad ha pasado por las más variadas transformaciones, revelando una alta capacidad de sobrevivencia y adaptación ante los cambios de la sociedad. En efecto, en los últimos siglos ha habido diversos cambios en el contrato implícito entre Universidad y sociedad, sobre los cuales se fundan las prerrogativas de autonomía de la institución universitaria. Sin embargo, probablemente es hoy cuando la Universidad enfrenta su mayor desafío desde su creación en el medioevo.

La Universidad medieval ha sido frecuentemente presentada como una comunidad de docentes y estudiantes, orgullosa de su autonomía. Sin embargo, sus modelos de gestión eran muy diversos. En un extremo, las universidades de Cambridge y Oxford, instituciones totalmente autónomas, generosamente proveídas de donaciones públicas y privadas, eran propiedad de las comunidades académicas que las gobernaban, protegidas del mercado por su riqueza y con poca intervención de los estudiantes. En el otro extremo estaba la Universidad de Bolonia, institución gobernada y pagada por los estudiantes, que contrataban a los profesores y los podían multar, incluso despedir, en caso de insatisfacción con la calidad de la enseñanza impartida.

La idea que la institución medieval era autónoma es más romántica que real, en la medida que esta autonomía era constantemente interferida tanto por la Iglesia como por el Príncipe. En efecto, la autonomía de la Universidad fue agredida por la Iglesia en aquello que era más sagrado: la libertad científica y la búsqueda de la verdad. Bastará recordar las actividades de la Inquisición y el proceso contra Galileo.

¹ Traducción de Nicolás Fleet

La Universidad moderna data del siglo XIX y tiene como modelo a la Universidad de Berlín, concebida por Humboldt como la institucionalización de la racionalidad del conocimiento, libre de la tutela de la Iglesia y el Estado, y que permanece protegida de las coacciones externas, sean sociales o económicas. El modelo de Humboldt corresponde al imaginario de muchos académicos en la actualidad, esto es, el concepto de la “verdadera universidad”, aquella donde la docencia y la investigación están indisolublemente ligadas y donde la libertad académica individual es protegida. Así, el concepto de libertad académica de Humboldt entra en tensión con la idea del control explícito en procesos de evaluación o acreditación – el control de la calidad era, de acuerdo al modelo de Humboldt, responsabilidad del Estado, a quien cabía la nominación de los docentes y la provisión de los recursos financieros y materiales indispensables, no siendo admisible cualquier interferencia con la libertad académica, incluso bajo la forma de evaluación de los pares.

Al contrario del modelo medieval, la relación del Estado con la Universidad moderna debía asumir el deber de la protección de libertad académica contra influencias externas indeseables, como la única forma de asegurar el cumplimiento integral de la misión de la Universidad en su búsqueda de la verdad por la verdad. Este elemento permanece hasta estos días – véase, a propósito, la Magna Carta de las Universidades firmada en Bolonia para la celebración del noveno centenario de su universidad.

A pesar del reconocimiento a la contribución de la Universidad en la formación de los cuadros superiores de la nación, ésta no era vista como una fábrica de personal especializado de nivel superior. El Cardenal Newman (1996), conocido teórico del concepto de Universidad, se opone tajantemente a la idea de utilidad como objetivo de la enseñanza superior, argumentando que: “[...] los señores dirán que la filosofía de la utilidad tiene por fin el trabajo... yo concuerdo – apuntó bajo y consiguió sus objetivos”. En contraposición, propone: “[...] una atmósfera pura y límpida de pensamiento... que llevaría al entrenamiento intelectual a un verdadero y adecuado fin... pensamiento y razón formados en el conocimiento”.

La Universidad ha tenido un papel central en la formación de la ciudadanía, la transmisión de valores y la defensa y promoción de

la cultura nacional, concepto que era anterior al advenimiento de la Universidad moderna. Por ejemplo, el acta oficial que, en 1650, funda el Harvard College establece que los alumnos debieran ser estimulados a respetar las ideas y su libre expresión, a redescubrirse a través del conocimiento y el pensamiento crítico, a procurar la excelencia en un espíritu de cooperación y a asumir responsabilidades por las acciones personales.

El modelo moderno de Universidad sobrevive sin grandes cambios hasta el fin de la década de los 60 o, más bien, mientras se mantiene el Estado de bienestar. En este marco, la economía se basaba en un modelo fordista de producción, en grandes cadenas industriales que aseguraban el funcionamiento del sistema, desde la producción de materias primas hasta su distribución en el mercado de consumo, organizando el trabajo y controlando sus precios. La paz social era asegurada por la procura del pleno empleo y por el relevante papel jugado por el movimiento sindical. Y las grandes empresas, aún cuando tenían un carácter internacional, estaban ligadas al estado nacional, el cual, a su turno, actuaba como socio.

El rol del estado como socio (Chauí, 1999), a través del “fondo público”, se llevaba a cabo, principalmente, de dos formas: primero, financiando la reproducción de capital, a través de la concesión de subsidios de investigación aplicada para el desarrollo de las industrias estratégicas, que permitían, por ejemplo, aumentar la competitividad de los productos agrícolas; y, segundo, financiando la reproducción de la fuerza de trabajo a través de un conjunto de beneficios sociales como la salud, la educación, los subsidios al desempleo, transporte y habitación, etc., todo lo cual aumentaba, naturalmente, la capacidad de consumo de las clases sociales, principalmente las clases trabajadora y media. A su vez, esta capacidad de consumo retroalimentaba al sistema de producción, constituyendo, lo que se creía, era un círculo virtuoso.

Lamentablemente, en este proceso el Estado fue entrando crecientemente en deuda, generando lo que O’ Connor llama la crisis fiscal del Estado. Este fenómeno fue agudizado por la evolución económica, en la medida que las grandes multinacionales y los mercados financieros se desligan, progresivamente, del Estado nacional, dejando de retroalimentar los fondos públicos de los

países de origen. Ello volvió inevitable la crisis económica de los años 70, con un crecimiento económico extremadamente débil y una inflación elevada.

Como consecuencia de esta crisis, se instaló la idea que las políticas sociales del Estado de bienestar representaban un significativo despilfarro de los recursos financieros fundamentales para la reproducción del capital, constriñendo, al mismo tiempo, la libertad de elección en cuanto a los servicios prestados (por ejemplo, salud, seguridad social, educación, etc.) y disminuyendo la capacidad de competir de los individuos, protegidos bajo la sombra del Estado. El Estado (Amaral y Magalhães, 2001) pasó a ser visto como un nuevo Drácula, cada vez más gordo a costa de un gasto público creciente, utilizando recursos indispensables para el desarrollo de la iniciativa privada, considerada mucho más eficaz.

En las últimas décadas, como consecuencia de la globalización de las economías y la transformación del conocimiento en un factor esencial de la competitividad económica, se ha producido un cambio en las funciones socioeconómicas de la Universidad. En concreto, se ha modificado el equilibrio entre la función social y la función económica de la Universidad, a favor de ésta última, lo cual ejerce una influencia significativa sobre los modelos de gobierno de las universidades.

Actualmente, el Estado tiene interés en influir sobre las universidades para que sean más relevantes, promoviendo su sensibilidad con respecto al mundo exterior y el establecimiento de vínculos con el sector empresarial. Ello conduce a un reforzamiento de la función económica de las universidades. En el fondo, el interés del Estado es incrementar la funcionalidad de la Universidad.

Por otro lado, como se ha planteado, las críticas al Estado de bienestar se basaron en la percepción de ineficiencia de las agencias públicas y en la idea que los subsidios beneficiaban muchas veces a quienes no se los merecían. Como consecuencia, el sector privado ha emergido como una alternativa más eficiente para enfrentar los problemas planteados. Ejemplo de ello es el caso de Inglaterra, donde se produjo una significativa ola de privatizaciones de servicios que eran tradicionalmente públicos, como los ferrocarriles, los servicios de salud, la enseñanza y las cárceles.

El caso de Brasil, de acuerdo al comentario de Luís Antônio Cuhna (1999) sobre las políticas del Ministerio de Administración y Reforma del Estado, se ajustó a una concepción liberal clásica en el sentido que:

“con excepción de las funciones propias del Estado –legislación, tributación, seguridad y justicia– todos los servicios públicos debieran ser prestados por las organizaciones sociales (organizaciones públicas no estatales). Solamente serían parte de las funciones propias del Estado la coordinación del proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas que regulan las acciones desarrolladas en conjunto con el sector privado y las entidades de la sociedad civil. Nada de prestación directa de servicios”

Todo esto ha afectado a las universidades, las que están progresivamente dejando de ser financiadas por el Estado. En este mismo contexto, la enseñanza pasó de constituir un derecho a ser un servicio y las universidades se transformaron en proveedoras de este servicio, al paso que los alumnos asumen, crecientemente, su papel de clientes. En otras palabras, las universidades han ido transitando desde una condición de institución social hacia otra de organización social, con especial énfasis en la gestión.

La Universidad moderna ganó su legitimidad sobre la base de la autonomía del saber frente a la religión o el Estado, siendo inseparable de las ideas de formación, reflexión, creación y crítica. La Universidad, como institución, corresponde a una práctica social (Chauí, 1999) “[...] fundada en el reconocimiento público de su legitimidad y de sus atribuciones, lo que le confiere autonomía ante otras instituciones sociales, y estructurada por ordenamientos, reglas, normas y valores de reconocimiento y legitimidad internos a ella”. Hoy, la Universidad se ha ido transformando en una organización, definida por una práctica social totalmente diversa, cuyo funcionamiento está regido por las capacidades de gestión, planificación, previsión, control y éxito.

¿Cómo se podría caracterizar esta transición desde la Universidad como institución social a la Universidad como organización social? Marilena Chauí (1999), utilizando en el caso brasilero la terminología

de Michel Freitag (1996), reconstruye tres fases de este proceso de transición: la Universidad funcional, la Universidad de resultados y la Universidad operacional.

La Universidad funcional corresponde a la vinculación de la institución con las necesidades del mercado del trabajo. En virtud de los requerimientos sociales por mayor pertinencia, necesarios para responder a las exigencias del desarrollo económico, la Universidad modifica los currículos y crea nuevos programas, que producen para el mercado profesionales altamente calificados.

Por su parte, la Universidad de resultados extiende la educación superior al sector privado y procura vínculos con las empresas, con el fin de asegurar el empleo futuro de los egresados y para generar actividades de investigación al servicio de la industria.

Finalmente, la Universidad operacional (Chauí, 1999), “regida por contratos de gestión, evaluada por índices de productividad y en virtud de su flexibilidad (contratos de trabajos flexibles, reducción de la dedicación exclusiva, separación entre docencia e investigación...), está estructurada por estrategias y programas de eficacia organizacional y, por lo tanto, por la particularidad e inestabilidad de los medios y los objetivos. Definida y estructurada por patrones ajenos al conocimiento y la formación intelectual... “alcanzando el verdadero estadio de la organización social”.

Las presiones para convertir a las universidades en organizaciones más relevantes y con más capacidad de respuesta y la implementación de los mecanismos más elaborados para la rendición de cuentas y mejoramiento de la calidad, representan la incorporación de prácticas importadas del mundo de los negocios, las que han asumido un protagonismo creciente en la educación superior.

El cambio desde los rectores electos a los presidentes / gestores nominados, la participación creciente de los *stakeholders*, el alejamiento de los modelos tradicionales de gobierno y la proliferación de los “*boards of trustees*” y los “*consejos sociales*” son algunas de las fases visibles de las transformaciones que han tenido lugar en la educación superior. En Europa estas transformaciones son demasiado recientes como para lanzar conclusiones definitivas.

No hay duda que las universidades enfrentan hoy un desafío muy complejo, siendo imposible prever, con alguna certeza, la manera

en que se encontrará una nueva configuración estable. Corresponde a los actores involucrados en la educación superior descubrir si la tendencia hacia las nuevas políticas y los mecanismos de gestión se ira profundizando, o si, por el contrario, el péndulo va a comenzar a moverse en el sentido opuesto. Pero la verdad es que la confianza en la eficacia de los mecanismos de gestión del sector privado también acaba de ser violentamente estremecida por la reciente crisis económica y por la verificación empírica de los efectos negativos del déficit de participación estatal.

Hace algunas décadas la Universidad era considerada una institución cuya esencia era estar por encima de lo inmediato, como se refiere Guy Neave (1995): “[...] la Universidad estaba en el mundo, pero no era de él”. Era el distanciamiento de la Universidad en relación con la sociedad (ibid) lo que le permitía visionar a la sociedad y su papel en ella, *sub specie aeternitatis* – o sea, bajo una perspectiva de largo plazo, y no como reacción inmediata a los cambios. Desde esta manera, la Universidad era la principal institución que permitía a la sociedad verse a sí misma en el largo plazo. Es este papel el que debe replantearse y reconstruirse en el contexto de una Universidad que transita desde ser una institución social hacia desempeñarse como una organización social.

Justamente, es en este contexto que se justifica la iniciativa de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile de publicar un libro titulado “Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias”, conteniendo contribuciones de algunos de los más importantes autores de Europa y América. Ciertamente, este libro constituirá material de reflexión útil a la altura de los desafíos que enfrenta la gestión de las instituciones de educación superior, incluyendo las evidentes consecuencias de la actual crisis económica. Tal como promueve la próxima conferencia de la OCDE: “Educación superior en un mundo extremadamente modificado: hacer más con menos”.

Bibliografía

1. Amaral, A. y Magalhães, A. (2001): “On Markets, Autonomy and Regulation. The Janus Head Revisited” en *Higher Education Policy*, Vol. 14, N°1, 1-14.

2. Chauí, M. (1999): “A Universidade em Ruínas” en Trindade, H. (ed.): “Universidade em Ruínas – Na República dos Professores”. Petrópolis: Editora Vozes.
3. Cunha, L.A. (1999): “O público e o privado na educação superior brasileira: uma fronteira em movimento”, en Trindade, H. (ed.): “Uma Universidade em Ruínas – Na República dos Professores”. Petrópolis: Editora Vozes, 39-56.
4. Freitag, M. (1996): “Le naufrage de l’université”. Paris: Editions de la Découverte.
5. Neave, G. (1995): “On visions, short and long” en *Higher Education Policy*, Vol. 8, N°4, 9-10.
6. Newman, J.H. (1996): “The idea of the University, Defined and Illustrated, edición anotada y comentada” en Turner, F. (ed.): “Serie Rethinking the Western Tradition”. New Heaven: Yale University Press.

Desafíos de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Introducción de los editores.

Dr. Adolfo Arata Andreani
Dr. Emilio Rodríguez Ponce

EN LAS últimas décadas, la importancia estratégica de la universidad para el desarrollo y competitividad de los países ha crecido significativamente. En efecto, se trata de un ámbito que proporciona los elementos fundamentales, como la formación del capital humano avanzado, la investigación y la innovación tecnológica, para integrarse efectivamente en las redes mundiales de la sociedad del conocimiento. Hoy, más que nunca antes, el éxito de las estrategias de desarrollo, tanto de las personas como de los países, depende del acceso a una educación de calidad y la creación de valor a partir del uso del conocimiento. De esta manera, las sociedades ejercen nuevas presiones y demandas sobre las universidades, con el propósito de obtener el mayor valor y aporte –en beneficio del territorio en que se encuentran y teniendo al mundo como referencia– a cambio del esfuerzo y los recursos invertidos.

En respuesta a estas exigencias de eficiencia, asociado con el uso de los recursos, y de eficacia, relacionado con responder a las demandas de la sociedad, que se erigen en un contexto crecientemente competitivo globalmente y, por ende, demandante en cuanto a la generación de ventajas diferenciadoras, es que las universidades han ido asumiendo el desafío de desarrollar y perfeccionar sus mecanismos de dirección y gestión. El solo despliegue de las funciones académicas, reguladas por los consensos de las comunidades disciplinares, ya no constituyen una estrategia suficiente para asegurar tanto la calidad como la capacidad de respuesta de las universidades a los desafíos abiertos por los nuevos tiempos. Una renovada y fortalecida capacidad de dirección y gestión estratégica de las capacidades disponibles en la organización es requisito básico para propender hacia la excelencia de la universidad.

A menudo, las universidades, especialmente aquellas instituciones que nacieron en un ambiente protegido, han experimentado complejos procesos internos para asumir una mirada estratégica acerca

de su desarrollo y generar las condiciones para mayor capacidad de gestión. Estos procesos de transformación, han estado marcados por una diversidad de tensiones, como aquellas entre el financiamiento público y el financiamiento propio, entre la dirección institucional central y los intereses académicos descentralizados, entre la orientación definida por el mercado externo y las imposiciones del medio interno, entre la organización que privilegia la formación de pregrado y la que asume la complejidad como parte fundamental de su desarrollo y, en general, entre la tradición y la innovación. Ha sido difícil para las propias universidades, que como instituciones son capaces de convertir en disciplina de análisis y campo de investigación casi cualquier área del saber humano, considerarse ellas mismas como ente de estudio y como organizaciones susceptibles de intervención y mejoras.

Que la dirección estratégica sea un determinante de la calidad es una idea que ha sido naturalmente aceptada en el ámbito de la industria, pero que parece haber tomado más tiempo para ser incorporada en las instituciones de educación superior. Lo cierto es que hoy la capacidad de anticipación y adaptación a los desafíos de la sociedad del conocimiento, así como la calidad de la formación impartida y la investigación desarrollada, dependen, en una gran medida, del fortalecimiento de los procesos de dirección estratégica y de la capacidad de llevar adelante los cambios que son necesarios para asegurar el éxito de la organización.

Por dirección estratégica entendemos un proceso que tiene como finalidad generar para las organizaciones una ventaja competitiva sustentable mediante el alineamiento estratégico de sus recursos y capacidades. Por lo mismo, la realización de un adecuado proceso de dirección estratégica es el primer paso de una gestión de calidad.

Nuestra hipótesis es que la dirección estratégica y la capacidad de gestión institucional de las universidades constituyen los componentes decisivos de la calidad de la institución y de sus principales servicios: la docencia, la investigación y la relación con el entorno. Sin una adecuada estrategia y estructura organizacional, la gestión institucional queda reducida a un proceso de administración de lo existente, sin perspectivas de mejoramiento y sin capacidad real para enfrentar un contexto cambiante, tal como la sociedad global en la que estamos insertos.

Efectivamente, para que exista aseguramiento de la calidad, sobre la base de evidencias claras y resultados concretos, necesariamente se requieren de acciones organizadas y formalizadas, como políticas y mecanismos, que arrojen resultados susceptibles de ser evaluados de acuerdo a las metas establecidas y permitan introducir los ajustes pertinentes para la mejora continua. Esta capacidad de aseguramiento de la calidad, que también puede ser llamada capacidad de autorregulación, sólo es posible en el contexto de instituciones universitarias que sostienen la gestión institucional en base a procesos efectivos de dirección estratégica.

Los procesos de aseguramiento de la calidad desarrollados en el país, a través de procesos de acreditación institucional y de carreras y programas, han servido como una especie de punta de lanza para el desarrollo de la dirección estratégica en instituciones de educación superior. Justamente, como planteamos al comienzo, las demandas externas por rendición de cuentas han sido un poderoso incentivo para el fortalecimiento de la capacidad de gestión. Desde luego que existen otros factores, entre ellos la competitividad creciente o la reducción en la asignación de fondos públicos, que obligan a las instituciones a autogestionarse. Pero nos interesa acá relevar el papel de la acreditación. Entre sus efectos, de acuerdo a la literatura (Harvey, Newton, 2007; Westerheijden, et al., 2006; Stensaker, 2008), se cuentan: el fortalecimiento y centralización del liderazgo institucional; la adquisición de un sentido de “reinención”; la profesionalización de la gestión (por ejemplo, por medio de la instalación de unidades de aseguramiento de la calidad); la generación de más información para la toma de decisiones; el mejoramiento de los procesos de planificación; entre otros. En particular, la acreditación institucional solicita la definición de una misión institucional, la existencia y aplicación de planes de desarrollo estratégicos, la elaboración de programas de acción sintonizados con la capacidad de financiamiento, la construcción de capacidad de diagnóstico institucional, el seguimiento y evaluación de los resultados de los procesos, la incorporación de la perspectiva del medio en las decisiones académicas, entre otros aspectos que pueden conducir, de un modo u otro, al fortalecimiento de la dirección estratégica.

Sin embargo, aún queda mucho camino que avanzar. Los procesos de dirección estratégica propiamente tales todavía son desarrollados de manera incompleta, en la medida que las definiciones utilizadas son ambiguas, los análisis no consideran todos los elementos, las estructuras organizacionales no se adecuan a los diseños estratégicos implementados y, muchas veces, estos procesos han sido instrumentalizados sólo para cumplir con las exigencias externas más que como un convencimiento interno, entre otros problemas. De esta manera, los más de 50 procesos de acreditación institucional que han sido desarrollados por la Comisión Nacional de Acreditación, desde su creación en 2007 hasta la fecha, han puesto en evidencia algunos de los principales desafíos de la dirección estratégica de instituciones universitarias.

La experiencia chilena, en cualquier caso, es consistente con la evidencia internacional. Por ejemplo Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas (2009), estudian los procesos de dirección estratégica de un conjunto de universidades de Iberoamérica y detectan que:

- La misión institucional es definida de manera ambigua, empleando lugares comunes y términos generales, así como buenos deseos; dejando una serie de dudas respecto de: el propósito, es decir, la razón de ser de la institución; la estrategia, es decir, cuál es su posición competitiva distintiva; los valores, es decir, en qué cree la institución; y las reglas y comportamientos que sostienen los valores y las competencias distintivas.
- El análisis del sector competitivo es superficial o simplemente no existe en una proporción significativa de las instituciones. No hay referencia expresa a la competencia, a las amenazas de sustitución, a la intensidad del sector competitivo, ni a las otras fuerzas competitivas propuestas por Porter (1980).
- El análisis de recursos y capacidades es parcial. Más basado en lo cuantitativo que en lo cualitativo, más sustentado en los recursos que en las capacidades, y con una notoria ausencia de una valoración estratégica de las capacidades y competencias distintivas de la institución.
- Las estrategias diseñadas son generales, responden a un listado de acciones estratégicas, no necesariamente concatenadas entre sí, sin que exista consistencia entre las acciones diseñadas y la generación de una ventaja competitiva sustentable.

- La implementación de la estrategia es una resultante no necesariamente coherente del diseño de la estrategia, y si bien existe énfasis en el sistema de control, no hay suficiente atención a la cultura y a la estructura organizativa como medios fundamentales para lograr una satisfactoria implementación de la estrategia.
A este análisis se puede añadir que:
- El desarrollo de planes estratégicos algunas veces responde a una condición coyuntural, como respuesta a una imposición externa, más que a un proceso de desarrollo continuo, por lo que no son pocas las oportunidades en que la elaboración de estos planes nacen de un equipo de actuación transitoria que desaparecen terminado el proceso, lo que no permite la continuidad ni el control de avance de los mismos, a través de los indicadores definidos.

La magnitud de estos desafíos pone de manifiesto la profunda necesidad de disponer de profesionales especializados en dirección y gestión universitaria. La dirección y la gestión universitaria son tareas que aparentemente se pueden ejercer sin formación previa. Las personas van aprendiendo en el hacer y en el actuar. No obstante, las diferencias en los resultados son notorias, si se compara entre aquellas instituciones que cuentan con administraciones profesionales, en relación con aquellas entidades en donde el ejercicio de la dirección y gestión es la expresión de la experiencia de vida o del esfuerzo intencionado y loable, aunque no profesional, de sus directivos.

Con todo, las universidades han ido asumiendo el desafío de enfrentar sus funciones desde una perspectiva estratégica. Un ejemplo de ello es el uso del plan de desarrollo estratégico. Hasta hace poco, existía una distancia considerable entre la generación de los planes de desarrollo estratégico y su aplicación efectiva en las instituciones. A menudo, sólo constituían un elemento decorativo. Sin embargo, hoy, en muchas instituciones, los planes de desarrollo estratégico son aplicados como verdaderas herramientas de gestión, que permiten integrar el funcionamiento de las distintas áreas y unidades de las instituciones bajo propósitos comunes, incluso articulados con los compromisos de mejoramiento adquiridos en el contexto de procesos de acreditación institucional.

En este libro, llamado “Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de instituciones universitarias”, primer volumen de Ediciones CNA-Chile, hemos reunido un conjunto de contribuciones, de autores nacionales e internacionales, que abordan los distintos niveles de la dirección estratégica y la gestión de instituciones de educación superior. Nuestro propósito es, justamente, discutir los desafíos, plantear perspectivas teóricas, reflexiones sobre casos empíricos, buenas prácticas y propuestas que tiendan al fortalecimiento de las capacidades institucionales para proyectarse estratégicamente en la sociedad del conocimiento, conduciendo su propio mejoramiento como organizaciones y aportando al desarrollo del país.

El libro está compuesto por 17 capítulos, organizados en 4 partes. La primera parte “Dirección estratégica y gestión institucional en la sociedad del conocimiento” agrupa cinco capítulos que discuten, con diferentes grados de profundidad, la forma en que las universidades se hacen cargo de organizar sus procesos desde una perspectiva estratégica. La segunda parte “Gobierno, organización y cambio en las universidades” se compone de tres capítulos sobre el tema de la distribución del poder en las universidades y las nuevas estructuras encargadas de conducir la transformación de las formas de gestión institucional. En esta sección, se podrán encontrar relevantes debates acerca de las formas organizacionales más propicias para la dirección estratégica, incluyendo sus particulares características, tales como los enfoques desde abajo hacia arriba, el despliegue del centro reforzado de dirección, las instancias de control de gestión, entre otros. La tercera parte, denominada “Experiencias y prácticas de gestión académica”, está integrada por cuatro capítulos que discuten sobre desafíos en torno a la calidad y pertinencia de los servicios centrales de las universidades: la docencia y la investigación. Finalmente, la última parte del libro integra una diversidad de temas en torno a la “Calidad, análisis y desarrollo institucional”

La primera contribución en el tema “Dirección estratégica y gestión institucional en la sociedad del conocimiento” la hace el editor Dr. Emilio Rodríguez, con el capítulo “Las universidades en la sociedad del conocimiento”. Se ofrece una mirada general sobre el nuevo contexto planteado por la sociedad del conocimiento y la globalización, planteando, al mismo tiempo, a la universidad como

la principal institución que participa en los procesos de creación de valor en este nuevo escenario, y describiendo los principales desafíos que debe asumir para fortalecer la competitividad de los países y personas. Seguidamente, el Dr. Enrique Fernández presenta “Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior” una interesante discusión sobre cómo las instituciones de educación superior han incorporado la “gestión por objetivos” en su quehacer, generando un campo especializado de aplicación, que tiene un punto ciego justamente en aquellas funciones centrales de las universidades: la docencia y la investigación. Una nueva contribución del editor Dr. Rodríguez junto a la Dra. Liliana Pedraja llamado “El proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias” presenta un modelo integrado de dirección estratégica, articulando sus distintas fases con propuestas de análisis y evaluación para ser aplicadas en casos concretos. Se trata de una guía práctica para que las universidades desarrollen procesos efectivos de dirección estratégica. Aportando con una mirada internacional, el profesor Michael Shattock presenta “Dirección estratégica en universidades”. Se trata de un análisis en base a la experiencia, principalmente de instituciones del Reino Unido, sobre cómo conducir, de manera exitosa, procesos de dirección estratégica. Finalmente, el editor Dr. Adolfo Arata, en “Desde la estrategia hasta los resultados”, expone el caso concreto de un proceso de planificación estratégica, planteando los elementos que componen el diagnóstico estratégico, la generación del plan estratégico de desarrollo y los resultados obtenidos, y discutiendo las consideraciones prácticas que acompañan el proceso de implementación.

La segunda parte: “Gobierno, organización y cambio en las universidades” comienza con la contribución del Dr. Álvaro Rojas y el Dr. Andrés Bernasconi, llamada “El gobierno de las universidades en tiempos de cambio”. Este capítulo se centra en el conjunto de decisiones que, desde la dirección de las universidades, deben enfrentarse con el fin de asegurar un estilo de gobernabilidad que permita el desarrollo institucional sostenido, tanto en base a la gestión de la complejidad organizacional interna como en la relación con los poderes externos que influyen sobre el futuro de las instituciones de educación superior. El segundo capítulo corresponde a la contribución internacional de la Dra. Barbara Sporn quien, en “Gobierno y administración: tendencias

estructurales y organizacionales”, presenta las principales transformaciones del gobierno y el *management* de la educación superior en Europa, realizando contrapuntos con la experiencia de Estados Unidos. Esta perspectiva comparada es de gran valor, porque caracteriza las formas organizacionales de dirección de la educación superior en el centro desarrollado. Por último, el Dr. Juan Manuel Zolezzi y la Dra. Danae de los Ríos, en “Re-pensando la gobernabilidad de las instituciones universitarias”, ofrecen un interesante contraste entre las formas de gobierno institucional en Chile y el mundo, concentrándose en la discusión de las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la gobernabilidad de las universidades estatales.

La tercera parte “Experiencias y prácticas de gestión académica” comienza con la contribución del Dr. Moisés Silva y la Dra. Soledad Ramírez, llamada “Gestión de la docencia de pregrado en la universidad”. Su propósito es caracterizar a la docencia como un proceso integrado, de tal manera que el servicio de calidad es el resultado de un círculo virtuoso que integra la planificación, la consideración de las particularidades de los estudiantes, la evaluación, y buenas prácticas en torno a la “caja negra” de la docencia. El segundo capítulo de este tema corresponde a la presentación de un modelo de evaluación docente: “Evaluación de desempeño en la educación superior”, a cargo de los investigadores Dr. Oscar Espinoza y Dr. Luis Eduardo González. El modelo presentado puede resultar en una interesante propuesta para el lector motivado por el desarrollo de estrategias complejas de evaluación e incentivos que promueven el desarrollo académico en la labor de docencia universitaria. Desde una perspectiva internacional, el Dr. Ulrich Teichler discute, en “Aprendizaje académico profesionalmente relevante”, los resultados de investigaciones conducidas en toda Europa sobre el ajuste entre educación superior y el mundo del trabajo. Los elementos aquí planteados son muy relevantes para conocer más sobre el proceso de Bolonia y sobre cómo enfrentar los desafíos de la pertinencia de la educación superior que emergen de procesos sistemáticos de seguimiento de los resultados del proceso de formación. Por último, el Dr. Mauricio Escudey y Roxana Chiappa, presentan “El desarrollo científico-tecnológico y la gestión de la investigación”, capítulo que aborda las estrategias institucionales para

el desarrollo de investigación pertinente y de calidad, sobre la base de un riguroso diagnóstico de las dinámicas del entorno científico.

Finalmente, en la parte “Calidad, análisis y desarrollo institucional” se presentan 5 capítulos. El primero, “Gestión de la calidad de las instituciones ¿Por dónde partir?” del Dr. Andrés Bernasconi, corresponde a una discusión directa sobre cómo asumir la gestión de calidad en una serie de dimensiones clave, tales como el liderazgo y la información, que constituyen desafíos para organizaciones universitarias concretas, que frecuentemente son eludidos bajo la forma de instituciones universitarias abstractas. El segundo capítulo de esta sección, llamado “Gestión de la información y *benchmark* en la educación superior” está a cargo del Dr. Arturo Mora, Ingrid Grūnewald y Verónica Barros. Esta contribución es particularmente interesante por exponer prácticas de gestión en el nivel del análisis institucional, que aún son incipientemente desarrolladas en nuestro país, pero que constituyen un insumo fundamental para que las universidades adquieran mayor capacidad de control, diagnóstico y proyección sobre su quehacer. En la misma línea, el Dr. Michael Middaugh, presenta “Cerrando el ciclo: conectando la planificación y la evaluación”. En el fondo, ¿cuál es el valor de la evaluación institucional, muchas veces desarrollada en el contexto de procesos de acreditación, si no es para aportar a la dirección estratégica? El Dr. Middaugh aborda esta pregunta, caracterizando el rol de las oficinas de análisis institucional (*institutional research*) en las universidades de Estados Unidos, que representan un ejemplo en cuanto al desarrollo metodológico y las aplicaciones de su gestión. Por otra parte, en un tema diferente, el Dr. Heinrich Von Baer se anima con una propuesta de desarrollo para la función de vinculación con el medio de las universidades. En “Vinculación con el medio ¿Función subalterna o esencial de la universidad?”, sostiene que el desarrollo de esta función, principalmente a través del establecimiento de mecanismos de diálogo con el medio, constituye una fuente irremplazable para reconstruir las relaciones de confianza entre las universidades y los actores de su entorno relevante. Finalmente, en el último capítulo del libro está a cargo de Michael Shattock. En “La gestión financiera universitaria” presenta un análisis poco frecuente en la literatura, donde el tema de la gestión financiera es enfrentado desde el punto de vista de la

autonomía institucional, sin centrarse en los instrumentos públicos de financiamiento, para luego introducir el concepto de “Universidad emprendedora”.

Las contribuciones que integran este libro son diversas en cuanto a los temas y procedencia y contexto de los autores. Pero comparten una mirada de primer nivel, o más bien, de primera línea, en cuanto a los desafíos que las universidades están hoy enfrentando para asegurar su sostenibilidad como organizaciones que gestionan el conocimiento en entornos complejos. Estamos seguros de que su lectura será de gran interés para quienes, desde las universidades, el Estado, las empresas o desde la perspectiva del público en general, ven en la educación superior una ruta directa al desarrollo.

Bibliografía

1. Harvey, L. y Newton, J. (2007): “Transforming quality evaluation: moving on” en Westerheijden, D.F., Stensaker, B. y Rosa, M. (Eds.): “Quality assurance in higher education”. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
2. Porter, M. (1980): “Competitive Strategy”. New York: Free Press.
3. Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2009): “Dirección estratégica en universidades: un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica” en *Interciencia*, Vol. 34, N ° 6, 413-418.
4. Stensaker, B. (2008): “Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity” en *Quality in Higher Education*, Vol. 14, N°1, 3-13.
5. Westerheijden, D. F., Hulpiau, V. y Waeytens, K. (2006): “Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance An Overview of Some Studies into What Impacts Improvement”. Paper presented to the 28th Annual EAIR Forum. Rome, 30 August to 1 September 2006

**PARTE I: Dirección
estratégica y gestión
institucional en la sociedad
del conocimiento**



Las universidades en la sociedad del conocimiento¹

Dr. Emilio Rodríguez-Ponce

1. Introducción

EL OBJETIVO de este capítulo consiste en plantear un conjunto de desafíos estratégicos que las universidades, en particular, y las instituciones de educación superior, en general, deben enfrentar con el fin de asegurar su adaptación como organizaciones, y favorecer la integración de los países, al nuevo contexto definido por la sociedad del conocimiento y la era de la globalización.

En este capítulo se describirán algunos elementos fundamentales de la sociedad del conocimiento, principalmente en relación a su impacto sobre la economía y las oportunidades de convergencia tecnológica que ha abierto. En particular, se discutirá cómo la sociedad del conocimiento ha introducido transformaciones significativas sobre el proceso económico, a tal punto que hoy la fuente de riqueza depende menos de la producción de objetos o mercancías manufacturadas y más de la creación o generación de ideas e intangibles, tales como innovaciones, marcas, patentes, sistemas de organización y “*know how*”. En este sentido, el determinante fundamental del éxito de las organizaciones radica en su capacidad de emplear el conocimiento para generar valor funcional y, especialmente, para crear valor estratégico. Por otro lado, la sociedad del conocimiento está produciendo un proceso de creciente convergencia tecnológica, que consiste en la integración de conocimientos y metodologías provenientes de distintas disciplinas, como la nanotecnología, la biotecnología, la informática y las ciencias cognitivas, en torno a aplicaciones concretas.

¹ Este trabajo es un resultado del proyecto FONDECYT 1090116. El autor agradece los valiosos comentarios y sugerencias de la Dra. Liliana Pedraja Rejas, del MSc Nicolás Fleet y del Dr (c) Juan Rodríguez Ponce, los que han servido para mejorar este esfuerzo académico. Sin embargo, los errores que pudiesen subsistir son de exclusiva responsabilidad del autor. Una versión preliminar de este trabajo denominada: “El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile” ha sido aceptado para publicación por Interciencia (*Journal of Science and Technology of the Americas*).

Seguidamente, se abordan algunos rasgos distintivos de la denominada era de la globalización, tales como la interdependencia de los mercados, el libre flujo de capitales y el rol jugado, en este contexto, por las nuevas tecnologías de información y comunicación. La globalización expone los espacios locales de interacción, de producción y comercio, de deliberación política y, por supuesto, de creación de conocimiento, a la influencia y competencia de los líderes mundiales en los diferentes ámbitos. Ello, plantea a los países un desafío crucial: contar con la infraestructura organizacional adecuada para generar ventajas competitivas y el capital humano necesario para marcar una diferencia en ámbitos específicos de desarrollo, y de esta manera participar decisivamente en la era de la globalización. En esta dirección, la educación superior se constituye como la estrategia de desarrollo por excelencia de los países con economías pequeñas y con participación dependiente en los mercados globalizados.

Por último, en este capítulo se plantearán los desafíos que las universidades deben asumir y están asumiendo en relación a la formación de capital humano avanzado, la creación de conocimiento avanzado y la contribución a la equidad y al desarrollo territorial. En efecto, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la era de la globalización, resulta fundamental responder con cobertura y calidad a las demandas sociales por educación terciaria, con el fin de favorecer las oportunidades laborales de las personas y fortalecer la competitividad del país. La formación de capital humano avanzado permite que las organizaciones puedan competir en los mercados globales y que el país incremente su potencial de crecimiento, logrando a la vez reducir los niveles de desigualdad y promoviendo un desarrollo territorial sustentado en el conocimiento de su población. Complementariamente, la creación de conocimiento avanzado es fundamental para generar investigación, desarrollo e innovación que propenda al desarrollo y crecimiento económico, a través de la generación de nuevos procesos y nuevas tecnologías.

2. La sociedad del conocimiento

2.1. Nueva sociedad y nueva economía

La sociedad del conocimiento es el resultado de la institucionalización y progreso de la ciencia y, como tal, se encuentra en plena fase de construcción. El conocimiento ha sido desde siempre un factor de producción. No obstante, en la actualidad, la capacidad para administrar, almacenar y transmitir grandes cantidades de información a bajo precio es un elemento central, que caracteriza los procesos organizativos, productivos y las interacciones que en general constituyen a nuestra sociedad.

Hoy, a través de Internet, la información se encuentra al alcance de centenares de millones de personas. Así, en la actualidad, existen cientos de millones de páginas electrónicas en la red y más de 73 millones de *blogs*. Además, se envían alrededor de 60 mil millones de correos electrónicos diariamente (Bankiter, 2007). Del mismo modo, la información disponible crece a un ritmo vertiginoso, impactando sobre el conocimiento generado en la sociedad. En efecto, si tomamos como base de referencia la era cristiana, entonces se puede señalar que la humanidad tardó 1750 años para que el conocimiento se duplicara por primera vez; en tanto que hoy el conocimiento se duplica aproximadamente cada 5 años, y se estima que hacia el 2020 la cantidad de conocimiento se duplicará cada 73 días (Brunner, 2003). En la actualidad hay más de 100 mil publicaciones científicas incorporadas en diferentes índices académicos y, en la red, se puede acceder a más de 300 mil sitios *Web* que ofrecen abiertamente trabajos científicos en texto completo (Rodríguez-Ponce, 2009).

La digitalización de la información y el empleo de Internet han facilitado el uso intensivo del conocimiento, transformando a éste en un factor predominante de la creación de valor tanto para las personas, como para las organizaciones y los países. Consecuentemente, hoy la fuente de la ventaja competitiva reside en la capacidad para adquirir, transmitir y aplicar el conocimiento. De la vieja discusión acerca del origen del valor económico asistimos hoy a un consenso en cuanto a que la combinación significativa entre trabajo productivo y aplicación intensiva del conocimiento representa el fundamento del valor económico y la productividad en la sociedad actual (Castells, 1996).

El conocimiento proporciona capacidad de acción y decisión, otorgando poder a quienes lo poseen. Así, la sociedad del conocimiento será cada vez más competitiva, dado que el conocimiento es ahora universalmente accesible. De acuerdo a Drucker (1994), en el futuro próximo, no existirán países pobres, sino sólo países incapaces de crear, adquirir y/o aplicar el conocimiento. En la misma línea, Salmi (2000) sostiene que el desarrollo económico, y por ende social, de los países depende más de la acumulación de conocimiento que de la acumulación de capital.

En consecuencia, las sociedades, cada vez más, requieren personas con educación continua, capacidad de adaptación, buenas prácticas de trabajo y nuevos modelos de interacción al interior de las organizaciones. No es de sorprender, entonces, que en la actualidad el caudal de conocimientos necesario para poder funcionar con eficacia social sea muy elevado y, por lo tanto, se requiera de una escolarización también larga. Por ejemplo, hasta un 70% de jóvenes acuden en Japón o Estados Unidos a la educación terciaria, con lo cual la educación superior en la sociedad del conocimiento es equivalente a lo que era la enseñanza media en la sociedad industrial, siendo el doctorado el equivalente a lo que antes era la formación universitaria. Este segmento de la fuerza de trabajo, a su turno, está más expuesto a los requerimientos del mundo del trabajo en cuanto al manejo de las tecnologías de información y comunicación (TICs). Como muestran Bravo y Contreras (2001) en el Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta, en Chile un 20% de las personas usa un computador en su trabajo principal, proporción que aumenta al 50% entre las personas con educación superior.

Avanzando hasta este punto, vale la pena establecer una serie de reflexiones. Primero, que la información, el conocimiento y la sabiduría no son lo mismo. Por un lado, considérese que en nuestra sociedad mientras la información requiere sólo cerca de 100 días para ser duplicada, el conocimiento demanda entre 3 a 5 años para ser duplicado. Por el otro, el advenimiento de la sociedad del conocimiento no garantiza la transición a una sociedad más sabia. Es decir, la sabiduría de que disponemos en la actualidad, con seguridad, no es mayor de la que tenían Confucio o Sócrates en la Antigüedad. Segundo, el repertorio de conocimientos, destrezas y habilidades requeridas por las

personas para desenvolverse eficazmente en la actual sociedad es más amplio si se comparan con los estándares que fueron necesarios para desempeñarse en la sociedad industrial. En este sentido, un conjunto de competencias genéricas son cada vez más necesarias, tales como el dominio de idiomas, el manejo de las tecnologías de información, la capacidad para sintetizar información y la capacidad para trabajar en redes interactivas. Todas estas competencias son ejemplos de los aspectos que forman parte del abecedario más elemental de nuestro tiempo. Sin embargo, este abecedario se enseña por parte de quienes han aprendido bajo la lógica de un paradigma industrial. Ello, comporta un desafío fundamental en relación a la actualización de la formación en las instituciones de educación superior en función de los nuevos requerimientos, pues muchos oficios, que anteriormente no necesitaban de estudios terciarios ahora si los requieren, y otras profesiones están introduciendo competencias que anteriormente no integraban sus respectivos perfiles de egreso. Tercero, el desafío país de garantizar una educación de calidad es insoslayable. Tanto las personas, como las organizaciones y las naciones, deben asumir que en la sociedad del conocimiento la educación de calidad, en todos los niveles, no sólo es una posibilidad de progreso y desarrollo, sino que la ausencia de ella conduce necesariamente a la pobreza en una perspectiva de largo plazo.

De acuerdo a Castells (1996, 1997, 1998), el eje central de la sociedad actual se encuentra en la revolución experimentada por las tecnologías de información, cuyo principal objetivo es la construcción de conocimiento para generar ciclos permanentes de innovación y mejora en los distintos ámbitos de la sociedad. En otras palabras, en la sociedad de la información el desarrollo está determinado por innovaciones tecnológicas y por la constitución de organizaciones que son exitosas en términos del aprendizaje, es decir, que, en la lógica de Giddens (1990), utilizan el conocimiento que emana de sus prácticas para retroalimentarlas, modificarlas y perfilarlas en un horizonte de mejoramiento continuo.

El sentido más profundo de la sociedad del conocimiento implica que si antes la cultura era la ciencia, hoy la ciencia es la cultura dominante que incide en el quehacer integral de toda la humanidad (Lamo de Espinosa, 2009). Es de esta manera que la producción científica ha

dado lugar a una nueva sociedad y también a una nueva economía, la economía del conocimiento (Castells, 2005).

2.2. El rol de la gestión del conocimiento y de las tecnologías de la información y comunicación en la nueva economía

El sociólogo norteamericano Daniel Bell fue uno de los pioneros en acuñar el término sociedad de la información a partir del valor estratégico que las tecnologías de la información han adquirido sobre la dinámica de la sociedad. Considerando las aportaciones posteriores del propio Bell (1991), Castells (1996, 1997, 1998) y Drucker (1994), es posible postular que las tecnologías de comunicación e información se convierten en medios para potenciar la capacidad creativa del saber humano, así como su intercambio, difusión, distribución y amplia aplicación por las personas y las organizaciones del mundo, en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Los impactos de las nuevas tecnologías de información y comunicación sobre la economía son altamente significativos. Efectivamente, las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad, sobre la base de la generación y aplicación del conocimiento como elemento fundamental para generar valor y riqueza.

El conocimiento es más que información, ya que incorpora formas y métodos para resolver problemas en los distintos ámbitos del quehacer de las empresas. La capacidad de creación de valor a partir del conocimiento es esencialmente intangible y ésta es la fuente de la ventaja competitiva en la sociedad actual. Por lo tanto, en la nueva economía la tradicional dicotomía capital y trabajo es superada y no constituye el problema central de la generación de la riqueza. Ciertamente, tanto capital como trabajo son requeridos para la producción de bienes, pero el conocimiento es la base o esencia de la economía. La innovación y la productividad son expresiones concretas del conocimiento individual y del conocimiento organizativo y, en tal perspectiva, la gestión del conocimiento, donde el rol de las tecnologías de la información y conocimiento es clave, constituye una tarea esencial para el éxito de las organizaciones en la nueva economía.

De este modo, en las organizaciones la gestión del conocimiento pasa a constituirse en un elemento básico para generar productos o servicios (Gomes-Casares, 1994), una fuente de innovación o disminución de costes de transacción (Jarillo, 1988) y en un generador de nuevas oportunidades de negocios (Gulati, 1999). En suma, desde una perspectiva estratégica, la gestión del conocimiento es la tarea fundamental de la empresa en la sociedad del conocimiento, ya que permite la generación de la ventaja competitiva sustentable a través de la toma de decisiones estratégicas (Pedraja-Rejas et al., 2006).

La nueva economía no se sustenta en la producción de objetos o cosas, sino que esencialmente en la producción de ideas e intangibles, tales como: innovaciones, patentes, sistemas de organización, “know how”, y en la capacidad de emplear el conocimiento para generar valor funcional, pero sobre todo para crear valor estratégico. En la nueva economía, si bien las industrias líderes son las de software, telecomunicaciones, es decir, las intensivas en conocimiento, todas las organizaciones tienen posibilidad de crear valor estratégico y ser exitosas en la medida que sean capaces de gestionar el conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2007; Pedraja-Rejas et al., 2009).

Más aún, hoy, el Producto Interno Bruto de algunas naciones está generado en cerca del 80% por actividades basadas en conocimiento y el valor en libros de algunas organizaciones intensivas en conocimiento es menor al 10% de su valor de mercado, lo cual demuestra que la creación de valor económico en esta nueva economía se sustenta en capacidades intangibles más que en recursos físicos y financieros (Carrillo, 2005).

Ciertamente, la evidencia internacional demuestra claramente que la gestión del conocimiento mejora los niveles de innovación (Ross et al., 2001) y la eficacia de las organizaciones (Cummings y Teng, 2003; Lee et al., 2005; Rong et al., 2007). Más específicamente, el crear (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka et al., 2000; Buchel y Raub, 2002), compartir (Kim y Mauborgne, 1998; Hansen, 1999; Bartol y Srivastava, 2002) y aplicar conocimiento (Forrester, 2000; Metaxiotis, 2003; Rodríguez Ponce, 2007) tiene impacto favorable sobre las organizaciones y sobre la sociedad y, por ende, sobre el progreso y el desarrollo de la sociedad.

En este contexto, resulta fundamental establecer algunas consideraciones que emergen del análisis anterior. Primero, que en la nueva economía del conocimiento no basta con el acceso al conocimiento. Más bien, éste se gestiona y se aplica de tal manera que genera decisiones o productos valiosos para la sociedad, tales que permiten a las organizaciones alcanzar y sustentar una ventaja competitiva. Segundo, la sociedad y las organizaciones pueden ir configurando una espiral de crecimiento, que se construye, se desarrolla y se nutre de sucesivos flujos de conocimiento, los que conforman un stock creciente en cantidad, el cual debidamente gestionado y distribuido permite un salto cualitativo en las capacidades de creación de valor social, económico u organizacional. Tercero, la nueva economía opera en redes mancomunadas e integradas, capaces de gestionar información y conocimiento. Por ello, el rol de las tecnologías de la información y comunicación es central.

En consecuencia, la sociedad del conocimiento, construida sobre las bases de las modernas tecnologías de información y comunicaciones, está generando niveles crecientes de información y está transformando al conocimiento en el elemento central de una nueva economía.

2.3. Convergencia tecnológica

La sociedad del conocimiento se ha erigido sobre avances en materia de desarrollo científico y tecnológico que cambiarán no sólo la extensión, sino que la forma de la vida humana y de la sociedad en las próximas décadas. Ello ha sido consecuencia, en primer lugar, de la emergencia de nuevas disciplinas que, de un modo u otro, han asumido liderazgo en la innovación tecnológica y en la generación de conocimiento que resuelve problemas complejos de la sociedad y la economía. En segundo lugar, la sociedad del conocimiento se ha caracterizado por la generación de espacios para la integración de diferentes disciplinas, traspasando las fronteras de organización de la producción científica establecidas en la sociedad industrial. La generación de estos espacios interdisciplinarios ha obedecido a oportunidades de investigación y desarrollo en torno a problemas complejos, que requieren múltiples miradas. En particular, plantaremos en este apartado algunos alcances de la convergencia tecnológica.

Ciertamente, la nanotecnología corresponde a un claro ejemplo de las nuevas disciplinas emergentes de la sociedad del conocimiento. Como campo de investigación y desarrollo, ha permitido la generación de objetos y artefactos en escala nanométrica, aumentando su compactación, su capacidad de procesamiento de información y logrando ahorros de energía. Se ha descubierto que los objetos nanométricos presentan nuevas propiedades físicas, químicas y biológicas. Las principales aplicaciones de la nanotecnología comprenden: la nanoelectrónica, los nanomateriales y las nanopartículas.

Otro ejemplo es el desarrollo de la biotecnología, que permite la manipulación de genes, es decir, la posibilidad de insertar genes de un organismo en otro. Se trata de una técnica de gran potencial, que ha traído importantes beneficios para la salud y para combatir enfermedades tales como la hemofilia, la diabetes, la hepatitis o el síndrome de inmunodeficiencia adquirida. Además, la biotecnología ha mostrado posibilidades importantes de desarrollo en el campo de los alimentos y la agricultura. Por otro lado, la informática se preocupa del estudio de métodos, procesos, técnicas, desarrollos y su utilización en ordenadores, con el fin de almacenar, procesar y transmitir información y datos en formato digital. Por lo tanto, la electrónica juega un papel muy importante en la informática, ya que mediante esta ciencia se puede entender a plenitud el entorno de hardware y software. Finalmente, la ciencia cognitiva se aboca al estudio de la estructura, funciones, organización y operación del cerebro, a fin de explicar el comportamiento humano basado en la comprensión física, química y biológica al nivel de la neurona, considerando para el análisis y trabajo una perspectiva sistémica.

Ahora bien, la cuestión es que además del potencial individual de cada una de estas disciplinas, en la sociedad del conocimiento se está produciendo un proceso de convergencia tecnológica, caracterizado por la integración de conocimientos y metodologías que provienen de la nanotecnología, la biotecnología, la informática y las ciencias cognitivas. Emerge así, el concepto de tecnologías convergentes.

El campo de las tecnologías convergentes se orienta al estudio interdisciplinario de las interacciones entre sistemas vivos y sistemas

artificiales, para el diseño de nuevos dispositivos que permitan expandir o mejorar las capacidades cognitivas y comunicativas, la salud y las capacidades físicas de las personas y, en general, producir un mayor bienestar social.

Un ejemplo de esta convergencia tecnológica es la nanobiotecnología, cuyo campo de aplicación es muy amplio; particularmente en el ámbito de la medicina, en la cual destacan aplicaciones potenciales en el diseño de biosensores para el control de la diabetes; el diseño de biosensores para el monitoreo del oxígeno en la sangre; el diseño de biosensores para la detección de proteínas; el diseño de biosensores para detección de cáncer (Madaras et al., 1997; Pathak, 2007); el control de fluidos a escala nanométrica y la evaluación de los cambios en las propiedades termodinámicas (Eijkel y van der Berg, 2005); el desarrollo de fármacos y aplicaciones a enfermedades como el cáncer (Fonseca et al., 2009); y aplicaciones al campo de los alimentos y la agricultura (Lagaron et al., 2005).

Otro caso específico de la convergencia tecnológica es el de la biomedicina, cuyas aplicaciones concretas son amplias y significativas; por ejemplo: las biomoléculas pueden reconocer un blanco terapéutico (Juliana, 2007; Nee et al., 2008); el diseño y empleo de medicamentos macromoleculares, permiten el transporte de ADN, proteínas y péptidos, así como agentes antitumorales y cualquier molécula con potencial farmacológico (Yih y Al-Fandi, 2006); las aplicaciones de nanopartículas para tratar el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (Kingsley et al., 2006); las aplicaciones de nanomateriales para activar medicamentos en un sitio predefinido sin afectar el resto del organismo del paciente (Berg et al., 2007). Finalmente, sin ánimo exhaustivo, otro campo de trabajo de la convergencia tecnológica es la nanomedicina, que evidencia progresos que incluyen terapias novedosas que atacan o reparan de manera selectiva a las células enfermas, identificándolas a través de un sensor, como sucede en el reconocimiento biomolecular, aplicando fármacos que no dañan las células sanas (Fonseca et al., 2009). Las aplicaciones potenciales de la nanobiomedicina son prometedoras, al punto de hacer posible el diseño y programación nanobots para buscar y destruir las células que dan origen a un cáncer; asimismo, se podrían reparar tejidos

musculosos u óseos; las fisuras o fracturas serían rápidamente sanadas, etc. (Jain, 2008).

El punto central es que de la convergencia tecnológica surgirán impactos significativos en el desarrollo de la humanidad en campos diversos tales como: sensores y computadoras; interfaces cerebro – máquina; robots; procesos de enseñanza y aprendizaje; eliminación de barreras comunicacionales; mejora del cuerpo humano; tratamientos farmacológicos; control genético; etc. (Duch et al., 2005).

Así, una mirada de futuro de la convergencia tecnológica nos muestra que se seguirá avanzando en lograr mejores índices de productividad en el trabajo; mejor desarrollo de las capacidades sensoriales y cognoscitivas; un mejoramiento progresivo en el ámbito de la salud; incrementos en la creatividad; entre otros aspectos similares que permiten proyectar un mundo en el cual el conocimiento pasa a ser el elemento predominante y el centro neurálgico del desarrollo, en todos los niveles y ámbitos de la sociedad (Roco y Bainbridge, 2003; Roco y Montemagno, 2004).

Del análisis anterior se desprenden una serie de consideraciones. Primero, que la convergencia tecnológica demanda conocimientos altamente especializados. La posibilidad de contribuir al estado del arte en el nivel de convergencia tecnológica requiere de una alta especialización y, a la vez, de la flexibilidad cognitiva que es necesaria para una efectiva integración disciplinaria. Segundo, la convergencia tecnológica se sustenta en la investigación básica, pero se focaliza claramente en la investigación aplicada.

Para concluir esta breve relación sobre la sociedad del conocimiento, proponemos una perspectiva integradora, centrada en el flujo constante de información como base para la generación de un stock de conocimiento creciente, que constituye la fuente de creación de valor en la nueva economía. Además, el conocimiento es el fundamento del desarrollo de una convergencia tecnológica de insospechadas proyecciones para las próximas décadas.

La siguiente figura integra los aspectos tratados en esta sección:

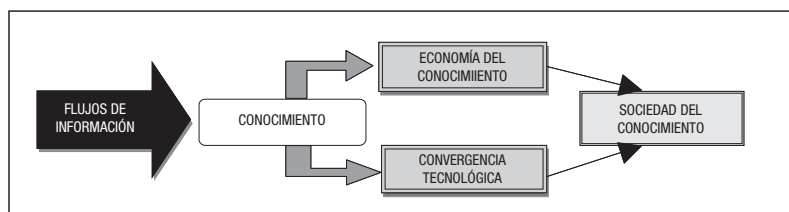


Figura N ° 1: Aspectos básicos de la sociedad del conocimiento

3. La era de la globalización

Mc LUHAN (1962), plantea que la “Galaxia de Gutemberg” corresponde al período de casi cuatro siglos que van desde la difusión de la imprenta hasta las primeras décadas del siglo XIX, cuando el telégrafo cambiaría para siempre la historia de la comunicación humana. Emerge entonces un nuevo tiempo, en el que los medios de comunicación electrónicos crean, lo que el propio Mc Luhan denomina, una aldea global. El término globalización, en particular, significa que las personas se relacionan directamente en una esfera social donde las fronteras geográficas pierden relevancia y las nuevas fronteras que se levantan están determinadas por el acceso a las nuevas tecnologías de información. Las relaciones globales ocurren, a menudo, sin regulación por parte de los Estados, superándose entonces la dimensión del territorio físico (Béland, 2005).

El rasgo más determinante de la globalización es la interdependencia de los mercados abiertos, especialmente en cuanto al libre flujo de capitales, fenómeno que, como hemos visto, es favorecido por las nuevas tecnologías de información y comunicación. Asimismo, la percepción de simultaneidad e instantaneidad de los acontecimientos es otro de los rasgos que ha acompañado al “clima de época” de la globalización.

Una primera consideración a establecer es que la globalización tiene como expresión empírica un crecimiento prácticamente exponencial del comercio internacional. A fines de la década pasada el ritmo de crecimiento del comercio internacional era prácticamente equivalente al doble del crecimiento del producto interno bruto. Conjuntamente con lo anterior, los flujos de inversión extranjera como proporción del producto mundial, prácticamente se ha duplicado en los últimos

30 años (Carrillo, 2005). Esta situación ha generado un mercado de capitales integrado a nivel internacional, con capacidad de respuesta casi instantánea y operando de manera prácticamente simultánea a nivel mundial. Los flujos de capitales tienen amplia libertad para interactuar en diversos mercados y, en tal sentido, pueden incluso desprenderse de los mercados de bienes o mercados reales. Por lo tanto, las bolsas de valores y los mercados financieros mundiales pueden experimentar una dinámica de crecimiento que no está necesariamente sustentada en el potencial de los mercados de bienes. Ello, naturalmente, representa un considerable riesgo asociado a la globalización, en tanto, las dinámicas de los mercados financieros pueden precipitar crisis económicas con independencia de los mercados de bienes, pudiendo, desde luego, afectar el funcionamiento de estos últimos a lo largo de diferentes territorios².

Con todo, para el economista norteamericano Jeffrey Sachs (2005), la globalización puede conducir a un aumento tanto de la prosperidad económica como de las oportunidades, especialmente en los países en desarrollo. Argumenta Sachs (2005), que en una sociedad globalizada se debe esperar una mejor asignación de recursos, mejores precios, incremento del empleo y mejor calidad de vida para las personas.

Una característica fundamental de la globalización es que, dado que los mercados financieros se abren y los flujos de capitales circulan libremente por el orbe, las firmas multinacionales operan en lugares geográficos distintos, fragmentando en la mayoría de los casos las diferentes fases de la cadena de valor, de modo tal que el financiamiento de las operaciones, la adquisición de insumos, la producción y la venta, pueden efectuarse en puntos separados geográficamente, pero integrados estratégicamente (Gritsch, 2005). Desde este punto de vista, la panorámica mundial da cuenta de una intensificación de la división internacional del trabajo y la competencia económica global, en un entorno de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. A su vez, la globalización impone a las economías nacionales desafíos

² Para mayor desarrollo de la dimensión de riesgos asociada a la globalización véase Giddens et al. (2007): "Las consecuencias perversas de la modernidad".

de gran magnitud, ya que la apertura de mercados exige mayores niveles de competitividad a las naciones. Las empresas productoras necesariamente dejan de jugar en las ligas nacionales para enfrentar la competencia global.

En la década de los noventa era común que la instalación de las empresas multinacionales se centrara en el costo de la mano de obra. Sin embargo, cada vez resulta más importante la calidad de la mano de obra y sus conocimientos, junto a su capacidad de aprendizaje, incorporación de nuevas tecnologías y capacidad de adaptarse a las culturas corporativas de las firmas multinacionales. Como consecuencia, la mano de obra nacional requiere mayor calificación para competir con éxito, en productividad y costo, con otras alternativas abiertas en el mundo. Hoy, este elemento se constituye en una piedra angular de las decisiones de localización de las diferentes fases del proceso productivo para las organizaciones.

A su turno, el Estado adquiere una renovada importancia para promover y regular un sistema de mercado abierto y globalizado, que trasciende las fronteras geográficas. La evidencia empírica es clara para mostrar que el Estado, en las distintas partes del mundo, ha sido un promotor de la globalización, mediante las decisiones de apertura de sus mercados y realización de tratados de libre comercio. Asimismo, los Estados, en la medida que buscan participar decisivamente en el mundo globalizado, implementan políticas domésticas orientadas a fortalecer la competitividad de los países y a robustecer las instituciones que enfrentan los riesgos asociados a la globalización. En cualquier caso, no se puede desconocer que las organizaciones económicas internacionales, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y la Organización Mundial del Comercio tienen un rol complementario y relevante para dinamizar las políticas de globalización.

Por último, la globalización no se define únicamente por la integración global de la economía. La globalización tiene impactos sociales, políticos y culturales. Como sostiene Touraine (1997), las sociedades nacionales, en el contexto de la globalización, están sumamente tensionadas entre el esfuerzo por insertarse en las redes de producción e intercambio mundiales, por un lado, y la búsqueda de identidad, por el otro. Sin duda, la globalización, sentido económico, impacta

sobre la globalización cultural. Por ejemplo, las firmas multinacionales delinear una impronta cultural en cada país al que llegan. Además, la red global de Internet entrega flujos permanentes de información y conductas sociales a sus usuarios, configurando, de esta manera, un conjunto de antecedentes que tienden a constituir una mirada cosmopolita. Consecuentemente, la sociedad y la cultura global es esencialmente cosmopolita, es decir, es una cultura que es integradora y está por sobre las miradas nacionales y locales (Beck, 2002).

La globalización constituye el entorno de la sociedad del conocimiento, difundiendo, en todo el mundo, sus oportunidades y riesgos. Los países, en este contexto, deben optar entre sufrir las consecuencias de la globalización a través de una participación dependiente, o bien, intentar conducir las dinámicas de la globalización, potenciando las oportunidades que esta era abre para el desarrollo colectivo. El segundo camino, demanda, por sobre todo, invertir en la educación de las personas, de forma de incrementar la competitividad las organizaciones y los países. Para ello, el rol de los Estados en promover la apertura y fomentar la competitividad representa un elemento central de la política en tiempos de la globalización.

4. Desafíos estratégicos de las universidades

LA SOCIEDAD del conocimiento y la era de la globalización imponen desafíos centrales a las universidades y sistemas de educación superior en todo el mundo. Primero, las instituciones universitarias deben constituirse en un elemento básico para generar mayores niveles de competitividad en el país. En efecto, en la sociedad del conocimiento y en un ambiente globalizado, la formación de capital humano avanzado, la investigación, el desarrollo y la innovación constituyen pilares fundamentales de la ventaja competitiva para la nación y sus organizaciones. Segundo, las instituciones universitarias deben constituirse en una fuente esencial de oportunidades de formación continua y de movilidad social. Ciertamente, la rentabilidad privada de la educación superior universitaria es significativa y es probablemente una de las mejores inversiones que una persona puede realizar en la sociedad actual. Tercero, las instituciones universitarias deben velar por la calidad y pertinencia de su oferta académica. Se trata de un asunto de la mayor importancia para generar programas

de formación e investigación que efectivamente impacten sobre la capacidad competitiva del país y permitan la inserción exitosa de jóvenes de familias vulnerables al mercado del trabajo.

Bajo esta perspectiva, las instituciones universitarias enfrentan los siguientes desafíos:

4.1. Formación de capital humano avanzado

En la economía del conocimiento, tanto capital como trabajo son requeridos para la producción de bienes, pero el conocimiento es el que se ha convertido en la fuerza productiva fundamental en que se basa la ventaja competitiva en la nueva economía. La innovación y la productividad son expresiones concretas del conocimiento individual y del conocimiento organizativo.

Para sustentar lo planteado, la evidencia empírica señala que un año más de escolaridad tiene un impacto sobre la productividad individual que bordea entre el 6% y el 15% (Bassanini y Scarpetta, 2002; Mankiw et al., 1992). Adicionalmente, ese mismo año adicional de escolaridad implica un incremento del potencial del producto interno bruto en proporciones que, en el largo plazo, resultan altamente significativas, en virtud de la agregación de los incrementos de la productividad individual, y considerando las innovaciones o agregación de valor que las personas son capaces de realizar al mejorar desarrollos tecnológicos, así como al mejorar los productos y procesos de las organizaciones que conforman la economía (Dowrick y Rogers, 2002; Frantzen, 2000).

Las siguientes tablas N°1 y N°2, muestran estos antecedentes:

Tabla N ° 1: Impacto en la productividad individual de un año más de escolaridad

Estudio	Nivel de impacto
Bassanini y Scarpetta (2002)	6%
Mankiw et al. (1992)	6%-15%

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla N ° 2: Impacto en el producto interno bruto de un año más de escolaridad

Estudio	Nivel de impacto
Benhabib y Spiegel (1994)	0.3 puntos porcentuales
Frantzen (2000)	0.8 puntos porcentuales
Dowrick y Rogers (2002)	0.2 a 0.4 puntos porcentuales

(Fuente: Elaboración propia)

En consecuencia, la formación de capital humano avanzado es un imperativo estratégico que deben asumir las instituciones universitarias en la sociedad del conocimiento. Se trata de un requisito fundamental, tanto si las empresas locales pretenden llegar a otros horizontes geográficos, como si las empresas multinacionales eligen disponer sus centros de operación en una economía en particular. Sin capital humano avanzado, una economía no puede ser competitiva, ni puede constituirse en un polo de atracción para la inversión extranjera.

En este sentido, los sistemas de educación superior de los distintos países, en una mayor o menor medida, han tenido que enfrentar un doble desafío. Por un lado, incrementar la cobertura en educación superior, ya que en la mayoría de las sociedades una proporción importante de la población entre 18 y 24 años pretende acceder a la educación superior. Así también, cada vez con mayor fuerza, la población adulta, superior a 24 años, está buscando acceder a las oportunidades de educación continua. Esta demanda por educación superior se asocia a que los requerimientos que la sociedad impone para un desempeño eficaz son cada vez más elevados y que la rentabilidad privada de la educación universitaria es muy atractiva en muchos países.

Como consecuencia, los sistemas de educación superior tienden a la masificación. En el caso de Chile, la cobertura se extiende al 40% de la población joven, lo que posiciona al país en un nivel masivo de educación superior, de acuerdo a la nomenclatura de Trow (2007). Ello implica (y aquí introducimos el segundo desafío de la formación de capital humano avanzado) una mayor preocupación por la calidad y pertinencia de la formación impartida en las universidades. En sistemas de educación superior de elite, la calidad estaba, de algún modo, asegurada por la alta selectividad de las instituciones y por los mecanismos consensuados de

la comunidad académica. Pero en sistemas masivos, existen asuntos cruciales, tales como la formación de estudiantes con menor capital cultural y la necesidad favorecer la integración entre educación superior y los requerimientos del mercado del trabajo, para los cuales los antiguos mecanismos puramente académicos de aseguramiento de la calidad ya no son suficientes. De esta manera, el desafío que enfrentan las universidades de formar capital humano avanzado debe ser asumido con calidad, esto es, introduciendo mecanismos que rindan cuentas acerca de la efectividad de la formación profesional recibida por los estudiantes.

4.2. Creación de conocimiento avanzado

La creación de conocimiento asociada a investigación, desarrollo e innovación permite la creación de nuevos productos y nuevas tecnologías y, por ende, tiene una alta rentabilidad privada y social. Por ejemplo, los trabajos de Nadiri (1993) y Lichtenberg y Siegel (1991), muestran rentabilidades privadas superiores al 20% para las inversiones en investigación y desarrollo en diferentes sectores económicos. Por su parte, los trabajos de Frantzen (2000) y Lichtenberg y Van Pottelsberghe (1996), muestran una rentabilidad social superior al 50% para las inversiones en investigación y desarrollo. Esto no sólo ocurre en los países desarrollados, ya que Benavente et al. (2006) demuestra que la situación se repite en una economía emergente como Chile.

La Tabla N ° 3 resume la evidencia empírica en esta materia:

Tabla N ° 3: Rentabilidad privada y rentabilidad social de la investigación y desarrollo

Estudio	Muestra	Rentabilidad privada	Rentabilidad social
Lichtenberg y Siegel (1991)	2000 empresas de Estados Unidos	30%	
Nadiri (1993)	50 estudios de empresas a nivel industrial	20% - 30%	50%
Lichtenberg y Van Pottelsberghe (1996)	Países OECD		51% - 63%
Frantzen (2000)	Países OECD		59%
Benavente, de Gregorio, Núñez (2005)	Chile		54%

Fuente: (Elaboración propia)

Por lo tanto, la creación de conocimiento avanzado es un imperativo estratégico inherente a las instituciones universitarias en la sociedad del conocimiento. En efecto, para ser competitivos, los países deben invertir en investigación, desarrollo e innovación. Además, si el país dispone de una oferta de calidad y en cantidad suficiente de cuadros científicos e investigadores³, entonces es posible que las empresas mejoren su potencial de innovación y, por ende, su capacidad para competir en mercados globales. Empresas más competitivas, consolidan un país más competitivo y capaz de generar de procesos productivos que superan la simple extracción de materias primas.

La creación de conocimiento avanzado es fundamental para generar investigación, desarrollo e innovación que propenda al desarrollo del país, a través de la generación de nuevos procesos y nuevas tecnologías que habrán de impactar en el crecimiento económico.

4.3. Contribución a la equidad y al desarrollo territorial

La educación terciaria constituye en una fuente de movilidad social con una rentabilidad privada muy atractiva para las personas, principalmente en los países emergentes (Duryea et al. 2001; CNA, 2007), incluso en localidades extremas (Brunner et al., 2006). En este contexto, es posible aseverar que para las personas el conocimiento es una fuente de creación de valor y de generación de ventaja competitiva.

Las siguientes Tablas N ° 4 y N ° 5, muestran la rentabilidad de la educación superior en países emergentes:

³ En cuanto a la cantidad de investigadores, nuestro país aún presenta resultados deficientes si se compara con los países desarrollados. Chile cuenta con 444 investigadores por cada millón de habitantes, comparado con 2.195 investigadores en España, 3,670 en Australia, 3.597 en Canadá y 2.523 en Gran Bretaña (CINDA, 2007).

Tabla N ° 4: Rentabilidad de la educación

País	Año	Primaria	Secundaria	Terciaria
Argentina	1999	4,37	8,05	16,06
Brasil	1999	12,41	15,19	22,25
Chile	1998	6,55	11,67	23,74
Colombia	1999	6,68	9,57	20,87
México	1998	7,06	10,05	15,5

(Fuente: Duryea, Jaramillo & Pagés (2001))

Tabla N ° 5: Rentabilidad de la educación

País	Primaria	Secundaria	Terciaria
Chile	5,0	10,3	20,2

(Fuente: Elaboración Departamento de Estudios CNA a partir de Casen 2006)

Los estudiantes de grupos social y económicamente vulnerables tienen en la educación universitaria una fuente de movilidad social, que disminuye las brechas de inequidad de la sociedad. Más aún, la formación de capital humano avanzado permite la consolidación territorial de las distintas regiones de un país.

Como lo plantean Bloom et al. (2006) y Brunner (2008), la educación superior se asocia a una serie de beneficios públicos y privados:

Tabla N ° 6: Beneficios públicos y privados de la educación superior

Beneficios Económicos	Beneficios Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Mayores ingresos tributarios • Más alta productividad • Mayor consumo • Fuerza laboral más flexible • Menor dependencia de apoyo financiero del Estado • Mejores salarios y beneficios 	<ul style="list-style-type: none"> • Menores tasas de criminalidad • Aumento de conductas filantrópicas y de servicio a la comunidad • Mejor calidad de la vida cívica • Cohesión social y mayor aprecio por la diversidad • Incremento en la capacidad de adaptación y uso de tecnologías

(Continúa en pág. siguiente)

<ul style="list-style-type: none"> • Empleo • Niveles más altos de ahorro • Mejores condiciones personales de trabajo • Movilidad personal / profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejores condiciones de salud y expectativas de vida • Mayor calidad de vida para hijos • Mejores decisiones de consumo • Estatus personal más alto • Mayor cantidad de hobbies y actividades de tiempo libre
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Fuente: Bloom et al., 2006; Brunner, 2008)

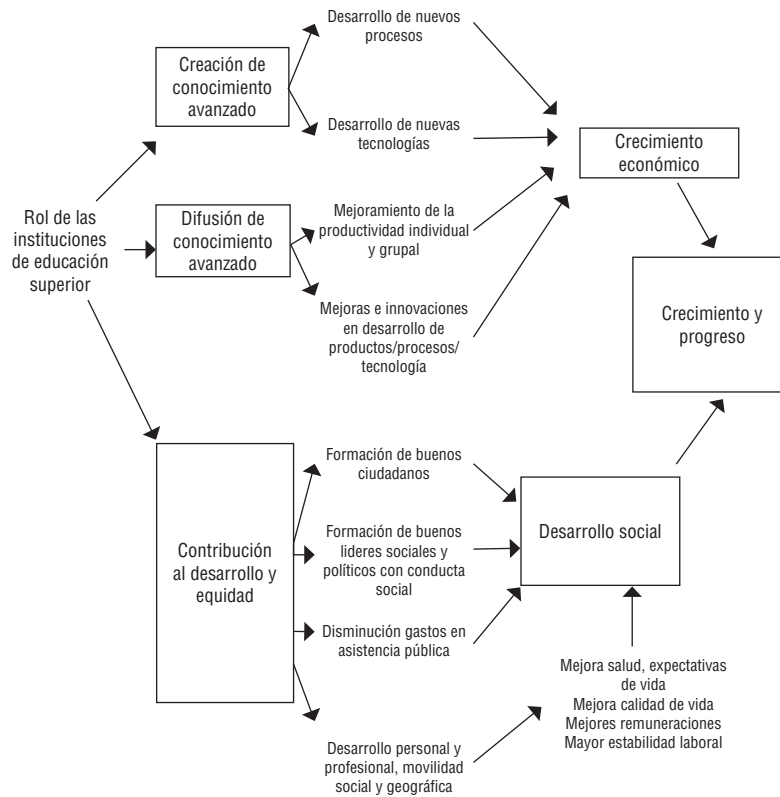
Por lo tanto, la formación de capital humano avanzado es un imperativo estratégico para las universidades y para las naciones en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización, ya que en la medida que se generen oportunidades de acceso a la educación superior, se verán beneficiadas las personas, las organizaciones y el propio país.

En efecto, las personas tendrán mayores niveles de productividad y podrán insertarse de mejor modo en el mercado del trabajo, consiguiendo mejores remuneraciones y mejores condiciones laborales. Las organizaciones dispondrán del insumo fundamental en esta sociedad: capital humano avanzado, el cual será la base para competir en los mercados globales. El país incrementará su potencial de crecimiento, logrando a la vez reducir los niveles de desigualdad y promoviendo un desarrollo sustentado en el conocimiento de su población.

En este ámbito, las instituciones de educación superior progresivamente han ido adquiriendo conciencia y responsabilidad por el seguimiento de la inserción laboral de sus egresados. A menudo, las acciones que las universidades han desarrollado en esta dirección forman parte de los mecanismos de rendición de cuentas implementados en el marco de esquemas de aseguramiento de la calidad. Pero los efectos del seguimiento de egresados van más allá, pues permiten a las universidades, especialmente aquellas que declaran a la movilidad social y la educación continua como funciones centrales en sus respectivas misiones institucionales, realizar ajustes a la pertinencia de la formación académica de acuerdo a los requerimientos del medio y, de alguna manera, incorporar la perspectiva de los empleadores en el desarrollo de los procesos académicos. Todo ello va en beneficio de la formación recibida por los estudiantes.

La siguiente figura, resume los roles de la educación universitaria y sus efectos directos e indirectos para contribuir al crecimiento y el progreso de un país.

Figura N ° 3: Rol de las instituciones universitarias



(Fuente: Rodríguez Ponce, 2009)

Estos roles de las instituciones universitarias deben cumplirse en un contexto de calidad y pertinencia. Calidad en el sentido de establecer mecanismos para asegurar la idoneidad de la provisión de los servicios académicos y garantizar el valor público de los títulos y grados otorgados por las instituciones. Pertinencia en el sentido de la necesidad y obligación de las universidades por responder permanentemente a los cambios y requerimientos del mercado y la sociedad.

5. Ideas finales

LA SOCIEDAD del conocimiento representa un nuevo estadio en las relaciones humanas, donde la información, las comunicaciones y el propio conocimiento se institucionalizan como las mediaciones fundamentales de la integración social y de la eficacia individual y colectiva. De alguna manera, el conocimiento viene a reemplazar el espacio antes ocupado por mercancías y el capital. En efecto, la acumulación de conocimiento y su utilización para generar valor se convierten en las principales fuentes de ventaja comparativa de la nueva sociedad del conocimiento.

De esta forma, la sociedad del conocimiento se asocia a una nueva economía, la economía del conocimiento, en la cual la dicotomía capital y trabajo se ve superada por la relevancia del conocimiento y del capital humano avanzado como fuerzas productivas que determinan la competitividad de las naciones, de las organizaciones y de las personas. Asimismo, la sociedad del conocimiento inaugura nuevos espacios de integración disciplinaria, la llamada convergencia tecnológica, que promete una revolución científica para los años venideros y un cambio substancial en la calidad y en la duración de la vida humana.

Finalmente, la globalización constituye el entorno de la sociedad del conocimiento, es decir, su medio natural de difusión y clima de época. La globalización pone en contacto a diferentes mercados, estados y sociedades, motivando el intercambio, la superación de barreras geográficas y la homologación de estilos de vida, al mismo tiempo que motivando la competencia y la división internacional del trabajo. De esta manera, la capacidad de los países de gestionar el conocimiento, a través de su uso intensivo y creativo en combinación con los factores productivos, representa un imperativo funcional para las naciones y las organizaciones que buscan participar decisivamente en la globalización, aprovechando sus oportunidades y minimizando sus riesgos.

En este contexto, las universidades se alzan como una institución de la mayor importancia para responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la era de la globalización. No hay ámbito del conocimiento humano que no sea procesado por las universidades, transformándolo en una disciplina, profesión o campo

de investigación. En consecuencia, la relevancia estratégica de las universidades es hoy, más que nunca antes, central.

En este capítulo se han revisado, en base a la información empírica, tres ámbitos fundamentales que determinan el aporte de las universidades de la sociedad del conocimiento: la formación del capital humano; la generación de conocimiento avanzado; y la contribución a la equidad y el desarrollo territorial. Todos estos ámbitos corresponden a funciones que las universidades han venido desarrollando con los años, pero que hoy se presentan como nuevos desafíos. En relación a la formación de capital humano, el gran desafío es el balance del incremento en la cobertura de la educación superior con el aseguramiento de la calidad de la formación. En cuanto a la generación de conocimiento, los países en vías de desarrollo requieren fortalecer su infraestructura de investigación, en el marco de un diseño que incentive la gestión del conocimiento para el crecimiento y la competitividad de los países. Finalmente, el aporte de la educación superior a la equidad y el desarrollo territorial necesariamente transita por el compromiso de las instituciones con la pertinencia de la formación entregada.

Estos elementos fundamentales que han sido tratados representan las grandes áreas estratégicas para el desarrollo, tanto de los países, organizaciones y personas, como de las propias universidades. En consecuencia, la efectiva respuesta de las universidades a las crecientes presiones del medio determinará su vigencia como una institución que es capaz de participar y conducir significativamente las dinámicas de la sociedad del conocimiento.

6. Bibliografía

1. Alavi, M. y Leidner, D.E. (2001): "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues" en *MIS Quarterly*, Vol.25, 107-136.
2. Baldessari, F. y Santiago, J.G. (2006): "Electrophoresis in nanochannels: brief review and speculation" en *Journal of Nanobiotechnology*, Vol. 20, 4-12.
3. Bainbridge, W.S. (2007): "Nanoconvergence: The Unity of Nanoscience, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science". Prentice Hall.

4. Bainbridge, W.S. (2007): "Converging technologies and human destiny" en *Journal of Medicine and Philosophy*, Vol. 32, N° 3, 197-216.
5. Bainbridge, W.S. y Roco, M.C. (eds) (2006): "Managing Nano-Bio-Info-Cogno Innovations: Converging Technologies in Society". Dordrecht, The Netherlands: Springer Verlag.
6. Bankiter (2007): "WEB 2.0 El negocio de las redes sociales". Fundación de la Innovación Bankiter. En www.scribd.com/doc/12922552/Web-20-El-negocio-las-redes-sociales, (Consultado el 15/09/2009).
7. Bartol, KM. y Srivastava, A. (2002): "Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems" en *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 2, 64-76.
8. Bassanini, A. y Scarpetta, S. (2002): "Does human capital matter for growth in OECD countries? A pooled mean-group approach" en *Economics Letters*, Vol. 74, 399-405.
9. Beck, U (2002): "La sociedad del riesgo global". Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
10. Béland, D. (2005): "Insecurity, citizenship, and globalization: The multiple faces of State protection" en *Sociological Theory*, Vol. 23, N°1, 25-41.
11. Bell, D. (1991): "El advenimiento de la sociedad postindustrial". Madrid, España: Alianza Universidad.
12. Benavente, J.M. (2006): "The Role of Research and Innovation in Promoting Productivity in Chile" en *Economics of Innovation and New Technology*, Vol. 15, N°(4-5), 301-315.
13. Berg, K., Folini, M., Prasmickaite, L., Selbo, PK., Bonsted, A., Engesaeter, BØ., Zaffaroni, N., Weyergang, A., Dietze, A., Maelandsmo, GM., Wagner, E., Norum, OJ. y Høgset, A. (2007): "Photochemical internalization: a new tool for drug delivery" en *Current Pharmaceutical Biotechnology*, Vol. 8, N°6, 362-372.
14. Bloch, D. (2008): "Las nanopartículas, nuevos riesgos para la salud y el medio ambiente". Conferencia en el Observatorio de Micro y Nanotecnologías (OMNT). París.
15. Bloom, D.E., Hartley, M. y Rosovsky, H. (2006): "Beyond private gain: The public benefits of higher education" en Forest, J.J.F. y P.G. Altbach (Eds.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands, 293-308.

16. Boisot, M.H. (1998): "Knowledge assets: securing competitive advantage in the information economy". Nueva York, EEUU: Oxford University Press, 284.
17. Bravo, D. y Contreras, D. (2001): "Competencias básicas de la población adulta". Universidad de Chile
18. Brunner, J.J. (2003): "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina" en CINDA: "Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento". Santiago de Chile: CINDA.
19. Brunner, J.J., Bonnefoy, J., Elacqua, G. y González, S. (2006): "Capital Humano en la Región de Tarapacá". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 75.
20. Brunner, J.J. (2008): "Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007". Tesis Doctoral, Universidad de Leiden.
21. Büchel, B., y Raub, S. (2002): "Building Knowledge-Creating Value Networks" en *European Management Journal*, Vol. 20, 587-596.
22. Burrus, D. (1993): "Technotrends: How to use technology and go beyond your competition". Harper Business.
23. Carrillo, J. (2005): "¿Qué es la Economía del Conocimiento?" en *Transferencia*, Vol. 18, N°69, 2-3.
24. Carrillo, F.J. (2006): "A Global Knowledge Agenda Based on Capital Systems" en Debra, M. A., Piero F. and Eunika M.L., (Editors): Capítulo 10, "Knowledge Economics: Emerging Principles, Practices and Policies". Tartu University Press.
25. Castells, M. (1996): "La Era de la Información: La Sociedad en Red". España: Editorial Alianza, Vol. 1.
26. Castells, M. (1997): "La Era de la Información: El Poder de la Identidad". España: Editorial Alianza, Vol. 2.
27. Castells, M. (1998): "La Era de la Información: Fin del Milenio". España, Editorial Alianza, Vol. 3.
28. Castells, M. (2005): "Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto mundial". Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
29. Castilla, A. (2005): "La Gran Convergencia Tecnológica del Siglo XXI". I Centenario del Instituto de la Ingeniería de España.

30. Chastek, TQ., Iida, K., Amis, EJ., Fasolka, MJ. y Beers, KL. (2008): "A microfluidic platform for integrated synthesis and dynamic light scattering measurement of block copolymer micelles" en *Lab Chip*, Vol. 8, 950 – 957.
31. Chen, A. (2002): "The Ethics of Nanotechnology". Working paper. Santa Clara: University of California.
32. Chen, Q., Li, DY., Shitaka, Y., y Oiwa, K. (2009): "Behaviors of Microtubules (MTs) Driven by Biological Motors (Dynein c) at Collisions Against Micro-Fabricated Tracks and MTs for Potential Nano-Bio-Machines" en *Journal of Nanoscience and Nanotechnology*, Vol. 9, 5123-5133.
33. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2007): "Educación superior en Iberoamérica". Santiago: CINDA.
34. Comisión Nacional de Acreditación, CNA (2007): "Rentabilidad privada de la educación superior". Working Paper. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
35. Cool, K. (1998): "Commentary on Procedural justice, strategic decision making and knowledge economy" en *Strategic Management Journal*, Vol. 19, 339-341.
36. Crossan, ML. y White, RE. (1999): "An organizational learning framework: From intuition to institution" en *Academy Management Review*, Vol. 24, 522-537.
37. Covi Druetta, D. (2004): "Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible". Buenos Aires, Argentina: UNAM y La Crujía Ediciones.
38. Cummings, JL. y Teng, BS. (2003): "Transferring R&D knowledge: the key factors affecting knowledge transfer success" en *Journal of Engineering and Technology Management*, Vol. 20, 39-68.
39. David, P. y Foray, D. (2002): "Economic fundamentals of the knowledge society" en *International Social Science Journal*, Vol. 171, 8-19.
40. Dowrick, S. (2002): "The Contribution of Innovation and Education to Economic Growth". Melbourne Institute Economic and Social Outlook. Conference, April 4-5, 1-26.
41. Dowrick, S. y Rogers, M. (2002): "Classical and Technological Convergence: Beyond the Solow-Swan Growth Model". Oxford Economic Papers, Vol. 54, 369-385.

42. Drucker, P. (1994): "La sociedad Post capitalista". Colombia: Editorial Norma.
43. Duryea, S. (2003): "Latin American Labor Markets in the 1990s, Deciphering the Decade". May. Research Department Working Paper. Interamerican Developing Bank, Vol. 486.
44. Drucker, P.F. (1994): "Knowledge, work and knowledge society: the social transformation of this century". Harvard University, John F. Kennedy School of Government. Boston, Massachusetts, Estados Unidos.
45. Duch, A., Gabriel, G. y Viñas, J.L. (2005): "Tecnologías Convergentes NBIC Situación y Perspectiva". Barcelona: CSIC, 170.
46. Eijkel, J.C.T. y van den Berg, A. (2005): "Nanofluidics: what is it and what can we expect from it?" en *Microfluid Nanofluid*, Vol. 1, 249-267.
47. Feynman, R. (1959): "There's Plenty of Room at the Bottom". Conference Cal Tech Institute.
48. Fonseca, S., Pereira, M.P. y Kelley, S.O. (2009): "Recent Advances in the Use of Cell-Penetrating Peptides for Medical and Biological Applications" en *Advanced Drug Delivery Reviews*, In Press, Accepted Manuscript, Available online.
49. Funtowicz, S.O., Ravetz, J.R. y O'Connor, M. (1998): "Challenges in the utilization of science for sustainable development" en *International Journal of Sustainable Development*, Vol.1, 2-10.
50. Forrester, R.H. (2000): "Capturing Learning and Applying Knowledge: An Investigation of the Use of Innovation Teams in Japanese and American Automotive Firms" en *Journal of Business Research*, Vol. 47, 35-45.
51. Frantzen, D. (2000): "A cross-country analysis R&D, human capital and international technology spillovers" en *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 102, 57-75.
52. Gannon, M.J. (2008): "Paradoxes of Culture and Globalization: The Key to Understanding Culture in a Globalizing World". SAGE Editorial, 263.
53. Giddens, A. (1990): "The consequences of modernity". Stanford, California: Stanford University Press.

54. Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., Beck, U. y Beriaín, J. (2007): "Las consecuencias perversas de la modernidad". Madrid: Anthropos.
55. Gold, A., Malhotra, A. y Segars, A. (2001): "Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective" en *Journal of Management Information System*, Vol. 18, 185-214.
56. Gomes-Casseres, B. (1994): "Group Versus Group: How Alliance Networks Compete" en *Harvard Business Review*, Vol. 4, 62-74.
57. Grant, R.M. (1996): "Toward a knowledge-based theory of the firm" en *Strategic Management Journal*, Vol. 17, 109- 122.
58. Gulati, R. (1999): "Network Location and Learning: The Influence of Network Resources and Alliances Formation" en *Strategic Management Journal*, Vol. 20, 397.
59. Hansen, M.T. (1999): "The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits" en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, 82-111.
60. Jain, KK. (2008). "Nanomedicine: application of nanobiotechnology in medical practice" en *Medical Principles and Practice*, Vol. 17, N°2, 89-101.
61. Jarillo, C. (1988): "On Strategic Networks" en *Strategic Management Review*, Vol. 9, 31-41.
62. Juliano, R. (2007): "Challenges to macromolecular drug delivery" en *Biochemical Society Transactions*, Vol. 35, N°1, 41-43.
63. Jurczyk, K. y Voß, GG. (2000): "Flexible Arbeitszeit - Entgrenzte Lebenszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers". Hildebrandt, E. (Ed.): "Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit". Berlín, Alemania: Sigma, 151-205.
64. Kim, W. y Maugborne. R. (1998): "Procedural justice, strategic decision making and knowledge economy" en *Strategic Management Journal*, Vol. 19, 323-338.
65. Kingsley, JD., Dou, H., Morehead, J., Rabinow, B., Gendelman, HE. y Destache, CJ. (2006): "Nanotechnology: a focus on nanoparticles as a drug delivery system" en *Journal of Neuroimmune Pharmacology*, Vol. 1, N°3, 340-350.
66. Kumar, CSSR. (2007): "Nanotechnologies for the life sciences: 10 volume set". Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc.

67. Lee, K.C., Lee, S. y Kang, I. (2005): "Measuring knowledge management performance" en *Information & Management*, Vol. 42, 469-482.
68. Lagaron, J. M., Cabedo, L., Cava, D., Feijoo, J. L., Gavara, R. y Gimenez, E. (2005): "Improving packaged food quality and safety. Part 2: Nanocomposites" en *Food Additives and Contaminants*, Vol. 23, N°10, 994-998.
69. Lamo de Espinosa, E. (2001): "Conferencia pronunciada en la sesión de clausura del VII Congreso Español de Sociología".
70. Lamo de Espinosa, E. (2009): "Sociedad del conocimiento y cultura hipermoderna". Programa de Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento. Universidad Complutense de Madrid.
71. Lechuga, L.M. (2009): "Nueva convergencia Nano-Bio-Info-Cogno". Master en Sociedad de la Información y del Conocimiento. Universidad Complutense de Madrid.
72. Levy, D. (2008): "Political Contestation in Global Production Networks" en *Academy of Management Review*, Vol. 33, N°4, 943-963.
73. Librero, F. (2005): "Some External Factors of Learning in a Knowledge-Based Society". 19th Annual Conference Asian Association of Open Universities. Jakarta, Indonesia.
74. Lichtenberg, F.R. y Siegel, D. (1991): "The impact of R&D investment on productivity- New evidence using linked R&D -LRD Data" en *Economic Inquiry*, Vol. 29, N°2, 203-229.
75. Lichtenberg, F.R. y de la Potterie, B. (1996): "International R&D Spillovers: A Re-Examination". Working Paper, N° W5668, NBER.
76. Mc Luhan, M. (1962): "The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man". London: Editorial Routledge & Kegan Paul.
77. Madaras, M.B., Spokane, R.B., Johnson, J.M. y Woodward, J.R. (1997): "Glutamine Biosensors for Biotechnology Applications, with Suppression of the Endogenous Glutamate Signal" en *Analytical Chemistry*, Vol. 69, N°18, 3674-3678.
78. Mankiw, N.G., Romer, D. y Weil, D.N. (1992): "A Contribution to the Empirics of Economic Growth" en *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107, N°2, 407-437.

79. March, J.G. (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning" en *Organization Science*, Vol. 2, 71-87.
80. Sánchez, M.F. (2006): "Convergencia de Tecnologías: nuevas oportunidades para el avance de la Informática y de las Ciencias Biomédicas" en *RevistadeSalud.com*, Vol. 2, N°6, 292-296.
81. Metzner, A. (1998): "Nutzungskonflikte um ökologische Ressourcen: die gesellschaftliche "Natur" der Umweltproblematik". Brand, KW (Ed): "Soziologie und Natur – Theoretische Perspektiven". Opladen, Alemania: Buderich & Leske, 201-219.
82. Metaxiotis, K. (2003): "Applying Knowledge Management in Higher Education: The Creation of a Learning Organisation" en *Journal of Information & Knowledge Management (JIKM)*, Vol.2, 353-359.
83. Nadiriri, M. y Ishaq (1993): "Innovations and Technological Spillovers". Working Paper N°W4423, NBER.
84. Nee, TW., Nee, SMF., Yang, DM. y Huang, YS. (2008): "Scattering polarization by anisotropic biomolecules" en *JOSA A*, Vol. 25, N°5, 1030-1038.
85. Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): "The Knowledge- Creating Company". Nueva York, EEUU: Oxford University Press, 284.
86. Nonaka, I., Toyama, R. y Nagata, A. (2000): "A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm" en *Industrial and Corporate Change*, Vol. 9, 1-20.
87. Norman, E. (1994): "*The General Pattern of the Scientific Method*". Ft. Lauderdale, Florida, Estados Unidos: Second Student Edition.
88. Nudelman, A., Rephaeli, A., Rishpon, J. y Shacham-Diamand, Y. (2009): "Electrochemical lab on a chip for high-throughput analysis of anticancer drugs efficiency" en *Nanomedicine: Nanotechnology, Biology and Medicine*, Vol. 4, N°2, 121-126.
89. Oechsner, H. (2009): "Surface Analysis in Nanotechnology" en *Journal of Nanoscience and Nanotechnology*, Vol. 9, 3999-4007.
90. Palacio Para, F. (2008): "Nanomateriales". Working Paper. En www.phantomsnet.net/Resources/files/Nanomateriales_alta.pdf
91. Pathak, P., Katiyar, VK. y Giri, S. (2007): "Cancer Research - Nanoparticles, Nanobiosensors and Their Use in Cancer Research" en *Journal of Nanotechnology Online*, 14.

92. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez- Ponce, J. (2006): “Sociedad del conocimiento y dirección estratégica: Una propuesta integradora” en *Interciencia*, Vol. 31, 570-576.
93. Ramgolam, K., Favez, O., Cachier, H., Gaudichet, A., Marano, F., Martinon, L., Baeza-Squiban y Armelle (2009): “Size-partitioning of an urban aerosol to identify particle determinants involved in the proinflammatory response induced in airway epithelial cells”. BioMed Central Ltd. <http://www.particleandfibretoxicology.com/content/6/1/10>.
94. Ribeiro, S. (2008): “Balas de plata tóxicas” en *La Jornada*, México.
95. Roco, M.C. (2003): “Nanotechnology: convergence with modern biology and medicine” en *Current Opinion in Biotechnology*, Vol. 14, N°3, 337-346.
96. Roco, M.C. y Bainbridge, W. S. (eds.) (2003): “Converging technologies for improving human performance”. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
97. Roco, M.C. y Montemagno, C.D. (eds.) (2004): “The coevolution of human potential and converging technologies” en *Annals of the New York Academy of Sciences*. New York, Vol. 1013.
98. Rodríguez-Ponce, E. (2009): “El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile” en *Interciencia*, Vol. 34, N°11, 1-8.
99. Rodríguez-Ponce, E. (2007): “Gestión del conocimiento y eficacia de las organizaciones: Un estudio empírico en instituciones públicas” en *Interciencia*, Vol. 32, 820-826.
100. Rodríguez-Ponce, E. (2003): “La sociedad del conocimiento” en *Revista Chilena de Ingeniería*, Vol. 11, N°1, 2-4.
101. Rodríguez-Ponce E. (2009a): “La educación superior de Chile y la evaluación de la calidad” Clase Inaugural Escuela Militar del Libertador Bernardo O’Higgins.
102. Rodríguez-Ponce E. (2009b): “Cuenta Pública de la Comisión Nacional de acreditación”. Santiago: Ediciones CNA-Chile, 40.
103. Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2007): “Efectos e implicaciones de las decisiones estratégicas en las instituciones universitarias” en *Interciencia* Vol. 32, 593-600.

104. Rong, D., Shizhong, A. y Yuqing, R. (2007): "Relationship between knowledge sharing and performance: A survey in Xi'an, China" en *Expert Systems with Applications*. Vol.32, 38-46.
105. Ross, F.M., Chapas, R.B., Chappelow, C.C., Farris, G.F., Friga, P.N., Hartz, C.A., McIlvaine, M.E., Postle, S.R. y Whitwell, G.E. (2001): "Knowledge Management in Research and Development" en *Research-Technology Management*, Vol. 44, 28-48.
106. Sachs, J. (2005): "The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time". Penguin Press.
107. Salmi, J. (2000): "Tertiary education in the twenty-first century: challenges and opportunities". World Bank: Education Paper Series, N °62.
108. Scheufele, DA., Corley, E.A., Dunwoody, S., Shih, T.-J., Hillback, E., y Guston, D.H. (2007): "Nature Nanotechnology", Vol. 2, N°732.
109. Scherhorn, G. (1997): "Das Ende des fordistischen Gesellschaftsvertrags. Umweltzerstörung und Arbeitsplatzabbau haben eine gemeinsame Ursache" en *Polit. Ökol*, Vol. 50, 41-44.
110. Smith, R. (2004): "Nanotechnology: A Brief Technology Analysis". CTONet.org
111. Spangenberg, J.H., Mesicek, R., Metzner, A. y Luks, F. (2002): "Sustainability indicators for the knowledge-based society" en *Futura*, Vol. 2, 86-96.
112. Stauffer, A. (2008): "Design of self-organizing bio-inspired systems Source International" en *Journal of Knowledge-based and Intelligent Engineering Systems*. Vol. 12, N°3.
113. Söderquist, K.E. (2006): "Organising Knowledge Management and Dissemination in New Product Development: Lessons from 12 Global Corporations" en *Long Range Planning*, Vol. 39, 497-523.
114. Szulanski, G. (1996): "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm" en *Strategic Management Journal*, Vol. 17, 27-43.
115. Thamhain, HJ. (2003): "Managing innovative R&D teams" en *R&D Management*, Vol.33, 297-311.

116. Thompson, M. y Heron, P. (2006): "Relational quality and innovative performance in R&D based science and technology firms" en *Human Resource Management Journal*, Vol. 16, 28-47.
117. Touraine, A. (1997): "¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes". México: Fondo de Cultura Económica.
118. Trow, M. (2007): "Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII" en Forest, J.F. y Altbach, P.G. (eds.): *International Handbook of Higher Education*. Springer.
119. Weick, K.E. (1993): "The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster" en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, 628-652.
120. Weigum, SE., Floriano, PN., Christodoulides, N. y McDevitt, J.T. (2007): "Cell-based sensor for analysis of EGFR biomarker expression in oral cancer" en *Lab Chip*, Vol. 7, N°8, 995-1003.
121. Yih, TC., Al-Fandi, M., (2006): "Engineered nanoparticles as precise drug delivery systems" en *Journal of Cell Biochemistry*, Vol. 97, N°6, 1184-1190.
122. Zack, MH. (1999): "Developing a Knowledge Strategy" en *California Management Review*, Vol. 41, 2-20.

Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior¹

Dr. Enrique Fernández Darraz

1. Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior

DIVERSAS TRANSFORMACIONES sociales ocurridas en las últimas décadas han modificado significativamente la relación entre las sociedades y la educación superior. Ésta ha sido puesta en el centro de las preocupaciones y, por lo mismo, se ha vuelto el foco de atención de diversos intereses.

Lo sucedido se relaciona, al menos, con cuatro hechos. Primero, con que la educación terciaria está comenzando a convertirse en una etapa más dentro del proceso de integración social de las personas, como en su momento lo fueron la educación básica y, luego, la secundaria. Esto ha provocado, en todo el mundo, una enorme demanda por este nivel de estudios.

Segundo, con la gran capacidad expansiva y adaptativa que en especial las universidades han desarrollado. Ellas no sólo han aumentado en número y matriculados, sino que han hecho de prácticamente todo elemento del mundo físico y simbólico, y de cualquier práctica social, un objeto de estudio, cuyo conocimiento se adquiere y certifica en sus aulas. Esto ha llevado a una importante expansión de las instituciones, matrícula y programas.

En tercer lugar, este cambio tiene su origen en los nuevos conceptos con que las elites políticas, económicas y académicas están interpretando y articulando el desarrollo de los países. En particular, con las ideas de la sociedad del conocimiento y de que la competitividad futura de las naciones va a tener o ya está teniendo directa relación con la formación de capital humano avanzado y con la incorporación de mayor volumen de conocimiento a la producción económica.

¹ Este texto fue escrito en el marco del Proyecto Anillo "Políticas Públicas de Educación Superior" (CONICYT Proyecto SOC01).

Esto ha tenido como consecuencia que la educación terciaria cobre relevancia estratégica.

Finalmente, también se relaciona con las modificaciones en los conceptos de gestión pública² y la creciente dificultad que enfrentan los estados nacionales para financiar la expansión de la educación superior y los costos de la producción científica. Esto ha llevado a que se esté produciendo una transformación en la forma de concebir la administración de estas organizaciones, una mayor competencia entre ellas y una transferencia de costos desde el sector público al privado, en especial a los propios estudiantes.

Los cuatro hechos descritos han provocado un profundo cambio en la relación que las sociedades tenían con este nivel educativo, cuyo elemento central es un desplazamiento en el eje de poder. Hasta hace unas décadas las universidades eran consideradas espacios de formación y producción de conocimiento superior, en los que ni el Estado ni el sector privado debían tener mayor injerencia, salvo cautelando privilegios y proveyendo financiamiento³.

Al instalarse en el centro del desarrollo de las sociedades, el eje que antes estaba del lado de la universidad hoy se ha equilibrado y se ha ubicado a mitad de camino entre ésta y la sociedad, generando una nueva tensión: mientras las universidades intentan salvaguardar sus privilegios y financiamiento, las sociedades le han ido haciendo a cambio crecientes exigencias, que se expresan de variadas formas. Como mayores requerimientos de inserción social (“vinculación”, “pertinencia”), de éxito académico y profesional de sus estudiantes (“retención”, “titulación efectiva”, “empleabilidad”), de productividad científica (“publicaciones indexadas”, “iniciativas de excelencia”, “trabajo en redes”) y de eficiencia en el uso de los recursos y rendición de cuentas (“acreditación”, “información pública”, “rankings”, “auditoría de balances”).

Estas nuevas y crecientes exigencias enfrentan a las universidades a la necesidad de generar múltiples capacidades organizacionales e

² Particularmente con los conceptos del New Public Management (STOCK 2004).

³ Salvo en el caso de USA y en los países de la antigua Unión Soviética.

ir rompiendo con sus formas históricas de gobierno y gestión, con el objeto de cumplir con las nuevas expectativas sociales⁴.

El desplazamiento del eje de poder entre las sociedades y las universidades ha tenido, entonces, dos consecuencias para estas últimas: por una parte una mayor exigencia de inserción social, por otra, de racionalización interna.

Las líneas que siguen exploran este último punto. En particular, algunos límites de la gestión universitaria, el estado de la discusión académica en Chile y, finalmente, plantean una serie de preguntas que este cambio de paradigma deberá resolver si quiere lograr cierto grado de éxito⁵.

2. Los límites de la gestión universitaria

TRADICIONALMENTE SE ha caracterizado a las universidades como “anarquías organizadas” cuando se ha querido describir y analizar su forma de organizarse (Bernasconi, 2009). Pero ese concepto está perdiendo validez para interpretar lo que hoy está sucediendo, ya que éstas se están viendo forzadas a cambiar su lógica interna de gobierno y gestión producto de las nuevas exigencias del entorno.

El gobierno y la gestión de universidades, sin embargo, tienen una serie de características que las diferencian de las empresas y que las tornan más compleja. En primer lugar, están los conceptos fundantes de universidad que forman parte de su autocomprensión y representación social; en particular dos: los conceptos de autonomía y comunidad. Luego están la lógica de la profesión académica y los “*productos*” que las universidades generan, que a diferencia de los de muchas empresas, además de ser intangibles, son muy difíciles de

⁴ Es necesario señalar que no es primera vez en su larga historia que la universidad está sometida a presiones del entorno, en un intento por aumentar el control sobre ella, sin embargo, pareciera ser ésta la primera vez que se está alcanzando un cierto nivel internacional de consenso respecto a las exigencias planteadas. Tampoco es la primera vez que se le presiona por implementar mecanismos de gestión; esta presión viene desde hace muchas décadas y ha adoptado diversas formas (Birnbbaum 2000).

⁵ Es importante señalar que la literatura sobre gestión de instituciones de educación superior tiene una larga tradición, especialmente en USA. Algunos aspectos de ella son recogidos en este artículo. Una buena revisión de los modelos de gestión, su implementación y las discusiones al respecto se encuentra en el texto de Birnbbaum (2002).

evaluar. En tercer lugar, está el hecho que las universidades no buscan maximizar el lucro, sino el prestigio, lo que lleva a los actores a orientar su acción no necesariamente en términos de la racionalidad costo-beneficio. Si bien usan criterios racionales, estos pueden tener en su base orientaciones normativas incluso contrarias a la lógica mencionada⁶.

2.1. *La autonomía de la comunidad universitaria*

La autonomía universitaria y uno de sus derivados más importantes, la libertad de cátedra, tienen su origen en la *Authentica habita*, ley imperial emitida por Federico Barbarroja en el año 1158. Entre otros privilegios, ésta concedió al gremio de estudiantes que conformaban la Universidad de Bolonia el derecho a recurrir a sus propios profesores en calidad de jueces en caso de tener una demanda (Nardi, 1993:83-84).

Evidentemente desde esa fecha ha habido una gran evolución en el principio que subyacía a esta ley, pero la idea de autonomía universitaria se ha mantenido. Esto implica que a pesar de ser una repartición estatal que debe regirse por dichas normas administrativas, las universidades tienen completa libertad para definir sus formas de gobierno y organizar sus actividades.

La idea de autonomía se ha potenciado con la de comunidad (también de orígenes medievales), y en conjunto han reforzado el hecho de que las universidades tengan un gobierno autónomo⁷. Esto ha tenido sus excepciones históricas en USA donde, en general, cuentan

⁶ Un cuarto elemento (que no será tratado en este artículo) es el hecho que los “administradores” universitarios, a diferencia de los empresariales, en general, no han recibido ningún tipo de formación en el área. Son en su mayoría profesores que ejercen dichas funciones de manera circunstancial.

⁷ Actualmente se habla, en especial en Europa Continental, de entregar a las universidades mayor autonomía y se han promulgado una gran cantidad de leyes en esa dirección. Pero ello tiene fundamentalmente relación con darles a las universidades mayor autonomía y responsabilidad administrativa en el uso de los recursos. Algunos ejemplos son: Alemania 1985 y 1989; Austria 1997 y 1999; Bulgaria 1995; Dinamarca 1993; Eslovaquia 1990; España 1983; Federación Rusa 1992; Finlandia 1997; Grecia 1982 y 1997; Hungría 1993; Inglaterra 1981, 1988 y 1992; Irlanda 1997; Holanda 1985 y 1993; Noruega 1989; Polonia 1990; República Checa 1990, 1993 y 1998; Rumania 1992, 1993, 1995 y 1999; y Suecia 1992 (KÖRNERT et al. 2005).

con juntas directivas compuestas en una proporción importante por personas ajenas a la organización y bajo regímenes totalitarios como la Unión Soviética o, en el caso de Chile, la dictadura del general Pinochet.

Esta autodefinición de las universidades como comunidades autónomas, integradas por diversos estamentos, ha llevado a que a estos se les asigne diversos niveles de participación en el gobierno y gestión.

Al gobierno le atañe la conducción estratégica de largo plazo de la organización y de las unidades académicas que la componen, es decir, corresponde a los espacios donde se fijan las grandes políticas y objetivos estratégicos institucionales. La gestión, en cambio, se ocupa de la parcialización de esas políticas y objetivos en decisiones menores, en definiciones tácticas con metas precisas, control y evaluación temporal y económica (Lolas, 2006:37-38). En otras palabras, es el momento en que las políticas y objetivos dejan de ser operaciones semánticas para ser transformadas en decisiones y operaciones reales en la organización, en sus distintas instancias y niveles.

Las estructuras de gobierno y gestión han tenido, en especial en las universidades públicas, tres características que revisten importantes consecuencias al momento de intentar instalar lógicas administrativas. En primer lugar, y guardando coherencia con la autodefinición de “comunidad”, la asignación de atribuciones y la separación de funciones se organiza de modo tal que busca impedir el monopolio de la autoridad por un estamento o grupo. En segundo, han contemplado una estructura única, que simultáneamente asume las tareas de gobierno y gestión, salvo en lo que se refiere a los aspectos financieros y similares, que están generalmente radicados en una repartición dedicada a estos temas. En tercero, tanto quienes forman parte del gobierno como de la gestión (ya sea en organismos colegiados o como autoridades unipersonales) tienen su origen en prácticas democráticas o semi-democráticas, y son elegidos o reclutados del cuerpo académico de la propia universidad⁸.

⁸ Este punto está estrechamente relacionado con la necesidad de evitar el monopolio de la autoridad.

En su conjunto, estas tres características hacen que el gobierno y la gestión no sólo busquen conducir la universidad hacia el cumplimiento de su misión institucional, sino que también representan de manera muy consistente los distintos intereses de quienes componen la “comunidad”, amparados en el principio de “autonomía” que, a su vez, les permite esa forma de autoorganización. Si bien esta situación puede tener muchos aspectos positivos también forma un círculo difícil de romper y encierra varias complejidades. Las dos más importantes tienen que ver con las dificultades y velocidad de la toma de decisiones, que deben ser permanentemente consensuadas, y con que hace a las universidades bastante impermeables a los estímulos del entorno.

2.2. La lógica de la profesión académica y los “productos” universitarios

El intento de instalar nuevos modelos de gestión en las universidades encuentra una seria dificultad en algunos aspectos de la lógica de la profesión académica y en los “productos” del quehacer universitario.

Las profesiones tienen características específicas que las diferencian de los oficios y que llevan a los sujetos, en la medida en que se sienten parte de ellas, a orientar su acción por determinados valores y normas que no necesariamente se condicen con lógicas de gestión. Algunas de las características de las profesiones son las siguientes: tienen un alto grado de autonomía en la formación y práctica del oficio, un elevado prestigio y un ingreso comparativamente alto. En general tienen además una formación académica y están obligadas por la ética de la profesión a guiarse por valores de ésta, como justicia, verdad, enseñanza y otros. Sus principales mecanismos de control no son el mercado ni las burocracias administrativas, sino el autocontrol colegiado (Marshall, 1939).

Este último aspecto tiene particular relevancia en el caso de las universidades. La práctica científica, que es sin duda uno de los elementos centrales de su quehacer, tiene su principal fuente de evaluación fuera de la organización en que los académicos trabajan. Tanto los proyectos de investigación como las publicaciones son evaluadas por pares externos que definen los estándares de calidad mínimos aceptables. Más importante aún: son ellos quienes reconocen

o niegan el estatus científico de ambos. Esto provoca, que en muchas ocasiones a los académicos les parezcan más relevantes los juicios externos que los del aparato administrativo interno. Algo similar ocurre con la creación de los programas de estudio, en los que la mayor participación la tienen los propios académicos y el gremio profesional respectivo.

Además de estas características, existen otros dos elementos que son parte del quehacer profesional y que resultan fundamentales para comprender las dificultades que existen al momento de intentar implementar modelos de gestión. El primero de ellos es que las soluciones profesionales a problemas implican la utilización de conocimiento abstracto y universal. Un conocimiento que no puede ser implementado en forma rutinaria y en un sentido técnico, sino en el marco de la interpretación de un caso.

El segundo elemento es que las soluciones profesionales a problemas no son estandarizables. Es decir, no existen tecnologías generalizables para la solución de problemas. La premisa general de cualquier tecnología, referida al suficiente aislamiento y cálculo de factores causales, no puede aplicarse a la acción profesional. Por lo mismo, la acción profesional se escapa a la “calculabilidad”. El éxito de la acción profesional es incierto. Un profesional no puede disponer planificadamente sobre éste. De igual modo, el pago tampoco está ligado al él⁹.

El efecto más importante que esta situación tiene es que no es posible, en la investigación y enseñanza, dar garantías de éxito. Es decir, no se puede funcionar con una lógica general de input-output, en el sentido de asegurar una determinada cantidad o

⁹ Las características señaladas son válidas para las profesiones libres, como médicos, terapeutas o abogados. Pero también valen para profesiones que habitualmente están integradas en organizaciones como, por ejemplo, médicos clínicos, profesores y científicos. La teoría de las profesiones ofrece, en ese sentido, también una teoría general de la estructura lógica de la acción en la investigación y enseñanza. Oevermann, Ulrich: “Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung”. En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): *Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14, 1, 2005, pp. 15-51; Parsons, Talcott y Platt, Gerald M.: *The American University*. Harvard University Press, Cambridge, 1973.

calidad de output, si se ingresa una cantidad específica de recursos. Esto en ningún caso significa que no se pueda distinguir entre éxito y fracaso, sino que no se pueden determinar completamente de antemano.

Esta dificultad se hace evidente cuando se analizan los clásicos “productos” del quehacer académico: la investigación y la docencia. En la ciencia, las innovaciones difícilmente pueden ser incentivadas y evaluadas en el marco de un modelo de gestión. Como se mencionó más arriba, los rendimientos científicos son recompensados con un medio simbólico externo a la universidad: el prestigio. Éste es asignado como reconocimiento por los pares. En otras palabras, sí es posible normar, planificar y controlar el número de artículos que un académico debe publicar en un tiempo determinado (lo mismo vale para los proyectos), pero no gestionar su impacto en la esfera de la ciencia, ya que ésta es autónoma de los criterios de gestión y funciona supraorganizacionalmente.

Algo similar ocurre con la enseñanza. Si bien ella tiene aspectos susceptibles de ser planificados, existen otros que no pueden serlo. Efectivamente es posible planificar el número de metros cuadrados por alumno, el equipamiento, la disponibilidad de bibliografía en la biblioteca, etc. Pero existen otras dimensiones del proceso que no se pueden planificar. Una de ellas tiene relación con las condiciones de entrada y esfuerzo que los estudiantes quieran dedicar a su propio aprendizaje. Ellos no funcionan como máquinas triviales a los que es posible incorporarles un determinado volumen de conocimiento, sino que disponen libremente de sus cerebros y administran su voluntad de aprender. Lo mismo vale para la recepción de los egresados en el mercado laboral. No es posible establecer de antemano el reconocimiento que ellos tendrán en la sociedad o en el mercado laboral. Es decir, sí se puede especificar el número de estudiantes que se quiere egresar y el tipo de certificaciones con que lo harán, pero de ello no se deduce si la enseñanza fue exitosa o no. Finalmente, tampoco existe una ecuación que permita especificar cuánto esfuerzo y recursos son “justificables” para asegurar que los egresados encuentren un reconocimiento en la sociedad (Fernández y Stock, 2007).

2.3. *La racionalidad de los actores*

A juicio de quienes suscriben las teorías de la elección racional, las organizaciones son herramientas para el logro de objetivos bien definidos. En su interior éstas tendrían estructuras claras y, al mismo tiempo, se constituyen en un conjunto de reglas, roles, tareas y procedimientos altamente formalizados, que apuntan a la estandarización y coordinación de la acción individual. De ese modo, dichas acciones se hacen predecibles y controlables, y también eficientes. Gracias a esa lógica los actores que componen una organización orientan su acción a la consecución de determinados objetivos y en forma eficiente (Meyer, 1979: 481-486 y Scott, 1987:31-35).

Si bien este planteamiento puede tener mayor validez en el ámbito de las empresas, en las universidades (y otras organizaciones) encuentra límites bastante notorios. Más allá de las características de la acción profesional, mencionadas en el punto anterior –que puede llevar a los actores a comportamientos muchas veces indolentes con su propia organización–, también otros elementos de la universidad y del entorno en que ésta se desenvuelve inciden en la manera como los actores orientan su acción.

Las universidades funcionan en ambientes altamente institucionalizados. Esto es, en ambientes donde las representaciones sociales de lo que debe y no debe ser una universidad son muy consistentes. Es decir, hay un patrón bastante definido de las características y funciones que una organización como ésta puede tener y desarrollar. El que esta organización tenga más de mil años de existencia en la cultura occidental y que funcione en un ámbito tan sensible como la educación, explican este hecho (Meyer et al. 2006:3-15)¹⁰.

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en el entorno de las universidades (y de la educación en general), que a juicio de algunos actores han incidido modificando la realidad institucional de la educación. Esto –señalan los mismos autores– habría

¹⁰ El tema del lucro representa un buen ejemplo de esta situación. Si bien éste parece cada día más aceptable, en el caso de Chile su práctica se sigue realizando de modo encubierto, no sólo por razones legales, sino también para no correr el riesgo de quedar fuera de las representaciones sociales de lo que es o puede hacer una universidad.

tenido consecuencias organizacionales y en la comprensión que de ellas se tiene. Los tres más significativos serían:

- el mayor pluralismo en los proveedores: no sólo han surgido proveedores privados de educación, sino que en varios casos también algunos orientados hacia el mercado,
- acoplamientos más estrechos: producto de las exigencias de rendición de cuentas se lleva a un mayor control de las prácticas organizacionales, lo que reduce lo que se conocía como un acoplamiento débil, y
- el rol más central de la institución educacional en la sociedad: la creciente importancia en una economía dependiente del conocimiento, ha llevado a que las organizaciones educativas tengan un rol cada vez más central en los procesos de institucionalización social. Dado que ahora hay más actores interesados en ello, se ha transitado de un paisaje institucional uniforme a otro plural (Meyer y Rowan 2006:2).

Este nuevo entorno en que las universidades (y la educación en general) se desenvuelven, caracterizado por algunos autores como de “mercado” o “cuasi mercado” (Texeira et al. 2004), mantiene, sin embargo, algunos elementos institucionales específicos que condicionan el accionar de las universidades y, por lo mismo, de los actores que las integran.

A juicio de varios expertos, los así llamados “*mercados universitarios*” tienen como característica central que no funcionan en torno al lucro, sino al prestigio. Por lo mismo, lo que las universidades intentan maximizar no es la relación costo-beneficio, sino su prestigio (Brunner, 2008:73-76). Esto lleva a los actores a moverse con lógicas distintas a las de la racionalidad empresarial.

En ningún caso ello significa que los actores no organicen su acción racionalmente, ya que no cabe ninguna duda que hacen un cálculo y un ajuste de los medios disponibles para alcanzar un determinado fin. Significa que a ese fin, e incluso a la consideración de los medios a utilizar, subyacen orientaciones normativas que definen los límites de dicha acción y que muchas veces pueden atentar contra la lógica de maximizar el lucro o la eficiencia en el uso de los recursos, ya que lo que se busca es maximizar el prestigio organizacional. Algunos

de los elementos de juicio al momento de decidir sobre una acción pueden ser aspectos como la calidad, el cumplimiento de la misión, la política académica, entre otros (Birnbaum, 2000:6)¹¹.

3. La discusión académica sobre gestión de educación superior en Chile

CHILE POSEE una larga tradición reflexiva e investigativa en el ámbito de la educación superior. Ésta ha sido abordada desde distintas disciplinas, dando lugar a una amplia y variada literatura. Las líneas que siguen presentan algunos hitos de este desarrollo, sin pretender ser exhaustivas.

3.1. Los centros e institutos de investigación

Diversos centros de estudios han abordado la educación superior. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, fundada en 1957, desarrolló un importante trabajo de investigación en el área, especialmente durante la década de 1980. Fruto de este trabajo surgieron una cantidad significativa de Documentos de Trabajo y libros (www.flacso.cl).

Otro de los centros con mayor trayectoria es la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), fundada en 1968. Tanto su publicación periódica más conocida, *Estudios Sociales*, como sus Documentos de Trabajo y libros, han tratado de manera sistemática el tema, con contribuciones de sus propios investigadores y de académicos externos (www.cpu.cl).

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), fundado en 1971, es un centro de investigación privado integrado a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Aunque en menor medida que la Corporación de Promoción Universitaria, también ha analizado aspectos de la educación superior (www.piie.cl).

¹¹ Dos buenos ejemplos de esta situación son, en Chile, la apertura de carreras de medicina o de editoriales universitarias. Ambas difícilmente logran financiarse, sin embargo, las universidades incursionan en ellas como una forma de matricular alumnos con altos puntajes y aumentar la complejidad de la organización, en el primer caso, y como una forma de ampliar su presencia académica en el espacio público, en el segundo.

Otro Centro de Investigación de larga data es CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo). Se fundó oficialmente en 1975, pero inició sus funciones en 1973. Está constituido como un organismo internacional no gubernamental y participa en él una red de universidades de diversos países de Latinoamérica (25), España e Italia, y reúne a 35 instituciones. Además de su Boletín Informativo, publica regularmente libros temáticos sobre educación superior (www.cinda.cl).

El Centro de Estudios Públicos (CEP), fundado en 1980, en su revista *Estudios Públicos* ha tratado diversas dimensiones de la educación terciaria. Su mayor producción se ha centrado en el financiamiento, la calidad y durante el período de cambio de la prueba de selección universitaria, en sus publicaciones hubo un importante debate sobre en los exámenes de admisión (www.cepchile.cl).

Durante la segunda parte de los 80 existió el Foro de la Educación Superior en que participaron CEP, CPU y FLACSO, y publicaron en conjunto un importante número de libros sobre diversos aspectos de la educación superior (Brunner, 2009)¹².

El Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), dependiente de la Universidad de Santiago, también ha realizado un aporte significativo en el ámbito de la educación superior, aun cuando en 2003 debió suspender su publicación periódica, la revista *Creatividad, Educación y Desarrollo*, debido a dificultades financieras.

Al interior de la Universidad de Talca funciona el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE). Si bien este Instituto no tiene una publicación propia, sus académicos han participado activamente en varias revistas. Algunos de los tópicos sobre los que han escrito son los sistemas de selección universitaria, el desarrollo de currículos por competencia y la deserción estudiantil (www.iide.cl).

En la actualidad funciona también el Programa de Investigación en Políticas de Educación Superior, correspondiente a un proyecto Anillo de CONICYT, que incorpora a cuatro instituciones: las

¹² En este Foro, además, se fue gestando una suerte de primer acercamiento a un consenso de políticas que luego adquirió forma en el documento de la Comisión que creó el Presidente Patricio Aylwin.

Universidades Diego Portales, Alberto Hurtado, Andrés Bello y de Talca. Este programa tampoco cuenta con una publicación periódica propia, sin embargo los académicos que lo componen participan en diversas revistas nacionales e internacionales (www.cpce.cl/anillo).

Con un perfil distinto a los anteriores y vinculados a los organismos públicos se encuentran también las publicaciones del Ministerio de Educación y, en especial, de la División de Educación Superior.

Por su parte el Consejo Superior de Educación, fundado en 1990, editó regularmente un Boletín, una serie *Seminarios Internacionales* y, desde 2001, la revista *Calidad de la Educación*. En ellas se publican resultados del trabajo administrativo asociado a las labores propias del Consejo Superior de Educación e investigación sobre educación superior (www.cse.cl).

3.2. *La literatura sobre educación superior*

Como se señaló al inicio de este acápite, la literatura sobre el tema es en Chile bastante extensa. Ésta se remonta ya a la época de Valentín Letelier, quien escribió en 1892 el conocido texto *Teoría de la Enseñanza Universitaria*, publicado como un ensayo en su libro *Filosofía de la Educación*.

Uno de los elementos centrales de esta producción lo constituyen los Informes sobre Educación Superior. El primero de ellos fue publicado por José Joaquín Brunner en 1985 bajo el título: *Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile*, editado como Documento de Trabajo (Nr. 227) por FLACSO. Al año siguiente el mismo autor publicó su conocido *Informe sobre la Educación Superior en Chile* (FLACSO). Durante la década del 90 los Informes alcanzaron cierta regularidad, siendo estos principalmente publicados por Pablo Persico en calidad de Coordinador, en ocasiones en coautoría con Carlos Lorca y María Cecilia Persico.

El conocido *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003* (UNESCO IESALC/Editorial Universitaria, 2004) publicado por Andrés Bernasconi¹³ y Fernando Rojas, apareció originalmente

¹³ A. Bernasconi también publicó en 1993 un *Informe sobre la Educación Superior*, editado en el Foro de Educación Superior.

como documento de Unesco-Iesalc en el año 2003. En el año 2005 se publicó *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*, por Brunner et al., al alero de la Universidad Adolfo Ibáñez. Posteriormente, en el año 2006, Óscar Espinoza et al., publicaron a través de CINDA y en conjunto con Universia, el *Informe La Educación Superior en Iberoamérica, el caso de Chile*. Este trabajo corresponde al informe nacional de un proyecto mayor que involucra a todos los países de Iberoamérica y que fue coordinado por José Joaquín Brunner.

Un foco importante de atención de la producción científica ha sido el financiamiento y las políticas públicas de educación superior (Allard, s/f; Brunner y Muga, 1996; CSE, 2005; Méndez, 1996; CINDA, 1987; CINDA, 2003; González, 2000). En el mismo ámbito de las políticas públicas, existe una serie de estudios realizados por organismos estatales, que evalúan la implementación de determinados programas y su impacto en las universidades (MINEDUC, 2004, 2005a, 2005b y CONICYT, 2000, 2005). También hay una cantidad significativa de publicaciones relativas a los procesos de acreditación que se han desarrollado desde 1999 en las universidades chilenas (CINDA, 2005; CSE, 2004 y Navarro, 2007).

En los últimos años se han realizado aproximaciones a los problemas asociados a los sistemas de información sobre Educación Superior (Fernández et al. 2005), a la construcción de indicadores (CINDA, 2002) y al papel de los ranking (CSE, 2006; Fernández 2003; Brunner y Uribe, 2007). De igual modo, han aparecido trabajos sobre empleabilidad de los egresados (Brunner y Elacqua, 2003; Brunner y Meller, 2004) y sobre la forma en que se constituyen los mercados de la Educación Superior (Brunner, 1997; Brunner et al. 2005, 2006; Brunner y Uribe, 2007).

Otros aspectos del sistema de educación superior que presentan una tradición importante de estudios son los procesos de selección de alumnos (Donoso y Contreras, 2006; Navarrete, 1972) y, recientemente, los temas asociados a la deserción, retención y movilidad estudiantil (CINDA, 2006a, 2006b; Donoso y Schiefelbein, 2007; González y Uribe, 2002; Himmel, 2002).

3.3. *La literatura sobre gestión de educación superior*

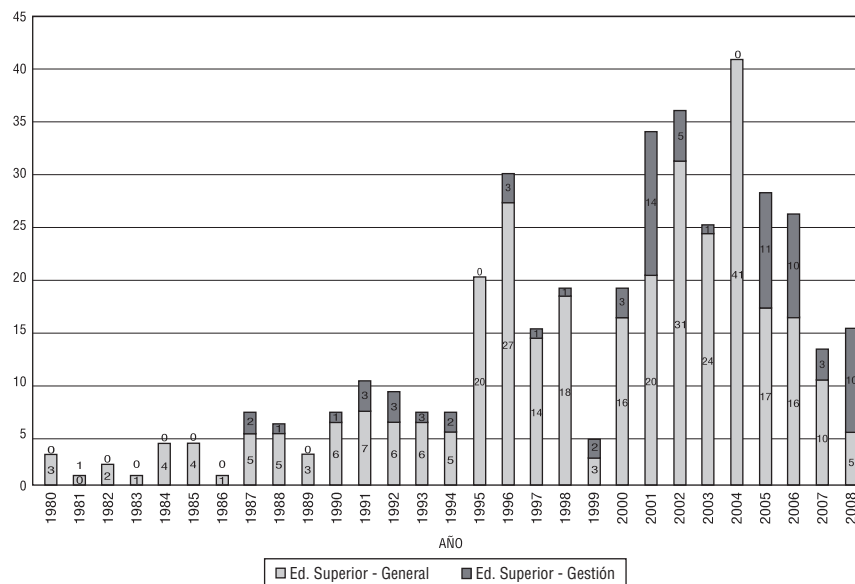
A diferencia de lo que sucede con otros ámbitos de la educación superior, la gestión institucional es más bien un tema reciente y aún de baja relevancia. Sin embargo, ha comenzado a tener mayor presencia en los últimos años.

Para analizar la evolución temática de los escritos se revisaron la totalidad de los artículos publicados por las revistas *Estudios Sociales* (CPU, fundada en 1973), *Revista de Estudios Pedagógicos* de la Universidad Austral (fundada en 1975), *Estudios Públicos* (CEP, fundada en 1980), *Revista Universum* de la Universidad de Talca (fundada en 1986) y *Revista Calidad de la Educación* del Consejo Superior de Educación (fundada en 2001). Además de ello se revisó el catálogo completo de la CPU (que contiene textos desde 1995 en adelante), dado el carácter especializado de dicha institución. También se consideró un catastro bibliográfico sobre financiamiento universitario realizado por la Biblioteca del Congreso Nacional que compila un gran número de artículos y libros sobre gestión hasta el año 2005. La fecha de inicio del análisis fue el año 1980, ya que antes sólo circulaban las revistas de CPU y de la Universidad Austral. La fecha de corte fue 2008, debido a que durante el presente año aún no se han editado todos los números de las publicaciones analizadas.

Se optó por analizar revistas dado que su regularidad permite un seguimiento sistemático y porque los catálogos de la mayoría de ellas están completos, ya sea en línea o en bibliotecas como la Nacional. Sin duda existen más publicaciones sobre el tema en forma de libros o documentos de trabajo, sin embargo, dado que se encuentran desperdigados en diversas editoriales y catálogos, resulta muy difícil su cuantificación exhaustiva. Para diferenciar los artículos que tratan la educación superior en general, de aquellos que abordan la gestión, se utilizó como criterio el que estos tengan al menos como uno de sus tópicos centrales aspectos relativos a la administración de universidades o instituciones de educación superior.

Los resultados del análisis se presentan en el Gráfico 1.

Gráfico N ° 1. Publicaciones sobre Educación Superior en Chile 1980-2008



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 1 es posible distinguir tres períodos. El primero va desde 1980 a 1994, el segundo de 1995 a 2004 y el tercero de 2005 a 2008.

El primer período (1980-1994) se caracterizó por un bajo promedio de publicaciones anuales: 4,8. De éstas 3,9 estaban referidas a tópicos generales de educación superior y sólo 0,9 a gestión (Tabla 1).

En el período siguiente (1995-2004) se produjo un importante aumento del promedio anual de publicaciones, llegando éstas a 24,4 anuales: 21,4 correspondían a temas generales y 3,0 a gestión. Probablemente esta alza se deba a la importancia que cobró la educación superior en la segunda mitad de la década del 90 y a la aparición de la revista *Calidad de la Educación*, que generó un nuevo espacio de publicaciones para los académicos locales. Si bien el área de gestión aumentó en números absolutos, se redujo porcentualmente en relación al total de publicaciones. Éstas pasaron de representar el 19,4% al 12,3%.

En el tercer período (2005-2008) se registró una ligera baja en las publicaciones promedio anuales, llegando a 20,5. Lo más significativo, sin

embargo, es que la participación porcentual promedio del área de gestión aumentó de manera importante, llegando a representar el 41,5%.

Tabla N ° 1. Publicaciones en Educación Superior en Chile, 1980-2008

Periodo	Número de publicaciones			Promedio de publicaciones			Participación porcentual	
	Gestión	General	Total	Gestión	General	Total	Gestión	General
1980-1994	14	58	72	0,9	3,9	4,8	19,4	80,6
1995-2004	30	214	244	3,0	21,4	24,4	12,3	87,7
2005-2008	34	48	82	8,5	12,0	20,5	41,5	58,5
1980-2008	78	320	398	2,7	11,0	13,7	19,6	80,4

Fuente: elaboración propia

Para identificar las preferencias temáticas en los artículos sobre gestión de educación superior se elaboraron 6 categorías: gestión de la docencia y curricular, gestión del cuerpo docente, gestión y planificación estratégica, gestión de la información y toma de decisiones y gestión financiera. Una sexta la constituyó la gestión general, bajo la cual se agruparon artículos que no tocaban directamente ninguna de las áreas mencionadas y cuya dispersión no permitía generar más grupos significativos.

El total de artículos sobre gestión de educación superior fue 78. El área que concentró el mayor número fue la gestión de la docencia y curricular: 29 (37,2%). En seguida se ubicó la gestión del cuerpo docente 23 (29,5%). Las restantes tres categorías temáticas tuvieron la misma cantidad de artículos cada una: 3 (3,8%). Gestión general concentró 17 artículos (21,8%).

De acuerdo a los análisis anteriores, entonces, se puede constatar que la gestión de educación superior ha comenzado a cobrar relevancia en los círculos académicos chilenos y a constituir una proporción importante de las publicaciones en el área. Éstas, sin embargo, se encuentran aún fuertemente concentradas en la gestión de la docencia y del cuerpo académico.

Un dato adicional que es también destacable es que los 6 artículos que se han escrito sobre información y toma de decisiones, y gestión y planificación estratégica, fueron publicados en el período 2005-2008.

4. A modo de Conclusión

COMO SE señaló al inicio, diversas transformaciones históricas han situado a la educación superior en el centro de las preocupaciones sociales. Éstas se han expresado principalmente como mayores exigencias de inserción social y de racionalización interna de las organizaciones.

Las universidades han respondido de variadas formas y, en muchos casos, esta respuesta ha incluido modificaciones en sus estructuras y modelos de gobierno y gestión. Su éxito, sin embargo, dependerá en gran medida del grado de comprensión que tanto gestores como académicos logren de las especificidades y complejidades organizacionales de las universidades.

Las líneas que siguen exploran algunas de las preguntas que la implementación de nuevos modelos de gobierno y gestión deberá resolver.

a) Gobierno, gestión y toma de decisiones

Tanto la autonomía de que goza una universidad para generar sus autoridades a través de prácticas democráticas o semidemocráticas internas, como el sentido de pertenencia a una comunidad, provocan que las visiones de desarrollo institucional deban ser permanentemente consensuadas y que éstas no siempre se correlacionen con las de la política pública o de la sociedad en general.

El primer aspecto genera una proliferación de organismos e instancias colegiadas que, en conjunto con las autoridades unipersonales, participan de la toma de decisiones. Esto produce con frecuencia postergaciones e incluso a veces caminos circulares. Si bien ello tiene ventajas, como, por ejemplo, el grado de acuerdo y legitimidad que se puede lograr para la ejecución de tareas, en los nuevos escenarios en que se desenvuelve la educación superior chilena, caracterizados por un alto dinamismo y competitividad, puede tener importantes consecuencias, al retardar ciertas decisiones estratégicas.

El segundo aspecto, como se señaló, genera cierta impermeabilidad de las organizaciones a los estímulos del entorno, dado que estas formas de gobierno y gestión tienen como una de sus funciones centrales salvaguardar el equilibrio de los intereses internos de la

comunidad. Esto provoca que se les priorice por sobre otros de carácter externo. Que esto sucede no es por definición equívoco, ya que en muchos casos se trata de actividades o valores centrales de la profesión académica.

Las preguntas, entonces, que gestores y académicos deberán enfrentar dentro de los próximos años en este sentido son dos: ¿cómo es posible aligerar las estructuras de gobierno y gestión, o hacer más expeditas las instancias de toma de decisiones, sin perder espacios de deliberación que puedan enriquecerlas y darles legitimidad al interior de la universidad? y ¿de qué manera se puede generar una mayor receptividad a los estímulos del entorno al interior de la organización, sin que ello signifique perder identidad, ni propósitos propios de desarrollo?

En otras palabras habrá que avanzar en resolver una ecuación que integre equilibradamente la capacidad de respuesta organizacional, la representatividad de los intereses internos y las nuevas exigencias del entorno.

b) Gestión y profesión

En los últimos años ha aparecido una importante cantidad de literatura referida a la profesión académica producto de las nuevas tensiones que se han producido al cambiar los modelos de gestión del cuerpo académico (por ejemplo, Altbach, 2002). Como se vio, también en Chile es una de las preocupaciones centrales de la literatura.

Esta situación tiene que ver no sólo con la construcción e implementación de nuevos indicadores de productividad, sino también con otros aspectos muy relevantes, como la precarización de las relaciones laborales. No son pocos quienes sostienen que esta nueva forma de gestión basada con frecuencia en indicadores cuantitativos y contratos de trabajo menos estables, llevan indefectiblemente a una desprofesionalización de la actividad científica. Lo que está sucediendo puede ser interpretado como la introducción de innovaciones en la gestión de universidades, pero también como la reivindicación creciente de validez de criterios extraacadémicos en el trabajo universitario (Bleiklie, 1998, 2002).

Esto último puede llevar a que los valores centrales del quehacer académico (*core academic values*) pierdan cada vez más autoridad en beneficio de valores más orientados por criterios económicos (Amaral, 2002).

En síntesis, esta situación plantea la siguiente pregunta: ¿qué modelos de gestión se requieren y de qué manera deben implementarse, para que articulen adecuadamente las nuevas exigencias sociales y los intereses de desarrollo de las universidades, sin deteriorar la profesión académica, tanto en los aspectos relativos a las condiciones laborales como en los valores centrales que le dan sentido?

c) Intercambio de sensibilidades

No es poco frecuente que gestores y académicos, buscando igual objetivo, se encuentren en posiciones opuestas al momento de tomar decisiones. Esto tiene relación con la distinta valoración que ambos grupos hacen de los mismos objetivos y de los medios para alcanzarlos, producto de las orientaciones normativas que subyacen a la reflexión y acción de cada uno.

Este desencuentro se expresa como acusaciones de incompreensión e indolencia mutua: los gestores no comprenden los significados profundos del mundo académico y los profesores no comprenden que en la actualidad, la figura del académico al que se le paga sólo por pensar se acabó. Desde ambos puntos de vista se llega a la conclusión que se está desnaturalizando la institución universitaria.

La razón de este desencuentro radica en la escasa comprensión que se tiene no sólo de las características específicas de las labores que cada grupo realiza, sino principalmente de los valores con que cada uno prioriza el análisis y acción sobre la realidad, y por lo mismo, la fijación de objetivos para el desarrollo organizacional.

De ese modo es importante, por ejemplo, que los gestores comprendan que la gestión no puede decir mucho sobre las innovaciones científicas y que la evaluación no debe ser puramente administrativa y centrarse en contabilizar artículos. Sino que la evaluación académica debe ser por pares. Del mismo modo, los académicos deben comprender que si bien generar estándares cuantitativos no puede ser el horizonte de desarrollo de la organización, tampoco

es razonable que no existan o que las evaluaciones sean hechas sólo por los propios colegas de la universidad.

En este sentido, una de las consideraciones que la implementación de nuevos modelos de gestión deberá tener es la creación de espacios de reflexión y diálogo que den lugar a un intercambio sistemático entre ambos grupos, más allá de la formalidad institucional. Es decir, es necesario producir espacios argumentativos y de intercambio de sensibilidades que lleven a mayores equilibrios políticos internos.

d) El conocimiento experto

Un cuarto elemento que resulta relevante para la gestión de educación superior es la producción de conocimiento experto y su utilización al interior de las universidades. En ese punto cobra especial importancia un tema no tratado en este artículo: el que tanto los cargos correspondientes a autoridades unipersonales como a organismos colegiados, son provistos, en la mayoría de sus niveles, con académicos que hacen estadías relativamente breves en ellos.

La evidencia presentada muestra que la producción de conocimiento en éste ámbito en Chile es aún muy limitada y se encuentra restringida a algunos aspectos específicos del quehacer institucional. Además, a ello se agrega que la circunstancialidad del desempeño en ciertos cargos por parte de académicos con carreras en sus propias disciplinas, no facilita la transmisión de este conocimiento experto. Esto lo demuestra el escaso éxito que han tenido en Chile los programas de postgrado en el área.

En ningún caso esto significa que se deba suponer que la solución pasa por la contratación de profesionales de la gestión o administración, que ya traen dicho conocimiento (ello podría incluso acentuar aún más las diferencias entre ambos grupos). Significa que es necesario, por una parte, aumentar la reflexión experta sobre temas de gestión y, por otra, generar mecanismos que permitan incorporar ese conocimiento experto a los gestores de educación superior, en los niveles requeridos y tiempos adecuados a las dinámicas organizacionales.

Las líneas anteriores esbozan algunos de los elementos centrales de una gran paradoja que viven hoy las universidades. No cabe duda que éste es su momento histórico más exitoso, ya que se han expandido a todos los países del mundo y han logrado apropiarse del saber en las más diversas áreas de la vida social y natural. Sin embargo, por haberse instalado en el centro de las sociedades, deben pagar un precio: que éstas les estén haciendo exigencias que antes no les hacían.

El mayor desafío será, entonces, ajustarse a las nuevas demandas del entorno, sin perder las características centrales que le han permitido este éxito y que sin duda tienen mucho menos que ver con sus capacidades de gestión, que con el *ethos* profesional de sus académicos.

En otras palabras, la universidad deberá aprender, como lo hizo en otros ámbitos, a producir y apropiarse del conocimiento experto sobre sí misma. De hecho, este libro es un avance en esta dirección.

5. Bibliografía

1. Allard, R. (s/f): “Tendencias de la Educación Superior en Chile. Políticas Públicas en Educación Superior en Chile: contexto, programas, proyección“. En www.mecesup.cl (fecha de visita, mayo 2006)
2. Altbach, P. (Ed.) (2002): “The Decline of the Guru: The academic profession in developing and middle-income countries“. Boston College.
3. Amaral, A. y Magalhaes, A. (2002): “The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance” en Alberto, A. et al. (eds.): “Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance”. London: Kluwer Academic, Dordrecht Boston, 1-21.
4. Atria, R. y Courard, H. (Ed.) (2000): “Participación, Gestión y Gobierno en las Universidades Estatales”. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
5. Bernasconi, A. (1993): “Informe de la educación superior”. Foro de la Educación Superior, Santiago.

6. Bernasconi, A. (2009): "Gestión de la calidad en las universidades: ¿Por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves?". Conferencia presentada a las VII Jornadas Universitarias: "Calidad de los Aprendizajes y Formación Universitaria: Desafíos y Estrategias". Universidad Católica del Uruguay, 24 y 25 de Abril 2009.
7. Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004): "Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003". Santiago: Editorial Universitaria.
8. Birnbaum, R. (1988): "How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership". San Francisco: Jossey-Bass.
9. Birnbaum, R. (2000): "Management Fads in Higher Education. Where they come from, what they do and why they fail". San Francisco: Jossey-Bass.
10. Bleiklie, I. (1998): "Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education", en *European Journal of Education*, Vol. 33, N°3, 299-316.
11. Brunner, J.J. (1985): "Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile" en FLACSO Documento de Trabajo N° 227. Santiago de Chile.
12. Brunner, J.J. (1986): "Informe sobre la educación superior en Chile" en FLACSO. Santiago.
13. Brunner, J.J. (1997): "From state to market coordination: the Chilean case", en *Higher Education Policy*, Vol. 10, N° 3/4, 225-237.
14. Brunner, J.J. (2008): "Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007". Tesis Doctoral, Universidad de Leiden.
15. Brunner, J.J. (2009): "Apuntes sobre sociología de la educación superior: Chile en el contexto internacional". Manuscrito.
16. Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., Gonzalez, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005): "Guiar el mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
17. Brunner, J.J. (2006): "Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentos y Seis Tesis en Conclusión". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
18. Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003): "Informe Capital Humano en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

19. Brunner, J.J. y Meller, P. (2004) (Ed.): "Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública". Santiago: RIL Editores.
20. Brunner, J.J. y Muga, A. (1996): "Chile: políticas públicas de educación superior 1990-1995", en *Revista Paraguaya de Sociología*, N° 97, 137-176.
21. Brunner, J.J y Uribe, D. (2007): "Mercados Universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior". Informe Final Proyecto FONDECYT N° 1050138, Santiago, Chile.
22. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (1987): "Financiamiento y gestión universitaria en América Latina". Santiago de Chile: CINDA.
23. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2002): "Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales". Santiago de Chile: CINDA.
24. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2003): "Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento". Santiago de Chile: CINDA.
25. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2005): "Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades". Santiago de Chile: CINDA – UNESCO IESALC – Universidad de los Andes de Colombia.
26. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2006a): "Movilidad estudiantil universitaria". Santiago de Chile: CINDA.
27. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2006b): "Repitencia y deserción universitaria en América Latina". Santiago de Chile: CINDA.
28. Cohen, M.D., y March, J.G. (1974): "Leadership and ambiguity: The American college president". New York: McGraw-Hill.
29. CONICYT (2000): "Programa FONDECYT. Impactos y Desarrollo 1981-2000". Santiago: CONICYT.
30. CONICYT (2005): "Análisis encuesta Fondecyt 2005. Contribución del programa Fondecyt al quehacer de los investigadores y satisfacción del usuario". Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, en www.fondecyt.cl/noticias/2006/analisis-encuesta-31-08-061.doc

31. Consejo Superior de Educación (2005): “Políticas públicas para la educación superior” en *Revista Calidad de la Educación*, N° 22. Santiago de Chile: CSE.
32. Consejo Superior de Educación (2006): “Los rankings de universidades” en *Revista Calidad de la Educación*, N° 26. Santiago de Chile: CSE.
33. Consejo Superior de Educación (2004): “El aseguramiento de la calidad en la educación superior” en *Revista Calidad de la Educación*, N° 21. Santiago de Chile: CSE.
34. Donoso, G. y Contreras, P. (2006): “Estudio de la confiabilidad de las pruebas de selección universitaria”. Documento de Trabajo N°3, Unidad de Estudios e Investigación. Santiago: DEMRE.
35. Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007): “Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: una Visión desde la Desigualdad Social” en *Revista de Estudios Pedagógicos*, Vol. 33, N° 1, 7-27.
36. Escotet, M.A. (2004): “Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva” en *Perfiles Educativos*, Vol. 27, N° 107, 134-148.
37. Espinoza, O., Fecci, E., González, L.E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J.P. y Rodríguez-Ponce, E. (2006): “Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El caso de Chile”. Santiago: CINDA.
38. Fernández, E. (2003): “¿Clasificación o Ranking de Universidades? La mitología, el falso dilema y la propuesta de la revista Qué Pasa” en *Estudios Sociales*, N°112, 2° semestre, 11-42.
39. Fernández, E. Gutiérrez, M. y Martínez, A. (2005): “La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (cine97) y su aplicación en el sistema de educación superior chileno” en *Boletín Digital del Observatorio de la Educación Superior para América Latina y el Caribe*, 3 al 16 de septiembre. UNESCO/IESALC, N° 104, 23.
40. Fernández, E. y Stock, M. (2007): “Los límites de la gestión. Consideraciones sociológicas sobre la gestión universitaria en Chile y Alemania”, en *Universum*, Vol. 22, N° 2, 112-128.
41. González, L.E. y Uribe, D. (2002): “Estimaciones sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena. Consideraciones

- sobre sus Implicaciones” en *Revista Calidad de la Educación*, N° 17, 75-90.
42. González, P. (2000): “Análisis económico de la política de educación superior en Chile” en Centro de Economía Aplicada (CEA). Documento de Trabajo N°. 95, Universidad de Chile. En http://www.dii.uchile.cl/~cea/documentos/pub_95.pdf
 43. Himmel, E. (2002): “Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior” en *Revista Calidad de la Educación*, N° 17, 91-108.
 44. Himmel, E. (2003). “Evaluación de Aprendizajes en la Educación Superior: una reflexión necesaria” en *Pensamiento Educativo*, Vol. 33, 199-211.
 45. Körnert, J. et al. (2005): “Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium”, en *Arbeitsberichte 3/05*, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg e.V.
 46. Letelier, V. (1957[1892]): “Teoría de la Instrucción Pública y de la Enseñanza Universitaria”. Santiago de Chile: Anales de la Universidad de Chile.
 47. Lolas, F. (2006): “Sobre modelos de gestión universitaria” en *Calidad de la Educación*, N° 24, 37-44.
 48. Marshall, T.H. (1939): “The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy” en *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, Vol. 5, N°3, 325-340.
 49. Méndez, J.C. (1996): “Análisis del sistema de financiamiento de la educación superior en Chile” en *Estudios Públicos*, N° 61, 309-346.
 50. Meyer, H. D. y Rowan, B. (2006): “Institutional Analysis and the Study of Education” en Meyer, Heinz Dieter y Rowan, Brian (eds.): “The New Institutionalism in Education”. Albany: State University of New York Press.
 51. Meyer, J.W. y Ramírez, F.O. (2006): “Higher Education as an Institution” en CDDRL, Working Papers N° 57. En <http://cddrl.stanford.edu/publications/list/0/0/1/>
 52. Meyer, J.W. y Schofer, E. (2005): “The World-Wide Expansion of Higher Education” en CDDRL, Working Papers N° 32, Stanford Institute on International Studies.

53. Meyer, M.W. (1979): "Organizational Structure as Signaling" en *Pacific Sociological Review*, Vol. 22, N°4, 481-500.
54. MINEDUC (2004): "Memoria Proyectos 1999". MECESUP Fondo Competitivo, Santiago: MINEDUC.
55. MINEDUC (2005a): "Proyecto MECESUP 2. Educación Terciaria para una Sociedad del Conocimiento". Plan de Implementación de Proyecto (PIP), Santiago: MINEDUC.
56. MINEDUC (2005b): "Fondo Competitivo: Logros e impacto". Santiago: MINEDUC.
57. Nardi, P. (1993): "Die Hochschulträger. Papst, Kaiser und Schulen im 12. Jahrhundert" en Rüegg, Walter (Ed.): "Geschichte der Universität in Europa". Munich: C. H. Beck. 83-108.
58. Navarrete, M. S. (1972). "Confiabilidad de la Prueba de Aptitud Académica". Santiago de Chile: Instituto de Investigaciones Estadísticas, Universidad de Chile.
59. Navarro, G. (2007): "Impacto del Proceso de Acreditación de Carreras en el Mejoramiento de la Gestión Académica" en *Calidad de la Educación*, N° 26, 247-288.
60. Oevermann, U. (s/f): "Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung", en Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.) (2005): "Hochschule und Professionen. Die Hochschule" en *Journal für Wissenschaft und Bildung*, Vol. 14, N° 1, 15-51
61. Parsons, T. y Platt, G.M. (1973): "The American University". Cambridge: Harvard University Press.
62. Persico, M.C. y Persico, P. (1996): "Universidades Privadas. La diversidad de una semejanza aparente". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
63. Persico, P. (2001): "Informe sobre la Educación Superior en Chile. Análisis de Tendencias de la Última Década". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
64. Persico, P. (Coord.) (1997): "La Gestión Universitaria en la Diversidad de Negocios". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
65. Persico, P. (Coord.) (1998): "Informe sobre la Educación Superior en Chile 1998". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

66. Persico, P. (Coord.) (1999): "Informe sobre la Educación Superior en Chile 1999". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
67. Persico, P. (Ed.) (1992): "Educación superior chilena: Gestión y administración institucional". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
68. Persico, P. y Lorca, C. (Coord.) (1996): "Informe sobre la Educación Superior en Chile 1996". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
69. Persico, P. y Lorca, C. (Coord.) (1997): "Informe sobre la Educación Superior en Chile". Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
70. Scott, W.R. (1987): "Organizations: Rational, Natural and Open Systems". Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
71. Stock, M. (2003): "Hochschulexpansion in komparativer Perspektive" en *Die Hochschule Journal für Wissenschaft und Bildung*, Vol. 2, N°03, 12 Jahrgang, 144-157.
72. Stock, M. (2004): "Steuerung als Fiktion. Anwendungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht" en *Die Hochschule Journal für Wissenschaft und Bildung*, Vol. 1, N°04, 13 Jahrgang, 30-48.
73. Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. y Amaral, A. (2004): "Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?". Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

El proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias

Dr. Emilio Rodríguez Ponce¹
Dra. Liliana Pedraja Rejas

1. Introducción

EN EL proceso de dirección estratégica las instituciones seleccionan sus mercados, eligen su posición competitiva, construyen sus competencias esenciales e implementan su diseño estratégico. Muchos de estos procesos fracasan, ya que al llevarse a cabo no necesariamente se consiguen los objetivos deseados, ni se logra crear y sostener una ventaja competitiva.

En consecuencia, el diseño y la implementación de la estrategia es una labor en la cual las posibilidades de fracaso estratégico están presentes tanto en el diseño como en la propia implementación (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2007).

Las universidades son organizaciones que constituyen burocracias profesionales que operan en entorno complejo y cada vez más dinámico y hostil. En los últimos años, estas instituciones han asumido la realización de procesos estratégicos, en forma creciente, producto de una serie de circunstancias tales como las exigencias gubernamentales para la asignación de recursos, la tendencia hacia un mayor control por parte de la sociedad, la obligación moral de rendir cuenta de sus acciones y de los recursos empleados, y la exigencia de someterse a procesos de acreditación institucional (Rodríguez- Ponce, 2006).

La gestión y el aseguramiento de la calidad, comienza con la realización de un adecuado proceso de dirección estratégica. La evidencia empírica muestra que la definición de la misión y el análisis de recursos y capacidades son centrales para lograr un diseño y una implementación de la estrategia satisfactorias. Sin embargo, el análisis del entorno general como el análisis del sector industrial, han sido permanentemente incorporados en la literatura como fases

¹ Este trabajo es un resultado del proyecto FONDECYT 1090116, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.

relevantes de la dirección estratégica. Probablemente, el hecho que las universidades trabajen en un entorno más complejo que simple, con niveles de dinamismo y hostilidad creciente, pero ciertamente en niveles menores que otros sectores industriales, puede ser la causa que el análisis interno es más relevante que el externo en la evidencia que se recoge de las instituciones universitarias.

La dirección estratégica es el proceso mediante el cual una empresa u organización procura alcanzar una ventaja competitiva sustentable que le permita tener éxito. Este proceso implica lograr un alineamiento entre los recursos y las capacidades de la institución con los requerimientos del entorno y del sector específico donde compete.

A pesar de su importancia, en el caso de las instituciones de educación superior los procesos estratégicos son de escasa calidad, ya que muestran claras incongruencias y requieren mejoras significativas (Machado et al., 2004; Taylor y Machado, 2006).

El proceso de dirección estratégica tiene un conjunto de fases, cuyos nombres y énfasis pueden variar en la literatura. No obstante, revisando algunas de las principales publicaciones de difusión sobre el tema (Grant, 2002; Dess et al., 2005; Guerras y Navas, 2007), es posible identificar las siguientes fases, comúnmente aceptadas, en un proceso de dirección estratégica:

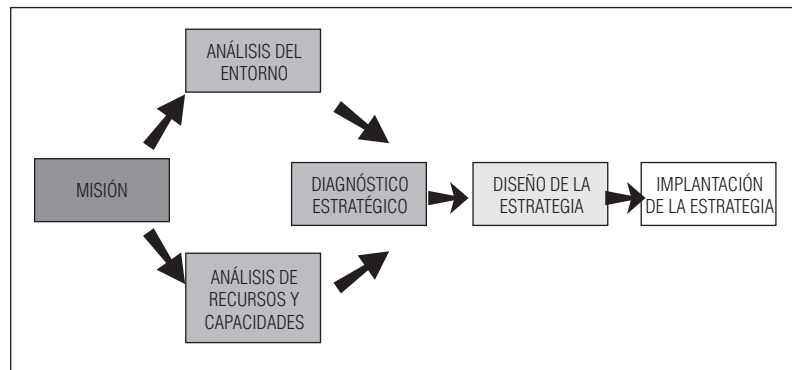


Figura N ° 1: Dirección Estratégica (Fuente: Guerras y Navas, 2007)

La propuesta de un modelo integrador de gestión y aseguramiento de calidad considera la realización de un proceso de dirección estratégica

que oriente el quehacer institucional en un plazo de 4 ó 5 años. Sin embargo, este proceso debe tener evaluaciones permanentes, en función de los elementos y variables emergentes, y una evaluación anualmente programada.

La implementación de este modelo implica la realización de un análisis y de la adopción de una serie de decisiones estratégicas, tal como se muestra a continuación.

2. Misión

LA MISIÓN es la razón de ser de la institución. En el caso de las instituciones universitarias, es el por qué y para qué existe una determinada universidad. Es la expresión de la esencia de su quehacer, es decir, de los servicios que ofrece a la comunidad y a quiénes específicamente dirige esos servicios, quiénes son sus beneficiarios o usuarios fundamentales y es la identificación del por qué la institución genera un valor único y singular para su público objetivo.

En esta propuesta integradora, la definición de la misión y del proyecto institucional debe considerar las respuestas, al menos, a los siguientes elementos, dimensiones e interrogantes:

- Razón de ser de la universidad: (Definición de su esencia)
 - › ¿Por qué y para qué existe la universidad?
 - › ¿Qué bienes públicos y privados genera la institución?

- Quehacer académico: (Definición de su grado de complejidad)
 - › ¿La universidad tiene como una tarea fundamental formar capital humano avanzado de pregrado? ¿La universidad tiene como una tarea fundamental formar capital humano avanzado de postgrado?
 - › ¿La universidad tiene como tarea fundamental la creación de conocimiento avanzado? ¿Esa creación de conocimiento avanzado se sustenta en investigación, desarrollo y/o innovación?
 - › ¿La universidad tiene como tarea fundamental la contribución a la equidad y al desarrollo territorial mediante la vinculación con el medio?

- Mercado, beneficiarios y/o usuarios: (Definición de su mercado objetivo)

- › ¿Quiénes son los beneficiarios y/o usuarios principales de los servicios de la institución?
 - › ¿Cuáles son los rasgos distintivos de los beneficiarios y/o usuarios principales de los servicios de la institución?
 - › ¿Cuál es el mercado geográfico hacia el cual la institución focaliza sus esfuerzos?
- Competencias y valores distintivos: (Definición de su singularidad)
 - › ¿Cuál es el valor único y singular que la universidad ofrece a su mercado objetivo?
 - › ¿Cuáles son las competencias distintivas de la universidad?
 - › ¿Cuáles son sus valores corporativos?

Una vez elaboradas estas definiciones se debe realizar un primer análisis de consistencia:

Tabla N ° 1: Análisis de consistencia de las dimensiones de la misión

Grado de Alineamiento	Esencia de la universidad	Quehacer institucional	Mercado objetivo	Singularidad estratégica
Esencia de la universidad	X			
Quehacer institucional		X		
Mercado objetivo			X	
Singularidad estratégica				X

(Fuente: elaboración propia)

En cada celda de la matriz de consistencia estratégica, se debe evaluar el grado de alineamiento entre los elementos o dimensiones que conforman la misión de la universidad. Sólo cuando se han alcanzado grados altos o muy altos de alineamiento en cada relación entre las dimensiones de análisis es posible avanzar a una siguiente evaluación.

El segundo análisis de consistencia evalúa cuál es el grado en que se está cumpliendo y se espera cumplir, así como los recursos empleados o a emplear como proporción del presupuesto total de gastos anuales, en cada una de las siguientes dimensiones de la misión:

Tabla N ° 2: Análisis de consistencia de la misión

Dimensión	Grado de cumplimiento	Grado de cumplimiento esperado	Recursos empleados	Recursos esperados a emplear
Razón de ser o esencia de la universidad				
Quehacer institucional				

(Fuente: elaboración propia)

En este caso, el encaje estratégico también debe ser alto o muy alto, sobre todo en el grado de cumplimiento esperado, o en caso contrario se debe discutir nuevamente acerca de la definición de la esencia y el quehacer de la universidad.

3. Análisis de entorno

EL ANÁLISIS del entorno tiene dos aristas complementarias. Por un lado, el análisis del entorno general o macroentorno y, por otro lado, el análisis del entorno específico o sector competitivo.

El análisis del entorno general, comprende el estudio de los factores externos a la organización, los cuales: definen el contexto en el que la institución desarrolla su actividad; tienen influencia significativa en la estrategia; y que la organización no puede controlar. El desafío de este estudio consiste en identificar las variables que tienen impacto significativo en la actividad de la organización. Generalmente, estas variables se asocian con: factores políticos; factores económicos; factores sociales y culturales; factores tecnológicos; y factores legales. Una vez identificados los factores clave se trata de evaluar su impacto potencial sobre la universidad.

Sin embargo, el análisis del entorno general no es suficiente para reconocer el impacto potencial del medio ambiente sobre la organización. Por ello, el modelo de las cinco fuerzas competitivas de Porter (1980), permite un avance cualitativo para evaluar el atractivo del sector en que opera la organización.

En esta propuesta integradora, el análisis del entorno debe considerar las respuestas, al menos, a los siguientes elementos, dimensiones e interrogantes:

- Análisis del entorno general:
 - › ¿Qué factores tecnológicos, sociales, culturales, económicos, demográficos, y legales pueden impactar significativamente el quehacer de la universidad y el cumplimiento de su misión en el presente y/o futuro?
 - › ¿Cuál es la magnitud y dirección del impacto esperado de los factores anteriormente identificados?

- Análisis del sector competitivo:
 - › ¿Cuál es el grado de intensidad del sector competitivo? ¿Existe posibilidad de ingreso de nuevos competidores? ¿Es posible el ingreso de productos sustitutivos?
 - › ¿Cuál es el poder negociador de los proveedores? ¿Cuál es el poder negociador de los proveedores?
 - › ¿Cuál es la magnitud y dirección del impacto esperado de las fuerzas competitivas anteriormente identificadas?

Una vez elaboradas estas respuestas, es necesario evaluar la magnitud del impacto esperado en cada dimensión, y el grado de importancia de cada dimensión para el cumplimiento de la misión institucional.

La siguiente tabla ilustra lo indicado precedentemente. En cualquier caso debe tenerse presente que cada factor debe ser detallado con aquellas circunstancias externas específicas cuyo impacto esperado y relevancia es alto o muy alto.

Tabla N ° 3: Análisis del entorno

Dimensiones	Nivel de Impacto	Relevancia para el cumplimiento de la misión institucional
Factores políticos y económicos		
Factores sociales y culturales		
Factores tecnológicos		
Factores legales		
Intensidad de la competencia		
Amenaza de ingreso de nuevos competidores		
Amenaza de sustitución		
Poder negociador de compradores		
Poder negociador de vendedores		

(Fuente: Elaboración propia)

Sólo deben considerarse como estratégicos aquellos aspectos positivos o negativos, que se espera tengan un alto impacto sobre la universidad, pero que además sean relevantes o muy relevantes para el cumplimiento de su misión.

4. Análisis de recursos y capacidades

EL PROPÓSITO de este análisis es identificar el potencial de la organización para establecer ventajas competitivas, mediante la identificación y la valoración desde la mirada estratégica de los recursos y capacidades que posee, adicionando aquellos a los que puede acceder. La lógica que subyace en el estudio de los recursos y las capacidades es que las organizaciones están constituidas por personas con distintas habilidades individuales y, por ende, con diferentes capacidades colectivas.

Los recursos se traducen en capacidades y competencias para ejecutar actividades concretas en la organización. Las capacidades de una organización son lo que puede hacer como resultado de trabajar con un conjunto de recursos (Grant, 1991). Las competencias esenciales son aquellas que realizan una aportación relevante al valor final del cliente o a la eficiencia organizativa; y proporcionan una

base significativa para ingresar a nuevos mercados (Prahalad y Hamel, 1990). La valoración del potencial de generación de beneficios de los recursos y capacidades, se evalúa considerando: su alcance de ventaja competitiva (escasez y relevancia), su relevancia para mantener una ventaja competitiva (duración, movilidad, posibilidad de réplica) y sus posibilidades de apropiación (derechos de propiedad, potencial de negociación de la organización).

En esta propuesta integradora, el análisis de los recursos y capacidades debe considerar las respuestas, al menos, a los siguientes elementos, dimensiones e interrogantes:

- **Ámbito de la gestión institucional:**
 - › ¿Existen recursos y capacidades en el ámbito de la gestión institucional que sean fuente de la generación o sustentación de una ventaja competitiva? ¿Cuáles son esos recursos y capacidades, y cuál es el factor determinante de su creación de una ventaja competitiva?
 - › ¿Esos recursos y capacidades permiten generar una ventaja competitiva que cree valor estratégico en la gestión institucional de manera sustentable?

- **Ámbito de la docencia de pregrado:**
 - › ¿Existen recursos y capacidades en el ámbito de la docencia de pregrado que sean fuente de la generación o sustentación de una ventaja competitiva? ¿Cuáles son esos recursos y capacidades, y cuál es el factor determinante de su creación de una ventaja competitiva?
 - › ¿Esos recursos y capacidades permiten generar una ventaja competitiva que cree valor estratégico en la docencia de pregrado de manera sustentable?

- **Ámbito de la docencia de postgrado:**
 - › ¿Existen recursos y capacidades en el ámbito del postgrado que sean fuente de la generación o sustentación de una ventaja competitiva? ¿Cuáles son esos recursos y capacidades, y cuál es el factor determinante de su creación de una ventaja competitiva?

- › ¿Esos recursos y capacidades permiten generar una ventaja competitiva que cree valor estratégico en el postgrado de manera sustentable?
- **Ámbito de la investigación:**
 - › ¿Existen recursos y capacidades en el ámbito de la investigación que sean fuente de la generación o sustentación de una ventaja competitiva? ¿Cuáles son esos recursos y capacidades, y cuál es el factor determinante de su creación de una ventaja competitiva?
 - › ¿Esos recursos y capacidades permiten generar una ventaja competitiva que cree valor estratégico en la investigación de manera sustentable?
- **Ámbito de la investigación con el medio:**
 - › ¿Existen recursos y capacidades en el ámbito de la vinculación con el medio que sean fuente de la generación o sustentación de una ventaja competitiva? ¿Cuáles son esos recursos y capacidades, y cuál es el factor determinante de su creación de una ventaja competitiva?
 - › ¿Esos recursos y capacidades permiten generar una ventaja competitiva que cree valor estratégico en la vinculación con el medio de manera sustentable?

Una vez elaboradas estas respuestas, es necesario evaluar la consistencia de estos recursos y capacidades con los resultados estratégicos de cada función. La siguiente tabla ilustra lo indicado precedentemente. En cualquier caso, debe tenerse presente que cada factor debe ser detallado por los recursos y capacidades específicas detectadas en el análisis anterior.

Debe existir consistencia entre los recursos y capacidades encontrados en cada dimensión académica y los resultados reales logrados durante la gestión institucional. Si no existiese tal consistencia, habría que proyectar y discutir de qué maneras específicas tales recursos y capacidades podrían generar resultados notables consistentes con una ventaja competitiva.

Tabla N ° 4: Análisis de recursos y capacidades

	Fuente de la ventaja competitiva	Resultados Estratégicos Reales	Resultados Estratégicos Esperados
Gestión institucional			
Docencia de pregrado			
Postgrado			
Investigación			
Vinculación con el medio			

(Fuente: elaboración propia)

5. Diagnóstico estratégico

EL DIAGNÓSTICO estratégico consiste en la identificación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Las fortalezas son aspectos internos de la organización que permiten generar una ventaja competitiva sustentable. Las debilidades constituyen aspectos internos de las instituciones que son base de una desventaja competitiva. Asimismo, las oportunidades son circunstancias externas que de ser aprovechadas contribuyen al éxito de la organización; en tanto que las amenazas constituyen circunstancias externas que pueden atentar en contra del logro de los propósitos institucionales.

Lo importante para considerar un aspecto interno como fortaleza o debilidad, es saber si es fuente de ventaja competitiva o no. Es decir, si el aspecto interno es favorable y es potencialmente generador de una ventaja competitiva entonces se trata de una fortaleza; si al revés el aspecto interno es desfavorable, en la medida que su carencia, escasez o limitación puede generar una desventaja estratégica para la institución, entonces se trata de una debilidad.

Las oportunidades son externas y favorables, pero sólo deben considerarse como tales aquellos aspectos que son capaces de tener un impacto estratégico sobre la organización. Las amenazas son externas

y desfavorables, pero sólo deben considerarse aquellas que pueden impactar en el desarrollo de la institución.

La siguiente tabla, sintetiza las ideas anteriores:

Tabla N ° 5: Diagnóstico estratégico

<p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Internos • Magnitud del impacto elevada • Nivel del impacto estratégico • Dirección del impacto positiva 	<p>Oportunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias externas • Magnitud del impacto elevada • Nivel del impacto estratégico • Dirección del impacto positiva
<p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Internos • Magnitud del impacto elevada • Nivel del impacto estratégico • Dirección del impacto negativa 	<p>Amenazas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancia externas • Magnitud del impacto elevada • Nivel del impacto estratégico • Dirección del impacto negativa

(Fuente: elaboración propia)

6. Diseño de la estrategia

EL DISEÑO de la estrategia en las instituciones universitarias implica la adopción de un conjunto de decisiones respecto de la dirección del desarrollo o estrategia corporativa que adoptará la organización, así como la formulación de la estrategia competitiva que será la base de su quehacer.

En esta propuesta integradora, el diseño de la estrategia debe considerar las respuestas, al menos, a los siguientes elementos, dimensiones e interrogantes:

- Dirección del desarrollo:
 - › ¿La universidad tiene como foco de su dirección de futuro la consolidación de su quehacer? ¿La universidad reducirá sus ámbitos y/o mercados de actuación? ¿La universidad redefinirá su campo de actuación mediante la expansión?
 - › ¿La universidad profundizará su quehacer con sus servicios tradicionales en los mercados tradicionales? ¿La universidad desarrollará nuevos mercados con sus servicios tradicionales? ¿La universidad desarrollará nuevos servicios para sus mercados

tradicionales? ¿La universidad desarrollará nuevos servicios para nuevos mercados?

- Estrategia Competitiva:
 - › ¿La universidad trabajará con todo el mercado potencial o dirigirá sus esfuerzos estratégicos a un segmento del mercado?
 - › ¿La universidad buscará diferenciar sus servicios mediante la calidad? ¿La universidad buscará diferenciar sus servicios mediante la innovación? ¿La universidad buscará diferenciar sus servicios mediante el logro de altos niveles de satisfacción de sus clientes?
 - › ¿La universidad buscará una diferenciación mediante las características de los servicios (tangibles, intangibles, rendimiento, complementos)? ¿La universidad buscará la diferenciación mediante las características de la institución (prestigio, reputación, “know how”, ética, relaciones y posicionamiento)?
 - › ¿La universidad buscará un liderazgo en costos mediante la eficiencia interna? ¿La universidad buscará un liderazgo en costos mediante la innovación?
 - › ¿La universidad buscará el liderazgo en costos mediante factores internos (economías de escala, curva de experiencia, tecnología, diseño de productos)? ¿La universidad buscará el liderazgo en costos mediante factores (condiciones favorables de acceso, relaciones con proveedores y clientes)?

Una vez elaboradas estas definiciones, se debe realizar un análisis de consistencia, entre la estrategia corporativa diseñada y los componentes anteriores del proceso estratégico. Esto es, la misión institucional, el análisis del entorno general, el análisis del entorno competitivo y el análisis de recursos y capacidades:

Tabla N ° 6: Análisis de consistencia de la estrategia corporativa

Grado de Alineamiento	Estrategia Corporativa	Misión	Análisis del entorno general	Análisis del entorno competitivo	Análisis de recursos y capacidades
Estrategia Corporativa	X				
Misión institucional		X			
Análisis del entorno general			X		
Análisis del entorno competitivo				X	
Análisis de recursos y capacidades					X

(Fuente: elaboración propia)

En cada celda de la matriz de consistencia estratégica, se debe evaluar el grado de alineamiento entre los elementos o dimensiones que conforman la estrategia global con la misión de la universidad, el análisis externo y el análisis de recursos y capacidades. Sólo cuando se han alcanzado grados altos o muy altos de alineamiento en cada relación entre las dimensiones de análisis es posible avanzar a una siguiente evaluación.

Posteriormente se debe realizar un análisis de consistencia, entre la estrategia competitiva diseñada y los componentes anteriores del proceso estratégico. Esto es, la misión institucional, el análisis del entorno general, el análisis del entorno competitivo y el análisis de recursos y capacidades:

Tabla N ° 7: Análisis de consistencia de la estrategia competitiva

Grado de Alineamiento	Estrategia Competitiva	Misión institucional	Análisis del entorno general	Análisis del entorno competitivo	Análisis de recursos y capacidades
Estrategia Competitiva	X				
Misión institucional		X			
Análisis del entorno general			X		
Análisis del entorno competitivo				X	
Análisis de recursos y capacidades					X

(Fuente: elaboración propia)

Sólo cuando se alcancen altos niveles de consistencia estratégica, es posible considerar diseñada la estrategia corporativa y competitiva de la universidad.

7. Implementación de la estrategia

LA IMPLEMENTACIÓN de la estrategia en las instituciones universitarias implica la adopción de un conjunto de decisiones respecto de la estructura organizativa, el liderazgo y la cultura, y los sistemas de control.

En esta propuesta integradora, la implementación de la estrategia debe considerar las respuestas, al menos, a los siguientes elementos, dimensiones e interrogantes:

- Estructura organizativa:
 - > ¿La estructura de la universidad es consistente con la estrategia diseñada? ¿Se requieren adecuaciones en la actual estructura organizativa para implementar con éxito la estrategia corporativa y competitiva?
 - > ¿Cuál es el diseño organizativo ideal para la implementación de la estrategia?

- Liderazgo y cultura organizacional:
 - > ¿El liderazgo al interior de la universidad es consistente con la estrategia diseñada? ¿Se requiere un fortalecimiento del liderazgo y los sistemas de poder en la universidad?
 - > ¿La cultura organizacional de la universidad es consistente con la estrategia diseñada? ¿Se requiere un fortalecimiento de la cultura organizativa para lograr éxito en la implementación de la estrategia en la universidad?

- Sistemas de control y recompensas:
 - > ¿Los sistemas de control y de recompensas de la universidad son consistentes con la estrategia diseñada? ¿Se requiere un fortalecimiento de los sistemas de control y recompensas en la universidad?

Una vez elaboradas estas definiciones se debe realizar un análisis de consistencia, entre los elementos básicos de la implementación de la estrategia y los componentes anteriores del proceso estratégico. Esto es, la misión institucional, el análisis del entorno general, el análisis del entorno competitivo, el análisis de recursos y capacidades, y el propio diseño de la estrategia:

Tabla N ° 8: Análisis de consistencia del proceso estratégico

Grado de Alineamiento	Implementación de la Estrategia	Diseño de la Estrategia	Misión institucional	Análisis del entorno general	Análisis del entorno competitivo	Análisis de recursos y capacidades
Implementación de la Estrategia	X					
Diseño de la Estrategia		X				
Misión institucional			X			
Análisis del entorno general				X		
Análisis del entorno competitivo					X	
Análisis de recursos y capacidades						X

(Fuente: elaboración propia)

En cada celda de la matriz de consistencia estratégica, se debe evaluar el grado de alineamiento entre los elementos o dimensiones que conforman la implementación de la estrategia, con la misión de la universidad, el análisis externo, el análisis de recursos y capacidades, y el diseño de la estrategia. Sólo cuando se han alcanzado grados altos o muy altos de alineamiento en cada relación entre las dimensiones de análisis se puede dar concluido el proceso de dirección estratégica.

8. Ideas finales

LA PERSPECTIVA presentada en este capítulo describe al proceso de dirección estratégica como un conjunto de pasos secuenciados e integrados, que representan los imperativos funcionales de las organizaciones universitarias, sobre los que se deben ir adoptando decisiones y evaluando su nivel de ajuste y resultados. De esta manera, la dirección estratégica se construye en base a ciclos de análisis, que permiten adecuar los procesos institucionales al logro de objetivos que agregan valor a la organización universitaria.

La dirección estratégica, así planteada, abre una oportunidad para un tipo de reflexión organizacional que se orienta al incremento de la capacidad de gestión institucional. En base a una clara y autónoma definición de los objetivos institucionales, un diagnóstico riguroso de las condiciones del medio externo y de los recursos y capacidades disponibles para ser movilizadas internamente, y a través de un proceso controlado de implementación de la estrategia, las instituciones universitarias se perfilan como organizaciones capaces de aprender de sus prácticas y resultados, y de observarse a sí mismas en un horizonte de mejoramiento continuo.

Actualmente, las instituciones de educación superior están insertas en entornos mucho más competitivos que en décadas pasadas, con mayor número de instituciones, una reducción del financiamiento público directo y mayores presiones por resultados. Junto con ello, en el último tiempo, se han incrementado las demandas por rendición de cuentas acerca de la efectividad de sus procesos institucionales y de la calidad de los resultados obtenidos. En este contexto, el principal desafío es que la definición de las respectivas misiones institucionales y los procesos de dirección estratégica que sobre esta base se implementan, puedan constituirse como una verdadera brújula, que orienta

la gestión de las universidades y les proporciona un renovado sentido de su aporte a la sociedad y sus expectativas de desarrollo efectivo.

9. Bibliografía

1. Campbell A. y Nash, LL. (1992): "A Sense of Mission: Defining Direction for the Large Corporation" en Addison Wesley. Reading, MA, EEUU, 317.
2. Dess, G.G., Lumpkin, GT. y Taylor, M.L. (2005): "Strategic Management: Creating Competitive Advantages". Irwin: McGraw Hill, 515.
3. Grant, R.M. (2002): "Contemporary Strategy Analysis: Concept, Techniques, Applications". 4th (ed.): Blackwell. Oxford: RU, 551.
4. Guerras, Martín L.A. y Navas, JE. (2007): "La Dirección Estratégica, Teoría y Aplicaciones". 4ª (ed.): Thomson-Civitas. Madrid, España, 688.
5. Harloe, M. y Perry, B. (2004): "Universities, localities and regional development: The emergence of the 'mode 2' university" en *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 28, 212-223.
6. Harman, G. (2005): "Australian social scientists and transition to a more commercial university environment" en *Higher Education Research Dev.*, Vol. 24, 79-94.
7. Havas, A. (2008): "Devising futures for universities in a multi-level structure: A methodological experiment" en *Technoogical Forecasting and Social Change*, Vol. 75, 558- 582.
8. Hax, AC. y Majluf, NS. (1996): "*The Strategy Concept and Process: A Pragmatic Approach*". 2ª (ed.): Prentice.
9. Ireland, RD., Hitt, MA. y Sirmon, DG. (2003): "A model of strategic entrepreneurship: the construct and its dimensions" en *Journal of Management*, Vol. 29, 963-989.
10. Laredo, P. (2007): "Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities" en *Higher Education Policy*, Vol. 20, 441- 456.
11. Lockett, A. y Wright, M. (2005): "Resources, capabilities, risk capital and the creation of university spinout companies" en *Research Policy*, Vol. 34, 1043-1057.

12. Lynch, R. y Baines, P. (2004): "Strategy development in UK higher education: Towards resource-based competitive advantages" en *Journal of Higher Education Policy Management*, Vol. 26, 171-187.
13. Machado, ML., Farhangmehr, M. y Taylor, J. (2004): "The status of strategic planning in portuguese higher education institutions: Trappings or substance" en *Higher Education Policy*, Vol. 17, 383-404.
14. Marginson, S. y Sawir, E. (2006): "University leaders' strategies in the global environment: A comparative study of Universitas Indonesia and the Australian National University" en *Higher Education*, Vol. 52, 343-373.
15. Prahalad, CK. y Hamel, G. (1990): "The core competence of the corporation" en *Harvard Business Review*, Vol. 68, 79-91.
16. Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2008): "Estudio comparativo de la influencia del estilo de liderazgo y congruencia de valores en las empresas privadas e instituciones públicas" en *Interciencia*, Vol. 33, 8-13.
17. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2008a): "Importancia de los estilos de liderazgo sobre la eficacia: Un estudio comparativo entre grandes y pequeñas y medianas empresas privadas" en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 14, 14-20.
18. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2008b): "Determinantes del éxito en la formulación de decisiones estratégicas en instituciones universitarias" en *Revista Calidad en la Educación*, Vol. 29, 138-156.
19. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Barreda, M., Sagredo, O. y Segovia, C. (2009a): "Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica" en *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, Vol. 17, 21-26.
20. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Rodríguez-Ponce, J. (2009b): "La influencia de la gestión del conocimiento sobre la eficacia organizacional: Un estudio en instituciones públicas y empresas privadas" en *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquía*, Vol. 47, 218-227.

21. Porter, M. (1980): "Competitive Strategy". Nueva York: Free Press, 397.
22. Porter, M. (1985): "Competitive Advantage Creating and Sustaining Superior Performance". Nueva York: Free Press, 592.
23. Porter, M. (1996): "What is strategy?" en *Harvard Business Review*, Vol. 74, 61-78.
24. Razak, A.A. y Saad, M. (2007): "The role of universities in the evolution of the Triple Helix culture of innovation network: The case of Malaysia" en *International Journal of Technology Management and Sustainable Development*, Vol. 6, 211-225.
25. Rodríguez-Ponce, E. (2005): "La Toma de Decisiones Estratégicas en las Instituciones Universitarias. Un estudio Empírico en Chile y España". Consejo de Rectores de Chile. Santiago: Andros, 199.
26. Rodríguez-Ponce, E. (2006): "El proceso de toma de decisiones estratégicas en las instituciones públicas" en *Revista Calidad en la Educación*, Vol.24, 47-63.
27. Rodríguez-Ponce, E. (2007): "Leadership styles, strategic decision making, and performance: An empirical study in small and medium firms" en *Interciencia*, Vol.32, 522-528.
28. Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2007): "Efectos e implicaciones de las decisiones estratégicas en las instituciones universitarias" en *Interciencia*, Vol. 32, 593-600.
29. Stufflebeam, D., Madaus, G. y Kellaghan, T. (2000): "Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation". Kluwer, Boston. MA: EEUU, 520.
30. Taylor, J. y Machado, ML. (2006): "Higher education leadership and management: from conflict to interdependence through strategic planning" en *Tertiary Education and Management*, Vol.12, 137-160.



Dirección estratégica en universidades¹

Michael Shattock

ESTE CAPÍTULO presenta la dirección estratégica como un mecanismo integrador en las universidades. Se plantea que en un ambiente de fuerte competencia existe un estrecho paralelo con la dirección estratégica en el sector privado, especialmente en relación a la flexibilidad, el enfoque desde abajo hacia arriba y el aseguramiento de que la estrategia y dirección están distribuidas entre el centro y las unidades operativas. Se sugiere que la planificación detallada es menos efectiva que el establecimiento de objetivos amplios. Ello, debido a la turbulencia del medio, las fluctuaciones del destino de las unidades operativas, la necesidad de mantener infraestructura y el carácter crítico de la toma de decisiones del día a día, que demandan mayor flexibilidad y ocasionalmente un enfoque oportunista. Las decisiones que se refuerzan mutuamente establecen un impulso institucional que puede sostener a las universidades a través de un clima impredecible. Es necesario un mecanismo de dirección para conducir el oportunismo generado por este impulso, pero un mecanismo de control desincentivará la iniciativa. El éxito tiene un efecto acumulativo en la confianza institucional para tomar riesgos manejables.

1. Dirección estratégica en la educación superior

UNA DEFINICIÓN estándar moderna de dirección estratégica es “el arte y ciencia de formular, implementar y evaluar decisiones funcionales que permiten a la organización alcanzar sus objetivos” (David, 1996: 4). Esta no es una definición que encaje fácilmente en el vocabulario universitario, sobre todo porque muchas personas son reacias a concebir que la universidad, como organización, tiene la misma validez que una disciplina o unidad académica: es una obviedad, establecida por primera vez por Searle (1972), que los académicos tienden a ser

¹ Versión en español de Milagros Delgado Almonte con la colaboración de Nicolás Fleet. Shattock, Michael. *Managing Successful Universities* © 2003. Reproducido con el gentil permiso de Open University Press. Todos los derechos reservados.

más leales a sus disciplinas que a su institución. Sin embargo, la tesis central de este capítulo es que la institución, y su éxito o fracaso y la forma cómo se administra, pueden tener un impacto crítico en el éxito o fracaso de los departamentos y en el progreso de las disciplinas, así como en la experiencia de los estudiantes y en las carreras de los académicos y del resto del personal. El objetivo de la dirección estratégica en las universidades debe ser el de alcanzar y mantener ese éxito. La dirección de las universidades es un proceso holístico, en donde todos los elementos necesitan trabajar en conjunto. Por ejemplo, la concentración en el éxito académico y la exclusión de la preocupación acerca del manejo financiero efectivo es tan inconveniente como la concentración en el reacondicionamiento físico de un campus y la exclusión de mantener el desarrollo académico. Tanto en lo técnico como en lo estratégico, el éxito mantenido radica mucho menos en iniciativas dramáticamente nuevas, aunque pudieran algunas veces ser importantes y necesarias, y mucho más en armonizar las diferentes componentes de la dirección de las universidades para que se refuercen mutuamente. La dirección estratégica es entonces un mecanismo integrador que articula las políticas y los procesos para alcanzar los mejores resultados institucionales.

2. La dirección estratégica en perspectiva

MUCHA DE la literatura acerca de planificación y dirección en universidades del Reino Unido fue escrita en un periodo en que las finanzas universitarias eran estables y se pre-suponía un apoyo estatal constante en el contexto de un creciente número de estudiantes (ver Lockwood y Fielden 1973). En el área de planificación de la universidad se tendía a destacar un analista², que calculaba los requerimientos de personal adicional e infraestructura necesaria para cubrir el número adicional de estudiantes, en base a normas financieras y de espacio prescritas por el Comité de Subvenciones Universitario. Si el aporte del gobierno se quedaba corto y la unidad de recursos estaba agotada, el área de planificación recalculaba el modelo de recursos, con lo cual

² Nota del Traductor: el término utilizado por el autor, y que aquí ha sido traducido como analista, es *number cruncher*.

redistribuía el financiamiento equitativamente entre las diferentes unidades académicas sobre una base reducida. La planificación era principalmente un ejercicio cuantitativo que involucraba la distribución racional de recursos de fondo gubernamental. Este enfoque alimentaba el establecimiento de una práctica muy burocrática en la administración, con una orientación *weberiana* hacia la regulación y jerarquía y a una dependencia de las complicadas estructuras de las comisiones. “La planificación no era normalmente estratégica, en el sentido de ajustar las actividades internas a las presiones externas y, en el caso que se realizaba, se trataba solamente de instrumentos de gestión interna” (Temple y Whitchurch, 1989: 7). Muchas universidades persistieron con este enfoque, aún cuando el financiamiento del gobierno se tornó más inestable y estaban, por tanto, débilmente equipadas para tratar con las consecuencias. Cuando esta persistencia se combinó con una creencia implícita de que, no obstante cuán sombría la situación podría ser, el contexto político y financiero externo estaba por cambiar para mejor y volver al *status quo* cuando la reputación de las universidades y sus demandas por recursos nacionales eran reconocidas, la resistencia a cualquier desafío a las ortodoxias establecidas sobre planificación y asignación de recursos basada en la equidad era extremadamente fuerte.

Lockwood y Fielden, escribiendo en 1970, encontraron pocos ejemplos “de alguna universidad que creara espacios para el desarrollo a través de la eliminación o reducción de los compromisos existentes” (Lockwood y Fielden, 1973: 110). Cambridge fue una de las primeras universidades en percibir tempranamente la necesidad de repensar su posición, y su Reporte de desarrollo de largo plazo (General Board, Cambridge, 1974), reconoció que a medida que la universidad va creciendo puede cambiar el balance de sus actividades, canalizando dinero fresco hacia áreas en crecimiento sin recortar los recursos asignados a áreas en declive, y que en una situación de financiamiento estatal constante el problema central era idear maneras de reasignar recursos para mantener la viabilidad de la institución. Hacia fines de la década de los setenta, muchas universidades, notablemente Lancaster, Southampton y Londres, configuraron grupos *ad-hoc* para determinar prioridades a la luz de la disminución de recursos vaticinada, con el objetivo declarado de mantener el apoyo a las fortalezas académicas

y preservando un espacio para las nuevas iniciativas. Mientras tanto, el Comité de Subvenciones Universitario instaba a las universidades la necesidad, en la pintoresca frase de su presidente, de detener “crecimientos pálidos” con el fin de “mantener la vitalidad y la capacidad de respuesta” (Shattock y Berdahl, 1984: 487).

Pero estos ejercicios, aun cuando valiosos para la priorización de las fortalezas académicas y para la preparación de las instituciones para un clima financiero más robusto, no anticiparon una exposición mucho mayor del sistema de educación superior a las fuerzas del mercado, tal como ocurrió en los noventa. La percepción de que los costos unitarios del financiamiento del gobierno iban a bajar fue ampliamente confirmada, pero el crecimiento de una economía institucional mixta de dineros privados como públicos no fue previsto casi en ningún lugar, ni ha sido enteramente asimilado aún ahora por muchas instituciones: muy frecuentemente las estructuras de las universidades aún reflejan la creencia de que el financiamiento estatal es el principal recurso y que el financiamiento no-estatal representa un inesperado bono, cuya función es simplemente mitigar los recortes en el financiamiento estatal. Es más, la dependencia en el financiamiento estatal ha aumentado en algunas universidades por alguna otra razón y la mayor transparencia en la asignación de subvenciones periódicas (introducidas a mediados de los ochenta) ha significado que la base sobre la cual esta subvención es calculada, departamento académico por departamento, es ahora expuesta a la mirada, no sólo del público y de los amplios procesos políticos, sino también dentro de las universidades. Lo que antes era una “caja negra”, que era entendida sólo por unos cuantos expertos, se ha convertido en un bien público para cualquier decano competente o director de departamento. Aunque esto pueda haber sido deseable desde el punto de vista de la rendición de cuentas³, ha tenido el efecto de debilitamiento de los poderes centrales en la toma de decisiones de muchas instituciones, disuadiéndolas de asignar recursos acorde a sus propios criterios estratégicos. Las fórmulas de financiamiento para cada disciplina, creadas con el propósito de una división nacional de recursos,

³ Nota de Traductor: accountability.

se han convertido, muy a menudo, en el curso para la asignación de recursos dentro de las instituciones. Así, se ha vuelto muy fácil para los cuerpos centrales de toma de decisiones el revocar o anular sus responsabilidades sobre la gestión estratégica, simplemente replicando los criterios del Consejo de Financiamiento, con independencia de si la base de las fórmulas reflejan correctamente sus propias actividades o si, de hecho, el Consejo de Financiamiento ha llegado apropiadamente al criterio global sobre los niveles de recursos.

Este tipo de enfoque puede producir lo peor de ambos mundos: la universidad se permite aceptar no sólo que el financiamiento del gobierno es el recurso central y que el Consejo de Financiamiento es esencialmente un comprador del monopolio, sino también que las prioridades del Consejo de Financiamiento, como queda demostrado por sus asignaciones de fondos, deben necesariamente ser las propias instituciones, a pesar de que las asignaciones están diseñadas para cumplir las amplias prioridades del sistema más que las prioridades de una institución en particular. La aceptación pasiva de la fórmula de financiamiento del Consejo de Financiamiento torna el liderazgo de una institución en un apologista de las formulas e interpone una cuña entre el liderazgo y las unidades académicas, de modo que el centro de la universidad adquiere la apariencia de ser una criatura de una autoridad externa más que ser responsable de proveer dirección estratégica a una comunidad autónoma y autogobernada. El efecto negativo en la cultura institucional es profundo, incluso en instituciones donde las unidades académicas son capaces de generar recursos externos significativos, e inevitablemente conlleva a una cultura de administración de arriba hacia abajo, donde aquellos que están arriba son vistos por la mayoría meramente como un tubo de canalización de las decisiones para la asignación de recursos tomados en cualquier otro lugar.

Las universidades han cambiado enormemente desde la década de los ochenta y las universidades más exitosas se encuentran entre aquellas que se han adaptado mejor a un ambiente nuevo. En vez de recibir cerca del 90% del financiamiento directo del Estado, las universidades ahora reciben sólo el 60% de subvenciones recurrentes de esta manera. El financiamiento recurrente del gobierno está diferenciado entre investigación (I) y docencia (D) (y factores

especiales), con la mayoría de universidades activas en investigación recibiendo una subvención de alrededor de 50:50 entre investigación y docencia, de acuerdo a su desempeño en el Ejercicio de Evaluación de la Investigación⁴ (RAE), mientras que el ratio para las menos activas en investigación puede ser algo más que 5:95. El cambio más significativo, no obstante, es la diversidad en las fuentes de financiamiento y la medida en que el dinero que no proviene del Consejo de Financiamiento, sino que proviene de la investigación, aranceles estudiantiles, cursos cortos, venta de servicios, residencia y servicio de comidas, ha transformado las hojas de balance de las universidades, algunas de ellas generando más del 60% de su financiamiento de fuentes alternativas al Consejo de Financiamiento. Debido a que las universidades son organizaciones con mano de obra intensiva y dado que la investigación y la infraestructura institucional son muy dependientes del apoyo financiero, las estructuras financieras y la disponibilidad de financiamiento para invertir en nuevos desarrollos son factores clave en el éxito de las universidades; incluso los matemáticos, alguna vez conocidos por sólo requerir papel y lápiz para sus investigaciones, ahora requieren el poder de la informática y los estudiantes de cualquier área necesitan sofisticadas tecnologías de la información, adicionalmente a lo que demande la disciplina. En general, mientras más exitosa sea una universidad más cara es su estructura de costos y más orientada estará a buscar apoyo fuera del financiamiento del gobierno. En un sistema universitario competitivo, donde una institución desea reclutar y mantener a la mejor gente, cualquier signo de una disminución significativa en la base de recursos será desestabilizadora y llevará a la pérdida de personal clave, quienes partirán a las instituciones competidoras.

3. Dirección estratégica en las organizaciones modernas

ESTE ENSANCHAMIENTO de la base de financiamiento institucional, la diversificación de las fuentes de ingreso y la intensificación de la competencia proveen de mayores analogías con los objetivos organizacionales del sector privado de las que han habido en el

⁴ Nota del Traductor: Research Assessment Exercise.

pasado. Esto no es porque las universidades son o deben estar más orientadas al negocio en un sentido estrictamente administrativo, o porque simplemente hayan ingresado a una situación de mercado y son dirigidas por la necesidad de vender un rango de productos en un medio comercial, o porque ahora deban ser medidas por el éxito sobre la base de criterios financieros. Lo es porque algunas de las características organizacionales y de dirección estratégica requeridas para el éxito se reflejan, hoy más que antes, en las mejores prácticas de las organizaciones más avanzadas del sector privado. Este nuevo clima financiero puede demandar nuevos estilos de dirección estratégica en las universidades, pero no cambian o no deben cambiar sus objetivos fundamentales. El criterio clave de éxito se mantiene en el negocio central de la docencia e investigación, a pesar de que las rutas por las que se éxito se logra hayan cambiado. Las universidades emprendedoras, como son descritas por Clark (1998), no son universidades que hayan sacrificado la excelencia académica por una nueva comercialización, sino que son universidades que se han vuelto emprendedoras con el fin de generar fondos para permitirles mantener y mejorar su posición académica.

Si revisamos las estrategias clave de las compañías exitosas que operan en “el nuevo panorama competitivo”, donde las estructuras tradicionales, verticales y orientadas a la eficiencia se han vuelto anacrónicas y donde “la búsqueda de nuevas prácticas organizacionales, que tienen a la flexibilidad, la creación de conocimiento y la colaboración como características esenciales” (Volberda, 1998: 12), uno se sorprende por los paralelos con la administración universitaria, en un periodo donde las certezas del modelo burocrático de desarrollo dentro del marco contextual del sector público han llegado a su fin.

Estas características estratégicas pueden ser resumidas como sigue:

- Escepticismo sobre el valor de los procesos que resultan en la elaboración de un plan estratégico fijo. Hayes (1985: 114) por ejemplo, sostiene que:

“cuando estás perdido en al autopista, un mapa de carreteras es muy útil; pero cuando uno está perdido en un pantano cuya topografía cambia constantemente, un mapa de carreteras sirve

de muy poco. Una simple brújula –que indique la dirección general que se debe tomar y permita usar el ingenio para sobrellevar las dificultades– es mucho más valiosa”.

- Los documentos de planificación estratégica de muchas universidades son muy parecidos a los mapas de carreteras - muy prescriptivos y muy detallados para ser útiles cuando el medio externo es tan cambiante. Más aún, asumen una vida propia y se convierten en puntos fijos a los que se aferran los adherentes de argumentos previos que fueron desplegados para construir el plan.
- La creencia de que el mejor plan estratégico es evolutivo más que directivo. Mintzberg y Walters (1985) insisten en que los administradores deben responder a una estrategia evolutiva “más que enfocarse en una fantasía estable”, y nos recuerdan que la dirección estratégica es enredada y desordenada. Collins sugiere que la estrategia tiene que estar basada en cambios e impulsos incrementales: “si quieres construir un historial significativo de más de 15 años, lo último que quieres es revolución” (Collins, 2001: 169). Volberda (1998: 35) describe un “modelo adaptativo”, donde la estrategia es *ex post* y de abajo hacia arriba y donde las mejoras se esperan que “emerjan, en forma de emprendimiento, desde los niveles más bajos de la organización”. El autor contrasta lo anterior con la “metodología formal de planificación estratégica y peor aun con las actitudes organizacionales y las relaciones que se cultivan, que con frecuencia pueden perjudicar la capacidad de la empresa para competir” (Volberda, 1998: 34). Kay (1993) argumenta que las estrategias de las empresas exitosas son oportunistas y adaptativas.
- La aceptación de que la estrategia está formada más por métodos de abajo hacia arriba más que por métodos de arriba hacia abajo (Ghoshal y Bartlett, 1993), donde el rol de la alta dirección es más de “legitimador retroactivo” que de un líder carismático (Quin, 1985), o como Hayes lo menciona, “el trabajo de la alta dirección es menos de descubrir y resolver problemas que de crear una organización que pueda descubrir y resolver sus propios problemas” (Hayes 1985: 116). La dirección estratégica debe, por consiguiente, cubrir la amplitud de la organización y no estar localizada sólo en

las oficinas principales, y la actividad de explorar el horizonte debe ser una responsabilidad compartida entre las oficinas principales y las unidades operativas. Esto requiere una flexibilidad organizacional considerable, de tal manera de responder eficazmente a las presiones del medio, y de la capacidad estratégica que está localizada en las unidades operativas así como en las oficinas corporativas, para asegurar que las nuevas oportunidades puedan ser exploradas y explotadas eficazmente. Los individuos necesitan percibir un sentido de pertenencia.

- El reconocimiento de la importancia crítica en el desarrollo de una estrategia organizacional de entendimiento y adaptación a los cambios del medio: el concepto de “ajuste dinámico entre la organización y el medio” (Volberda 1998: 42). Esto pone una fuerte dependencia en la comunicación bidireccional, mutua confianza y fe entre las oficinas corporativas y las unidades operativas para alentar a una organización de aprendizaje, que es “hábil en crear, adquirir y transformar conocimiento y en modificar su comportamiento para reflejar nuevo conocimiento y visiones” (Garvin, 1993: 80) y que enfatiza la necesidad de “formular estrategias para tomar ventaja de las oportunidades externas y evitar o minimizar el impacto de las amenazas externas” (David, 1996: 34). La creación de la estrategia debe ser vista como “emergente a medida que la compañía, en diferentes niveles, adquiere, interpreta y procesa información sobre su entorno” (Pettigrew y Whipp, 1991: 135).
- Estos enfoques de la dirección estratégica necesariamente enfatizan en las capacidades del personal de la compañía. Ghoshal y Bartlett (1993: 241-2) sostienen que
“en el corazón del concepto emergente de la empresa individualizada hay una creencia fundamentalmente diferente que las compañías pueden y deben capitalizar externamente e incluso en base a la idiosincrasia –las excentricidades– de la gente, reconociendo, desarrollando y aplicando sus capacidades únicas”

Hayes sugiere que las compañías deben adoptar el enfoque de “medios-opciones-fines” más que “fines-opciones-medios”; el segundo enfoque pone énfasis en el liderazgo desde lo alto, la

adopción de un plan y la adaptación de la empresa para alcanzarlo, mientras que el primero alienta la inversión en las personas, quienes, a través de su emprendimiento y habilidades, llevarán la compañía hacia adelante.

- Al mismo tiempo, las compañías necesitan coherencia e integración. Milgrom y Roberts (1995) argumentan que una clave para el éxito es la complementariedad de las actividades de una compañía y que el desempeño superior no sea logrado por cambios graduales de las partes individuales de la operación, sino en la combinación de todos sus elementos juntos, de manera que la contribución global es más mayor que la suma de las partes. Las organizaciones de alto rendimiento no sólo hacen las cosas correctas, las combinan e integran diferentemente y haciendo esto ellas superan a sus competidores. Milgrom y Roberts describen como la implementación de un “sistema de elementos que se refuerzan mutuamente” puede aumentar el desempeño en un negocio muy competitivo. Whittington et al. (1999) y Pettigrew et al. (1999) reafirman su efectividad en contextos organizacionales más amplios.
- La administración financiera es conservadora en relación a materias de gastos pero no en relación a materias de control. La mayoría de las administraciones financieras enfatizan la integridad, frugalidad, una preocupación por los centavos en vez de las libras, y son reacios a los préstamos. Ello, ordenará respeto interno y proveerá una base financiera segura para actuar de manera oportunista y responder rápidamente a los cambios del entorno (De Geus, 1997). Por otro lado, los mecanismos de control financiero conservadores pueden crear niveles de jerarquía y burocracias innecesarios, que podrían ahogar iniciativas. Ghoshal y Barlett (1999: 45) describen cómo la frustración de los gerentes de primera línea empieza cuando ven que sus reflexiones y análisis cuidadosos son reglamentados por formatos estandarizados de informes y homogenizados por un proceso consolidado que abstrae y aglomera información, como si se acumulara para una revisión de la alta dirección: el conservadurismo fiscal puede, de esta forma, sofocar las actividades de emprendimiento en las compañías, así como en las universidades.

A medida que las universidades se han vuelto objeto de las presiones del mercado y dependen menos de las fuentes del gobierno para sus finanzas, hay muchas lecciones que se pueden aprender sobre el desempeño de las organizaciones del sector privado. Permanecen, por supuesto, diferencias importantes entre las compañías y las universidades, no sólo en las metas finales –rentabilidad, retorno a los stakeholders y evitar las adquisiciones– sino también en las estructuras legales. Hasta en las compañías más progresivas el personal es empleado sobre una base menos segura y más flexible que en las universidades. Los órganos del sector privado no están limitados por las tradiciones o requerimientos legales para la toma de decisiones corporativas que en las universidades se emplean, a través de sus consejos académicos o entidades de gobierno. El tema de la propiedad también diferencia a las compañías de las universidades. No obstante, enfoques de dirección estratégica que se caracterizan por el énfasis en la planificación evolutiva flexible, alentando enfoques de abajo hacia arriba, asegurando de que la reflexión estratégica y las capacidades estén distribuidas entre el nivel directivo y los departamentos académicos, invirtiendo en el personal, analizando el medio, y dando énfasis en la complementariedad de los procesos y en elementos de mejoramiento mutuo y un estilo de gestión financiera relativamente conservador, son todas aproximaciones que perfectamente se pueden ajustar a la cultura universitaria.

En contraste, muchas universidades han adoptado estructuras que parecen deberle mucho a un período industrial, donde los equipos de alta dirección responden a directorios externos, adoptan un estilo de gestión no-participativo, no facultativo y de arriba hacia abajo. Aun cuando esto pueda estar justificado como una reacción defensiva de corto plazo para enfrentar la austeridad financiera, es probable que el impacto de largo plazo reduzca los prospectos de recuperación, porque impone un contexto inapropiado para alcanzar el éxito académico. En las universidades más exitosas, aunque el proceso actual de toma de decisiones puede ser racionalizado en varios sentidos, el compromiso con la colegialidad y la participación representa un elemento esencial en el logro de las metas organizacionales y una fortaleza clave, no una debilidad, en un entorno competitivo.

4. El contexto estratégico

EN UNA era de crecimiento de las demandas por rendición de cuentas y cuando los controles del estado aumentan, no es de sorprender que organismos, como el Consejo de Financiamiento, demanden planes estratégicos institucionales formales y completamente documentados para asegurarse de que las instituciones tienen un proceso de planificación en marcha. En la medida que dichos planes involucren pronósticos financieros sobre un periodo de años pueden ser valiosos. Pero, cualquier intento por producir planes detallados, línea por línea, para el desarrollo académico, por un tramo de tiempo de tres a cinco años, estará cargado de dificultades y puede tener un impacto negativo si se lleva a cabo, ya que pueden fácilmente convertirse en una camisa de fuerza, que inhibe cambios incrementales u oportunistas. Es mucho más importante que una universidad establezca algunos objetivos generales en el largo plazo, pero objetivos realistas a ser alcanzados en una escala de tiempo no especificada. Estos objetivos deben ser principalmente de naturaleza direccional y deben ser diseñados para dar a los departamentos académicos, facultades, decanos y administradores una guía firme como para orientar las líneas de mediano plazo o las prioridades para el desarrollo institucional. Estas no deben ser específicas sobre la escala de tiempo para su ejecución, a menos que sea absolutamente necesario, porque las numerosas actividades que están involucradas en importantes cambios estratégicos dentro de una universidad –la provisión de fondos, el nombramiento del personal apropiado, la captación de estudiantes, el montaje de espacios– pueden hacer de la programación detallada una restricción más que un estímulo para el logro y pueden anular innovaciones en otras partes de la institución.

El elemento esencial en el establecimiento de estos objetivos generales o metas debe ser proveer un marco general dentro del cual pueden ser consideradas una amplia variedad de ideas innovadoras, algunas que brotan espontáneamente de los académicos o de los departamentos con un enfoque de abajo hacia arriba, algunas emergentes desde el nivel directivo o de los diálogos entre el nivel directivo y los departamentos. Es la realización de estas ideas y planes que finalmente determinarán la forma y la reputación de una universidad, más que las iniciativas estratégicas centrales mayores. Pero, ya que

ninguna universidad puede ser exitosa sin concentrarse y priorizar sus recursos, estas ideas y planes necesitan ser considerados dentro de un contexto global de metas priorizadas. Estas metas típicamente pueden ser, por ejemplo: re-balancear la universidad hacia la ciencia y la tecnología (lo que puede involucrar una inversión en personal, tomar acciones especiales para captar estudiantes en un mercado competitivo y en declive, proveer apoyo adicional en términos de espacio y equipamiento, restaurar laboratorios, etc.); crecimiento de la población de investigación de postgrado (lo que puede involucrar la creación de premios para graduados, mejoras en la biblioteca y otros servicios académicos, proveer incentivos a los departamentos a través de mecanismos de asignación de recursos, construir nuevas residencias para graduados, etc.); restaurar o renovar los edificios (lo que puede involucrar recortar el capital de otros programas, frenar la expansión en número de estudiantes en áreas que sea probable que estén fuera de servicio, buscar espacios alternativos por un tiempo corto, restringir algunas actividades académicas para asegurar un mejor ajuste en las instalaciones renovadas, etc.) o incrementar la contribución de la universidad a la regeneración de la economía local y regional (lo que puede involucrar la identificación de nuevo personal, la creación de nuevos mecanismos internos de incentivos, el establecimiento de vínculos más estrechos con agencias externas, la configuración de nuevos vehículos de financiamiento para actividades particulares o de desarrollo, etc.). Todos estos objetivos por tanto requieren acción –pero es esta acción la que involucrará un rango significativo de personas, organizaciones y actividades dentro de la universidad; estas deben ser entendidas y respaldadas por toda la universidad antes de que se conviertan en factores de progreso efectivo. Si no es así, estas acciones se verán estancadas o frustradas por objetivos en competencia, que aparecen de forma espontánea porque nuevas oportunidades han emergido. Las universidades exitosas ya sea acorralan estas oportunidades dentro del marco general de dirección existente o simplemente dicen que no. Para las universidades que prosperan en el oportunismo, esta es una de las pruebas más severas para la gestión estratégica.

Estos objetivos reflejan mucho más la necesidad de una brújula en el pantano, usando la analogía de Hayes, que el mapa de carreteras

en la autopista (que es el tipo de documento que un departamento de dirección normalmente busca). Estos deben emerger o evolucionar de discusiones que se llevan durante meses, sino años, dentro del amplio conjunto de direcciones en que la institución debe moverse, no ser simplemente contruidos después de un debate y adoptados como parte de un proceso formal extendido sobre una o dos reuniones de un comité o una discusión ocasional. Dicho contexto, o tal vez tres o cuatro objetivos clave, necesitan ser respaldados a través de las estructuras de gobierno apropiadas, de las que se establecen directrices dentro de las cuales se tomarán otras decisiones, sin constituir un plan fijo. Éste evolucionará así como la institución o los cambios del entorno, pero dentro de las restricciones de financiamiento, las escalas de tiempo para re-balancear las áreas académicas, y las interconexiones de un conjunto de decisiones con otras. La expectativa debe ser que este contexto o marco general sirva a la institución por varios años: éste no debe ser alterado año a año, aunque ciertamente deba ser revisado anualmente para poner a prueba su relevancia; debe representar las conclusiones establecidas de una institución que sabe a donde se dirige, pero que desea darse la libertad para adoptar diferentes rutas para alcanzar sus objetivos, dependiendo de las opciones que se le presentan año a año.

Existen cuatro razones importantes para este enfoque de estrategia:

a) Turbulencia en el medio

Esto puede incluir lo siguiente: cambios drásticos en las políticas de financiamiento del estado (un cambio repentino en la fórmula de financiamiento que remueva un millón de libras del presupuesto anual sin reemplazo); contracciones en dineros que no provienen del gobierno; nuevas iniciativas externas de investigación para las cuales la universidad debe licitar y que requiere la correspondiente inversión institucional; una repentina volatilidad en los mercados extranjeros de estudiantes, de los que la institución pueda depender para fondos; cambios en la economía nacional que afectan los salarios; la tasa de cambio o cambios en los requerimientos de prestamos; el colapso de un socio industrial mayor; alguna publicidad adversa que pueda afectar la percepción de

los postulantes; o simplemente la pérdida de personal clave que migra a otra institución. Keller calculó que tres cuartos de todos los cambios en la mayoría de las universidades en Estados Unidos son gatillados por fuerzas externas, tales como las directivas de la junta estatal de educación superior, recesión económica, cambios en patrones de inmigración, cambios en la política y en el mercado del trabajo (Keller 1983).

b) Fluctuaciones en la riqueza de los departamentos

Para ser exitosa, una universidad depende del negocio medular de sus departamentos académicos y de los institutos/centros de investigación. Un cambio en el capital de alguno de ellos –pérdida de personal clave, o incremento significativo de nuevo personal, quienes desean lanzar nuevas iniciativas– puede afectar el plan de la institución. Monitorear el progreso de los departamentos, reteniendo y reclutando miembros del personal clave, cubriendo sus demandas legítimas, dando apoyo para aplicar a financiamiento externo para investigación u otras actividades, tratando de cumplir con las demandas insaciables de los departamentos por espacio (algunas veces involucrando la construcción de edificios completos para albergar nuevos equipos o personal adicional) y otros recursos, constituye la mayor y más fundamental tarea para la administración central de una universidad. Esto sitúa un valor absoluto en la buena comunicación, confianza mutua y respeto entre los departamentos académicos y la administración central y llama a un ejercicio sofisticado de decisión, criterio académico, habilidades tácticas y estratégicas en la dirección para la administración de recursos humanos, trabajando con y a través de una red de contactos y procesos de toma de decisiones. Una universidad que falle en dar prioridad a la posición competitiva de sus departamentos renuncia al prospecto de ellos mismos ser competitivos. Esto debe ser una preocupación constante: los departamentos enfrentan la decadencia cuando sus académicos pierden las aristas de la investigación o su entusiasmo por captar el interés de sus estudiantes, o la disciplina como es enseñada va perdiendo el favor de los estudiantes y haciendo que el número de estos decaiga, o que personal clave se vaya, y se tenga que

reinvertir. Frecuentemente, esto ocurrirá justo en el punto cuando otros departamentos se encuentran en una curva de desempeño ascendente, con personal joven alcanzando la madurez académica y demandando recursos adicionales para capitalizar su éxito. El grado en que estos requerimientos puedan ser atendidos y tomar decisiones correctas, representan una variable significativa en la planificación estratégica de año a año.

c) Mantenimiento de la infraestructura

La tercera variable significativa es la preservación de la infraestructura universitaria, que incluye los servicios para el apoyo académico como las bibliotecas, sistemas de tecnología e información (académicos y administrativos), servicios administrativos, servicios para los estudiantes (como residencias, espacios deportivos y sociales), y el mantenimiento de instalaciones y equipamiento. Es muy fácil descuidar este aspecto, dado que el mantenimiento es caro. Generalmente, habrá poco interés en el tema hasta que algún servicio en particular se haya deteriorado hasta colapsar y, en el contexto de competencia entre las prioridades individuales de los departamentos académicos y los servicios, aparecerán las prioridades académicas directamente identificables que ofrezcan la mejor relación valor-precio. Si la infraestructura fuese “propiedad” de alguien es de la administración central, y la invocación por re-invertir en estas áreas puede ser vista como intereses propios, apelaciones a favoritismos, o simplemente un signo de que la administración central es insensible a las necesidades de los departamentos académicos. Todavía una de las principales causas de la ineficiencia académica, baja moral académica, y bajo aprecio público hacia la educación superior, es el grado en que la infraestructura institucional ha sido descuidada. En muchas universidades los servicios centrales y sistemas simplemente no funcionan, los campus están descuidados, las residencias de estudiantes parecen hundirse (pero exigen altos alquileres), el servicio de comida es pobre y se ha permitido retrasos en el mantenimiento por construir edificios. El efecto sobre los estudiantes y personal es el reforzar el sentido de que la educación superior no está a la vanguardia de la sociedad moderna, esto es, que carece de la tangibilidad de éxito

que tan fácilmente puede ser transmitida por las corporaciones modernas del sector privado. En este mismo sentido, aún si una universidad puede producir un alto desempeño individual en investigación, ello ocurre a pesar de una estructura que parece derivarse de un modelo obsoleto de los servicios públicos. Con todo, la eficiencia y efectividad de dichas estructuras son tan necesarias para hacer que las universidades trabajen bien como lo son en el sector privado. Un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo no puede ser llevado a cabo cuando las bibliotecas están mal implementadas, los sistemas computacionales no funcionan y las salas de clase son inadecuadas. El tiempo dedicado a la investigación se pierde si los sistemas administrativos y financieros no son confiables. Si la infraestructura de servicios estudiantiles o sociales está descuidada, los estudiantes la tratarán de acuerdo a ello y su calidad disminuirá aún más y será muy caro restaurarla y llevarla a un estándar apropiado. Una infraestructura de baja calidad puede afectar la clasificación de solvencia y crédito de las instituciones con los bancos u otras casas financieras y pueden, por tanto, impactar en su habilidad de conseguir préstamos; ningún benefactor deseará donar dinero a campus que estén pobremente mantenidos, con graffiti y basura.

Los servicios universitarios no sólo deben ser llevados a cabo con una efectividad determinada, sino que requieren reinversión constante y regular. El mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura, aun cuando debería ser operacionalmente predecible, a menudo no lo es; sus componentes pueden funcionar defectuosamente, quedar inservibles por razones inesperadas o ser objeto de las presiones de los cambios tecnológicos. La infraestructura y servicios que son dejados para su deterioro requieren una cantidad de recursos anormales y probablemente infactibles de ser otorgados para que vuelvan a ser eficientes, además de la inyección de nuevas ideas y personal que son difíciles de encontrar. La infraestructura y servicios que son bien mantenidos pueden agregar valor a la institución, a menudo de varias formas inmensurables, pero los costos de tal mantenimiento pueden parecer altos cuando las medidas más obvias de competencia institucional pueden ser demostradas en otra parte.

d) Gestionando el día a día

Administrar las universidades sobre la base del día a día, por la naturaleza misma de la organización, involucra toma de decisiones más individuales e irrestrictas que en la mayoría de organizaciones tanto del sector público o privado. Así, Birnbaum (2000: 239) señala al respecto:

“cada vez que una institución contrata o despide un miembro de una facultad, empieza un nuevo programa o reduce uno ya existente, decide reclutar estudiantes o personal de una u otra manera, esta creando un plan estratégico a través de sus acciones. La mayor influencia que los directivos tienen sobre sus instituciones es a través de las decisiones diarias en lo que Baldrige y Okimi (1982) alguna vez llamaron “decisiones sobre la vena yugular”, las cuales construyen la fortaleza interna de las instituciones y la condicionan a responder favorablemente a oportunidades o amenazas. Las decisiones diarias y acumulativas pueden tener un impacto mayor en el destino de una institución que cualquier plan maestro. Estas decisiones... crean “estrategias emergentes” (Mintzberg, 1994), que convergen en el tiempo en algún tipo de consistencia o patrón (Hardy, Langley, Mintzberg y Rose, 1983).”

El valor de la “brújula” de Hayes y el establecimiento de un número limitado de objetivos amplios es lo que alienta a las decisiones que caen en la “consistencia o patrón” que Hardy et al. buscan, pero que en la práctica puede ser muy difícil de conseguir en un contexto universitario. La universidad que puede arreglárselas para estructurar sus decisiones de tal modo que se refuercen mutuamente, no a través de mecanismos de control sino porque se ha alcanzado un consenso general sobre las metas y objetivos, se encontrará así misma en el desarrollo de una dirección y un impulso que se le niega a una institución donde la toma de decisiones es internamente contradictoria y donde la reconciliación de las decisiones tomadas en diferentes partes de la institución es necesariamente una preocupación mayor y conlleva inevitablemente a asumir compromisos y luego evadirlos.

5. Revisión estratégica anual

TALES VARIABLES determinan dos características esenciales de la dirección estratégica de las universidades: la primera es que el establecimiento de objetivos amplios debe ser apoyado por una revisión estratégica anual, y segundo que para que la dirección estratégica sea efectiva se debe adoptar una visión holística de la institución y sus actividades, de modo que los diferentes elementos (o complementariedades) de las actividades de la universidad puedan ser armonizadas para reforzarse mutuamente en lugar de entrar en conflicto entre ellas. Las universidades son organizaciones pluralistas que se desempeñan mejor cuando sus actividades pueden ser enfocadas y cuando las diversas interacciones pueden ser organizadas para fortalecer las operaciones institucionales como un todo en lugar de disiparlas.

La construcción de una revisión anual y una revisión concurrente del plan financiero de mediano plazo necesitan estar considerados dentro de las prácticas de la gestión de la institución. Se debe empezar con una revisión de los pronósticos financieros del año anterior, para los cinco o seis años siguientes y ofrecer opciones para inversión (o reducciones de presupuesto) en cada uno de esos años. Se podría argumentar que comenzar la revisión con la situación financiera pone demasiado estrés en el lado no-creativo de la dirección estratégica. Pero, en un periodo de estrechez financiera existen peligros mayores de desestabilizar la actividad académica básica al tener que hacer recortes inesperados y tal vez dramáticos en el presupuesto de una institución, con el fin de restaurar una línea de base que cae en déficit en lugar de aceptar desde el principio que el presupuesto debe permanecer en superávit cada año y que las nuevas propuestas o ideas deben ser forzadas a competir por apoyo. Existen muchos ejemplos de universidades que invierten para alcanzar el éxito académico en el siguiente Ejercicio de Evaluación de la Investigación (RAE), apostando en *ratings* más altos para obtener mayores recompensas, pero no teniendo suficientemente en cuenta los riesgos de hacer aquello desde una posición financiera insegura. Hay otras que han obtenido préstamos de los mercados financieros para remodelar edificios o ponerse al día en el mantenimiento, en contra de las estimaciones especulativas de los mayores ingresos que podrían tener. (Cardiff en 1986, respecto a una nueva central telefónica y Cambridge en

1998, en relación a un nuevo sistema financiero, ambos embarcados en gastos de capital mayores en contraste con análisis optimistas de costo beneficio que comprometen devolver los ahorros que pudieran compensar el costo original. Ver Shattock 2001b; Shattock and Berdahl 1984.) Las universidades que han intentado salir de las dificultades invariablemente han cortejado el desastre cuando un optimismo mal juzgado ha llevado a un agudo cercenamiento y a la pérdida de la moral. La disciplina presupuestaria es un componente clave en el éxito académico.

Las discusiones de las opciones de inversión deben llevarse a cabo de manera abierta y libremente y no deben estar circunscritas a un grupo pequeño de directivos o expertos técnicos. A pesar que desde un punto de vista práctico, sólo un grupo de tamaño determinado puede al final discutir y llegar a conclusiones, la comunicación, tanto formal como informal, es en ambos casos deseable y conduce a la eficiencia en el largo plazo. Los asuntos más sensibles a menudo se centrarán en las reivindicaciones competitivas de los académicos, la infraestructura de la institución y la medida en que los programas de capital (que generarán compromisos recurrentes de largo plazo) entran en conflicto con las necesidades académicas recurrentes. Las inversiones en cargos o instalaciones, que se supone generarán nuevas fuentes de ingresos en el futuro, deben ser justificadas por los planes de negocios mostrando cómo y en qué nivel el nuevo ingreso será generado. Estas discusiones representan el corazón del proceso estratégico: para ser efectivas éstas requieren un elemento de “confrontación constructiva”, una argumentación robusta, y la interacción de opiniones enérgicas; éstas necesitan ser respaldadas por datos y evidencia estadística; y en instituciones autónomas y autogobernadas estas no deben ser establecidas en un ejercicio de *ranking* o por mandato administrativo. Cuando se toman las decisiones, éstas deben ser explicadas a la comunidad universitaria de una forma que los argumentos para una u otra política puedan ser entendidos por aquellos que son afectados.

6. La toma de decisiones estratégicas en un contexto impredecible

No TODAS las decisiones críticas encajarán pulcramente dentro de una rutina estratégica anual; de hecho muchas caerán a toda velocidad

desde un “cielo despejado” cuando menos se espera. La pregunta es por ejemplo, ¿si la universidad debe apostar por tal y si tal iniciativa de investigación se da, esta apuesta exitosa involucrará gastos de capital? Un benefactor estará dispuesto a invertir en un proyecto con la condición que la institución iguale el regalo. Se propondrá una alianza estratégica con alguna organización que demandará inversión. El desarrollo planificado ha sufrido un retraso y necesita reinversión y nuevo liderazgo. La expectativa de atraer a un profesor de alguna otra institución sólo se puede lograr si se puede proveer de nuevos laboratorios o transferir equipos de investigación. Una propuesta de un curso que es prometedora necesita ahora inversión para persuadir a los departamentos X e Y de comprometerse con ella. El nuevo clima requiere toma de decisiones de un orden diferente al del pasado, esto es, mecanismos capaces de dar vuelta un asunto de importancia estratégica dentro de una semana, que no se inmuten de ser oportunistas y que estén dispuestos a tomar riesgos. El reconocimiento de que “el tiempo se ha convertido en la estrategia competitiva de la firma” (Schoenberger 1997) es tan verdad para las universidades como para el sector privado. Mientras más “ágiles” sean, más oportunidad tienen de ganar una ventaja competitiva.

Las universidades no pueden seguir permitiéndose el lujo de la toma de decisiones pausada de los años sesenta, cuando Ashby podría describir un proceso majestuoso donde las ideas flotaban hacia arriba desde los escalones más bajos de un comité jerárquico y las decisiones, tomadas algunos meses atrás, fluían hacia abajo desde los sistemas del comité superior (Ashby, 1963). Las universidades que no pueden responder rápidamente a eventos, a señales externas que recomiendan apostar a un nuevo proyecto que podría tener implicaciones significativas en las políticas internas o a invitaciones a colaborar con organismos externos, o surgir con medidas para atraer o retener personal clave, perderán inevitablemente en un clima competitivo. Sin embargo, para hacer aquello se requieren dos elementos clave en la gestión universitaria: el primero es la habilidad para reunir rápidamente las habilidades apropiadas para analizar y evaluar la posición –estas pueden ser administrativas, financieras, legales e incluso de planificación física así como habilidades académicas– y la segunda es un proceso de consulta y toma de decisiones, que no excluya a la

comunidad académica, y que sea consonante con la reglamentación institucional u otro proceso de toma de decisiones.

Burton Clark (1998) ha descrito “el núcleo de dirección reforzado” que las instituciones necesitan si van a balancear emprendimiento con legitimidad, un mecanismo que combine capacidad estratégica y poderes ejecutivos, pero que también contiene un carácter colegiado, figurativo y la capacidad de ejercer juicios independientes. La toma de decisiones debe ser expedita, pero debe tener legitimidad dentro de la comunidad académica o se generarán reacciones negativas que harán que cada oportunidad sea más difícil de entender que las últimas. Más importante aún, las decisiones tomadas bajo la autoridad individual, tal vez sean más fáciles de tomar en el corto plazo, pero en el largo plazo son más riesgosas porque son menos susceptibles a ser objeto de la interacción crítica de los académicos que toman decisiones. Para que el núcleo de dirección actúe debe haber confianza mutua entre quienes toman decisiones, altos niveles de competencias, voluntad de reducir o impedir la burocracia y una habilidad institucional y profesionalismo para hacer un esfuerzo adicional en el control de los hechos, reproceso de datos, consultas internas y en presentar un caso. Por encima de todo, dichos mecanismos deben reconocer la importancia de las restricciones de tiempo y la necesidad consecuente de la toma de decisiones 70:30, es decir, la toma de decisiones sobre la base de juicios e instintos, sin absolutamente todos los datos de respaldo disponibles. Esto es más difícil en las universidades que en otros sectores porque el instinto básico de una comunidad académica es querer sopesar todos los hechos y ser propenso a sobre-analizar cuando se tienen que tomar decisiones fuera de lo común. Para llevar a cabo esas decisiones, por consiguiente, se requiere tener una confianza considerable en el proceso y en quienes toman las decisiones. Más frecuente de lo que uno se da cuenta, incluso en el mundo universitario, el éxito es alcanzado, no al representar el mejor caso sino al ser más rápido en bosquejarlo, al ser capaz de movilizar opiniones y alcanzar una decisión más rápidamente que los competidores, en el conocimiento confiado de que comandará el apoyo retrospectivo de la institución.

En un medio competitivo, es probable que la toma de decisiones sea tanto oportunista como riesgosa. En el clima actual emergen

inesperadamente nuevas expectativas y posibilidades, con más frecuencia de lo que sucedía en el pasado, y con una escala de tiempo divorciada de un plan institucional bien definido. Estas surgen de los itinerarios generados por organismos externos como el gobierno o agencias internacionales, o de las actividades competitivas de las compañías o de las presiones en la economía global, que no tienen relación con los ciclos de toma de decisiones de las universidades y frecuentemente ocurren porque alguien dentro de la universidad está disponible para invertir tiempo y energía en hacer que “una posibilidad a medias” se convierta en “una oportunidad completa”, siguiendo un itinerario enteramente por su cuenta. En un medio donde el financiamiento periódico tradicional está reduciéndose, pero donde los procesos de asignación están altamente estructurados, las fuentes de financiamiento no tradicional están proliferando, pero de manera muy diferenciada. Para tomar ventaja de estas nuevas oportunidades, las universidades exitosas adaptarán sus mecanismos, reforzarán su capacidad de gestión y reconocerán que el éxito institucional finalmente está construido, en la era moderna, sobre una acumulación de éxitos académicos individuales, cada uno de los cuales acrecienta las capacidades de la institución para alcanzar un mayor éxito en un contexto amplio de objetivos acordados, más que, como era en el pasado, en una planificación formal y en procesos largos deliberados.

7. Riesgos

EN “CONSTRUIR para durar”, Collins y Porras (1994) identifican la habilidad para tomar, en ocasiones, riesgos significativos, como una característica de lo que ellos describen como “compañías visionarias”. En todas las universidades hay menos aversión al riesgo que inconsciencia del riesgo, una debilidad que deriva tanto de la larga historia de seguridad en el financiamiento estatal y de la ansiedad por encontrar un reemplazo al mismo en el corto plazo, como de cualquier debilidad inherente de la estructura universitaria. Desafortunadamente, esto ha conducido a una sobre compensación en el marco regulatorio prescrito a nivel nacional, el cuál demanda que las universidades empleen severos “salvavidas” contra el riesgo; los requerimientos para las evaluaciones de inversión publicadas y para las auditorías de riesgo representan un significativo desincentivo oficial para la toma

de riesgos en la institución (aunque no es intencionado como tal), en un periodo donde la competencia internacional pone más que nunca una prima muy alta en la necesidad de tomar iniciativas en situaciones donde es imposible de predecir con precisión el éxito a largo plazo o el fracaso. No se puede ignorar los peligros de las instituciones débiles que toman riesgos y la necesidad de protegerlas y, a la larga, los efectos públicos de las consecuencias de tales riesgos consumados, pero la situación puede ser completamente diferente en las instituciones poderosas: primero, a medida que las universidades se acostumbran a acelerar sus procesos de toma de decisión, éstas desarrollan un ímpetu que las lleva de una decisión a la siguiente, dándoles una confianza renovada en los procesos, y segundo, las universidades que tienen confianza son mejores en la implementación de decisiones que las que la no tienen. La confianza proviene del desarrollo de impulsos o ímpetus anticipados. Una universidad que tiene una auto-confianza corporativa esperará ser capaz de manejar los riesgos, de acomodar las circunstancias para encajar el contexto que desean establecer, para motivar emprendimientos individuales y entonces llevar a cabo desarrollos que probablemente hubieran fallado en otras instituciones. El riesgo, por lo tanto, deber ser evaluado siempre, pero manejado adecuadamente y las instituciones seguras tendrán inherentemente mejores opciones de llevar los desarrollos riesgosos a una conclusión exitosa de las que no lo son; las universidades que están acostumbradas a atacar problemas y sobreponerse a ellos tienen más probabilidades de triunfar de las que primero buscan defenderse de posibles fracasos. Y donde los riesgos resultan ser realidad, las universidades que tienen muchas iniciativas en marcha tienen más probabilidades de simplemente admitir el fracaso, registrar los costos y seguir adelante hacia un nuevo proyecto que las universidades que sólo tienen unas pocas iniciativas y donde un solo fracaso puede tener un impacto abrumadoramente desalentador.

Pero en esta atmósfera de decisiones rápidas, el oportunismo y la disposición a tomar riesgos necesitan ser apuntalados por dos importantes características directivas. La primera es que las iniciativas o proyectos deben ser consistentes con los objetivos más amplios de la institución, con los puntos direccionales de la brújula. Las universidades que captan todas las oportunidades, sin considerar sus objetivos

estratégicos, pondrán en peligro el rigor de sus procesos de toma de decisiones y se esparcirán muy débilmente a través de un área muy amplia de experticia. Las universidades no pueden especializarse en todos y cada uno de los campos, la concentración de sus fortalezas produce desempeños más altos y más confiables. El establecimiento de un número limitado de objetivos estratégicos amplios provee el contexto esencial dentro del cual se consideran tales oportunidades y donde el proceso de toma de decisiones debe ser lo suficientemente robusto para rechazar aquellas que se salgan del mismo. La segunda es que la evaluación de tal oportunidad debe ser tomada desde un punto de vista holístico –¿Refuerza las fortalezas académicas existentes o sostiene las debilidades? ¿Los componentes necesarios para la inversión representan un pronóstico razonablemente seguro de los compromisos institucionales a largo plazo? ¿Existen implicancias en la planificación financiera, física o de recursos humanos? ¿Qué demanda existirá en la infraestructura de la universidad? ¿Será explotable en términos financieros? ¿Ofrece oportunidades de desarrollos futuros? ¿Mejorará la reputación de la universidad? Esta evaluación holística es esencial si la universidad desea responder efectivamente a la oportunidades externas; pero el responder efectivamente también requiere mecanismos internos de coordinación –académicos, administrativos, financieros, y de propiedad– que sólo pueden ser bien logrados en una institución donde las líneas de comunicación son cortas, donde la administración está íntimamente integrada y donde las competencias profesionales genéricas de alto orden pueden ser desplegadas rápidamente.

8. Dirección estratégica y cultura institucional

SE PUEDE argumentar que tal coordinación y énfasis en la oportunidad requieren de competencias de liderazgo excepcionales en la alta dirección. Existe evidencia plena proveniente de otras áreas, y también en el área de la educación superior propiamente tal, de que el liderazgo carismático no es un prerrequisito de la gestión efectiva. Jarzabkowski, por ejemplo, sostiene convincentemente en un estudio de contribuciones directivas a la estrategia de tres universidades, que en “los sistemas de actividad distribuidos”, esto es, sistemas como los que se pueden encontrar en las universidades donde la toma de decisiones es dispersa,

“La agencia directiva... se trata menos de un liderazgo heroico que de habilidades sociales y competencias en manejar las actividades emergentes dentro de una organización hacia resultados útiles y persistentes sobre el tiempo.” (Jarzabkowski 2003)

El liderazgo individualizado es menos crítico para el éxito que una cultura organizacional que fomente un sentido de propósito común, que dé la bienvenida a la necesidad del debate riguroso y desinteresado y acepte que las decisiones deben tomarse e implementarse dentro de una escala de tiempo apropiada. El núcleo central de la dirección puede iniciar una política pero su tarea más importante es la de coordinar y reaccionar a las propuestas que le llegan de abajo. “Las estrategias ocurren en ambientes que alientan las ideas nuevas” (Birnbaum, 2000:63). La vitalidad académica esencial de una universidad debe estar en sus departamentos académicos; el rol del núcleo central de la dirección es el de sostener esa vitalidad, apoyar sus ambiciones dentro del contexto de los objetivos estratégicos y manejar los procesos que llevan las ambiciones a frutos. Las iniciativas departamentales serán a menudo presentadas por individuos y no por departamentos como un todo, y algunas veces habrán iniciativas con las cuales algunos elementos de los departamentos se sentirán incómodos; es la responsabilidad del núcleo central de la dirección el decidir a quién apoyar, hasta qué medida, y en una manera que ofrezca un estímulo continuo a los otros para presentar nuevas ideas. La dirección estratégica se trata de alimentar y apoyar este proceso y asegurar de que las ideas que deben ser apoyadas sean consistentes con el contexto de los objetivos institucionales previamente establecidos.

La dirección estratégica que es vista como un mecanismo de control actuará como un desincentivo a las iniciativas, tal como la planificación estructurada formal reduce la vitalidad institucional. Las buenas universidades alientan un clima de innovación y desarrollo, donde las nuevas ideas son apoyadas y la iniciativa es premiada. El éxito tiene un efecto acumulativo y conduce ascendentemente el desempeño de la institución; las universidades optimistas pueden tomar decisiones en disputa sin dejar cicatrices perdurables dentro de la comunidad académica, porque el ímpetu que el éxito trae consigo permite a una institución

moverse rápidamente hacia la siguiente decisión. La dirección estratégica debe estar conducida por la ambición institucional, por el impulso competitivo y por el reconocimiento de que en un clima competitivo debe haber perdedores así como ganadores; ésta trabaja mejor cuando opera en un ambiente muy abierto, donde el debate es de alto nivel y la legítima discusión no se aleja de la superficie, sino que las presiones del tiempo y recursos obligan a una expedita toma de decisiones. Ésta funciona menos cuando está sobrealimentada con datos y donde los participantes del proceso no desean arriesgarse al fracaso. En un clima competitivo, el sentido de la dirección estratégica es crear éxito, pero no a través de robustecer el status quo.

Si pudiéramos analizar las universidades más grandes que han descendido en los *rankings* encontraremos estructuras departamentales osificadas, fracasos en reconocer las dinámicas de un medio cambiante, procesos de toma de decisiones jerárquicas y conservadoras y una renuencia a competir. En el sector privado, las compañías serían castigadas más rápidamente por estas deficiencias, pero en el mundo universitario, los fracasos persistentes conllevan a una decadencia lenta, a la creciente severidad financiera y a una tendencia a tomar soluciones de corto plazo. Pero a medida que esta decadencia echa raíces, los problemas se acumulan y, así como una universidad que ha establecido un impulso positivo hacia la toma de decisiones asume las decisiones difíciles con una perspectiva de largo plazo, aquellas universidades en decadencia encontrarán que su proceso de declive infunde un pragmatismo abrumador, donde los problemas no son resueltos y las nuevas iniciativas pueden ser sofocadas por el escepticismo interno o por la falta de voluntad de ver a otros tener éxito. Esta brecha se extenderá entre las universidades donde la buena dirección estratégica está firmemente incrustada y en aquellas donde no, esas que gastan mucho de su esfuerzo en la planificación detallada y son ineficientes en responder al nuevo entorno y aquellas donde los fracasos previos han llevado a un enfoque demasiado cauto sobre la toma de decisiones.

9. Bibliografía

1. Ashby, E. (1963): "Technology and the Academics". London: Macmillan.

2. Baldrige, J.V. y Okimi, P.H. (1982): "Strategic planning in higher education: new tools or gimmick?" en *AAHE Bulletin*, Vol. 35(b), 15-18.
3. Birnbaum, R. (2000): "Management Fads in Higher Education". San Francisco, CA: Jossey Bass.
4. Clark, B. (1998): "Creating Entrepreneurial Universities". Oxford: IAU Press/Pergammon.
5. Collins, J.C. (2001): "Good to great". London: Century.
6. Collins, J.C. y Porras, J.I. (1994): "Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies". London: Century.
7. David, F.D. (1996): "Strategic Management". Englewood, Cliffs New Jersey: Prentice Hall International.
8. De Geus, A. (1997): "The Living Company". Boston: Harvard Business School Press.
9. Keller, G. (1983): "Academic Strategy: The Managerial Revolution in American Higher Education". Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
10. Garvin, D.A. (1993): "Building a learning organization" en *Harvard Business Review*, Vol. 71, N° 4, 78-91.
11. General Board, Cambridge (1974): "Report of the General Board on the Long Term Development of the University" N° 4884, 17 December.
12. Ghoshal, S. y Bartlett, C. (1993): "The Individualised Corporation". London: Heinemann.
13. Hardy, C., Langley, A., Mintzberg, H. y Rose, J. (1983) "Strategy formation in the university setting" en *Review of Higher Education*, Vol. 6, N° 4, 407-33.
14. Hayes, R.H. (1985): "Strategic planning-forward or reverse? Are corporate planners going about things the wrong way round?" en *Harvard Business Review*, Vol. 63, N° 6, 111-19.
15. Jarzabkowski, P. (2002): "Centralised or decentralized. Strategic implications of resource allocation models" en *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, N° 1, 5 – 32.
16. Kay, John (1993): "The Foundations of Corporate Success". Oxford: Oxford University Press.
17. Keller, G. (1983): "Academic Strategy: The Managerial Revolution in American Higher Education". Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

18. Lockwood, G. y Fielden, J. (1973): "Planning and Management in Universities". London: Chatto and Windus.
19. Milgrom, P. y Roberts, J. (1995): "Complementarities and fit: strategy, structure and change in manufacturing" en *Journal of Accounting and Economics*, Vol. 19, N°2.
20. Mintzberd, H. (1994): "The Rise and Fall of Strategic Planning: Reconceiving Roles for Planning, Plans, Planners". New York: Free Press.
21. Mintzberg, H. y Walters, J.A. (1985): "Of strategies, deliberate and emergent" en *Strategic Management Journal*, Vol. 6, 257-72.
22. Pettigrew, A.M. y Whipp, R. (1991): "Managing Change for Competitive Success". Oxford: Blackwell.
23. Quin, J.B. (1985): "Managing the effective university" en *Harvard Business Review*, Vol. 63, N° 3, 73-84.
24. Schoenberger, E. (1997): "The Cultural Crisis of the Firm". Oxford: Blackwell.
25. Searle, J. (1972): "The Campus War". London: Penguin.
26. Shattock, M.L. (2001b): "Capsa and its implementation" en *Report to the Audit Committee and the Board of Scrutiny. Part B Review of University Management and Governance Issues Arising Out of the Capsa Project* en *Cambridge University Reporter*, Vol. CXXXII, N° 6, 177-205.
27. Shattock, M.L. y Berdahl, R. (1984) "The University Grants Committee 1919-83: changing relationships with government and the universities" en *Higher Education*, Vol. 13, N°5, 471-99.
28. Temple, P. y Whitchurch, C. (eds) (1989): "Strategic Choice" en *Corporate Strategies for Change in Higher Education*. Reading: CUA.
29. Volberda, H.K. (1998): "Building The Flexible Firm: How to Remain Competitive". Oxford: Oxford University Press.
30. Whittington, R., Pettigrew, A.M., Peck, S., Fenton, E. y Conyon, M. (1999): "Change and complementarities in the new competitive landscape" en *Organisation Science*, July, 583-600.

Shattock, Michael. *Managing Successful Universities* © 2003. Reproducido con el gentil permiso de Open University Press. Todos los derechos reservados.



Desde la estrategia hasta los resultados. El caso del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María 1993-2001

Dr. Adolfo Arata Andreani

1. Introducción

EL SECTOR de la educación superior desde hace mucho tiempo dejó de ser un sistema protegido y que se desarrolla en un entorno predecible. Muy por el contrario, al igual que otros sectores del desarrollo económico y social, está expuesto a condiciones en permanente cambio y perturbaciones, que no sólo nacen en el propio territorio sino que también del contexto internacional.

Grandes son los desafíos para el sector universitario: ser competitivo globalmente con responsabilidad local; aportar con visión de futuro; mejorar la formación de pregrado sin descuidar el postgrado; coexistir con instituciones de diferente origen y diversas formas de hacer universidad; aportar con la investigación agregándole valor concreto a través de la innovación; convivir en un ambiente marcado por la competencia y la colaboración; motivar la participación de los miembros de la organización sin con ello competir con el gobierno universitario; atender el rol académico sin aislarse del interés de la empresa; dar espacio a las capacidades y talentos individuales sin descuidar el interés institucional; asegurar el financiamiento de las obligaciones del presente sin con ello comprometer el futuro; entre otros. Estas nuevas condiciones exigen mirar el desarrollo universitario con una visión estratégica, disponer de una organización participativa pero con dirección y contar con capacidad de gestión focalizada en la generación de valor.

Sin embargo, para algunos aún persiste la idea que el éxito del desarrollo institucional sólo depende del valioso aporte académico individual, o de su equipo, en las materias de su competencia, sin considerar la importancia que tiene el disponer de un plan de desarrollo estratégico y contar con un sistema de gestión que permita proyectar, controlar y mejorar el quehacer universitario con una visión integrada y de largo plazo, el que no puede limitarse a aprovechar sus propias capacidades internas sino que, fundamentalmente, se nutra

y vincule de manera inteligente y permanente con el entorno tanto local como internacional.

La combinación entre excelencia académica y la gestión universitaria no sólo es posible, sino que es cada vez más necesaria. Académicos de primer nivel actuando en un ambiente organizacional adecuado y propicio es la única forma para que la universidad realmente genere valor en beneficio del país y de humanidad. En caso contrario, la universidad se limita a ser un espacio que cobija diferentes intereses e iniciativas académicas individuales, pero que no cumple con el rol que le corresponde y que la sociedad espera de ella.

El presente capítulo entrega una síntesis del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María, que la Institución desarrolló e implementó durante el periodo comprendido entre 1993 y 2000. El objetivo perseguido de esta publicación es demostrar que, manteniendo prácticamente inalterado el cuerpo académico y el personal de apoyo, pero elaborando y ejecutando un Plan Estratégico de Desarrollo en el que se definen los lineamientos institucionales fundamentales de largo plazo y se establece un programa de acciones consecuente entre las tareas a emprender y los presupuestos requeridos, se logra, de forma casi natural, alcanzar resultados que permiten dar saltos cualitativos y cuantitativos de la organización, en beneficio de la universidad y de la sociedad en la cual está inserta.

Independientemente que el contenido del capítulo se refiere al caso concreto de la Universidad Santa María, durante la década de los noventa, su valor radica en la descripción de un proceso pionero en esa época, de generación y ejecución de un Plan de Desarrollo Estratégico, en base a elementos y condiciones que aún están plenamente vigentes, por lo que este caso puede ser de utilidad para algunas instituciones universitarias que se encuentran permanentemente enfrentadas al desafío de mejorar en un ambiente marcado por la competencia y la colaboración a nivel local y global.

2. Diagnóstico estratégico

2.1. Diagnóstico de la situación externa

Todo proceso de planificación debe comenzar por la elaboración de un levantamiento del medio externo y de un diagnóstico de la situación

interna, orientado a relevar las oportunidades y amenazas, así como las fortalezas y debilidades institucionales, de manera de identificar las acciones orientadas al fortalecimiento de la institución de acuerdo al posicionamiento estratégico definido y al mejoramiento continuo del desempeño. El levantamiento del medio externo de la época en análisis es definido en dos grandes áreas. La primera relacionada con el contexto social, marcado fundamentalmente por los fenómenos de la globalización y la sociedad del conocimiento y la segunda respecto a la realidad institucional, determinada por la emergencia de nuevos actores y por el cambio en el papel del estado sobre el sistema de la educación superior chileno.

El análisis del medio externo de la década de los noventa, se caracteriza por las tendencias de ese periodo, que constituyen en el día de hoy condiciones asentadas del sistema de educación superior y de la sociedad actual. El entorno mundial en aquella época se refleja, en forma general, a través de cuatro condiciones que nos interesa destacar: la globalización, la evolución tecnológica, el cambio organizacional y la evolución del aprendizaje. Ellas eran, son y serán los desafíos vitales para cualquier institución que busque ocupar un lugar de avanzada en la educación superior.

La globalización es quizás el fenómeno más importante de los últimos tiempos, desde el término de la Segunda Guerra Mundial. Las nuevas tecnologías vinculadas al transporte y las comunicaciones, con su consiguiente masificación, han puesto al mundo al alcance de todos. Viajar, hablar, ver, comunicar, escribir, decidir, son verbos que se conjugan integrada y globalmente.

Especialmente en los años noventa, el proceso de globalización tendió a acelerarse de manera significativa. De alguna manera, la sociedad adquiriría, cada vez más, la percepción de libre movilidad de todo: personas, productos, servicios y capitales. A ello hay que adicionar, de manera muy importante, que ya en esa época, la creación de bloques regionales de integración económica y acuerdos comerciales entre países era un aspecto prácticamente común en las relaciones internacionales. A menudo, este tipo integración ha dado lugar a la integración política, como también la de tipo cultural, amenazando con ello el resguardo de las propias identidades nacionales.

Las ventajas de la globalización son variadas: más y mejores productos y precios más asequibles para los consumidores, variedad y cantidad de información a todo nivel y dimensión, y acceso al mercado internacional para las empresas locales, entre otras, lo que representa una fuente de diversas e importantes oportunidades, que también alcanzan la educación superior.

Ser competitivo sobre una base internacional es la condición de la globalización. La calidad ha cambiado de referencia, generando nuevas y complejas formas de medir fuerzas en la producción y los servicios. Y ello ya era, en esa época de los años noventa, un desafío que también debía asumir la universidad.

Es imposible alcanzar lograr competitividad sin la constante renovación tecnológica de los sistemas productivos y, fundamentalmente, sin la continua actualización del capital humano. Así, la innovación tecnológica se ha ido transformando en el factor de base que diferencia las ventajas competitivas de personas y organizaciones. Atrás queda el tiempo en que los países se distinguían por sus recursos naturales y por la tecnología de las máquinas, como también por el trabajo manual y por el capital, instalándose una nueva etapa de desarrollo: la era de la tecnología intelectual, de la inteligencia y de los servicios. Esta nueva época se sustenta principalmente en la administración del conocimiento, el manejo de información y las comunicaciones. Aquí está puesto el desafío de nuestros tiempos, en el que las universidades deben asumir un rol relevante.

Los países desarrollados, a partir de la década de los noventa, comienzan a focalizar sus inversiones en las tecnologías intelectuales, en desmedro de las tecnologías duras. En países emergentes como el nuestro esta situación era y se mantiene aún de manera inversa. En Chile, por ejemplo, gran parte de las exportaciones siguen estando asociadas a la explotación de recursos naturales y con una canasta de productos muy poco variada. Prácticamente la mitad de las empresas chilenas mantienen un valor libro mayor que su cotización en la bolsa, reflejando, de esta forma, que están sustentadas fundamentalmente en los bienes de capital. Es por esto que desde la perspectiva de la universidad, el interés fundamental se ha centrado en la generación y gestión de la tecnología y del conocimiento y, por tanto, en las personas y su preparación.

Para asegurar la competitividad es fundamental la sinergia entre la formación y la investigación, y entre esta última y la innovación, por lo que la universidad aislada en su propio espacio debe ser superada por su capacidad de relación con el medio externo, en el que la empresa de calidad mundial asume un rol relevante, no sólo como demandante de profesionales y de servicios sino como un actor fundamental que contribuye en dar orientaciones y lineamientos para la adaptación y el desarrollo de nuevos planes de formación, como también en los programas de investigación e innovación.

En Chile aún no se supera la desvinculación crónica entre los centros de investigación y la empresa. A ello se le agrega la burocratización de los procesos de investigación y la cultura *tayloriana*. Estos siguen siendo los principales factores que han inhibido la innovación y la productividad, generándose grandes desfases de tiempo entre una nueva idea y su desarrollo a nivel industrial.

Los países en desarrollo, como el nuestro, aún se encuentran con una industria alejada de la investigación. Gran parte de los investigadores está en las universidades, en cambio en las naciones desarrolladas la mitad de los investigadores labora en la industria. De hecho, la mayor parte de la inversión en investigación y desarrollo en los países en desarrollo corre por parte del Estado, mientras que en los países desarrollados corresponde a la iniciativa del sector privado. Por ejemplo, en Chile mientras el 23% del financiamiento de la investigación proviene de las empresas, el 64% lo pone el Estado. En los países desarrollados, estas proporciones se invierten: por ejemplo, en Estados Unidos, un 68% del financiamiento proviene de las empresas y un 27% del Estado. En Finlandia, un 71% es aportado por las empresas y un 26% por el Estado (Brunner et al., 2005).

Un desafío fundamental, en consecuencia, es la necesidad urgente de superar el alejamiento entre la universidad y la empresa, como entre el entorno internacional y el propio territorio. El reencuentro entre estos dos importantes actores debe ser considerado una base de todo ejercicio de dirección estratégica.

Por otra parte, en relación al contexto institucional, hasta la década de los sesenta, la educación superior en la región latinoamericana estaba constituida por un grupo reducido de instituciones, con un conjunto de funciones explícitas o implícitas, públicamente

reconocidas, tales como: la responsabilidad de formar los profesionales y las elites dirigentes del país; realizar la investigación para generar nuevos conocimientos e importar y adaptar tecnología del mundo desarrollado; rescatar la tradición cultural propia y difundir la cultura universal; y ser creadoras de conciencia social. Además, fueron tribuna para el debate ideológico, contribuyeron con ideas para generar procesos de cambio social, se constituyeron en un lugar de preparación para los líderes y, en general, mantuvieron una recíproca influencia con el desarrollo político.

En el caso chileno, la evolución histórica es similar a la del resto de los países de América Latina, siendo bastante restringida la creación de nuevas instituciones. Hasta 1980 se habían fundado en el país un total de ocho instituciones, dos de las cuales eran universidades estatales y nacionales con sedes en las distintas regiones (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado) y seis privadas. De estas, tres eran católicas (Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Católica del Norte), dos surgieron por decisión de la comunidad local (Universidad de Concepción y Universidad Austral) y otra se originó en una fundación privada (Universidad Técnica Federico Santa María). Además, a esa fecha existía un conjunto de organismos autónomos que realizaban cursos postsecundarios y carreras cortas, cuyos títulos no eran oficialmente reconocidos.

Hacia fines de 1980 se daba inicio a un conjunto de profundas transformaciones en la educación superior. Esta legislación intentaba abordar cuatro aspectos relevantes: resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades; evitar un crecimiento desmesurado de cada una de las universidades; una clara intencionalidad de otorgar a la formación técnica el carácter de educación superior, asignándole la función de formar técnicos de nivel superior; y constituir un sistema diferenciado con universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Esta reforma diversificaba el sistema y abría el paso a la creación de nuevas instituciones. La reforma produjo, en aquella época, una reducción del flujo de recursos estatales a la educación superior, traspasando parte de este gasto al sector privado, abriendo las posibilidades e incentivando la generación de establecimientos particulares,

e introduciendo el pago de aranceles en las instituciones públicas y tradicionales. Se operaba con el supuesto que la información y transparencia del mercado serían elementos necesarios y suficientes para la regulación de la oferta y la demanda académica y ocupacional.

Esta reforma también reestructuró el aporte del Estado a las universidades chilenas, y es así que se apoya a través de un aporte fiscal directo (AFD) a las universidades tradicionales (creadas antes de 1980) y un aporte fiscal indirecto (AFI), incentivo a la captación de los mejores alumnos que ingresen al sistema universitario.

Cabe destacar el cambio de paradigma en la educación superior chilena. La universidad ya no generaba los cuadros profesionales que el Estado y las empresas necesitan de acuerdo a planificaciones y programas específicos. La universidad depende de la sociedad, ella la dinamiza, de acuerdo a las necesidades del mercado, con nuevos agentes surgidos desde el sector privado.

Hacia la década de los noventa estaba en pleno desarrollo el proceso iniciado a partir de la reforma ya mencionada, que llevaba a que en Chile en esa época existiesen 61 universidades, de las cuales 25 eran tradicionales (con aporte fiscal directo) y 36 privadas (sin aporte y creadas después de 1980).

El sistema de educación superior en Chile, con relación a la oferta total de matrículas, se había mantenido relativamente constante hasta 1990. A comienzos de los noventa, el 16% de los jóvenes chilenos tenía acceso a la enseñanza terciaria, en circunstancias que en el año 2000 el acceso estuvo en el orden del 31,6%. Actualmente, la cobertura de la educación superior para el tramo etario entre 18 y 24 años alcanza a casi el 40%. Este avance en términos de cobertura, siendo importante y positivo, aún está lejos de las naciones desarrolladas, donde cerca del 70% de la juventud acude a un centro de formación superior. Importante oportunidad y desafío para la educación superior del país.

Con relación a los postgrados, según la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología (CONICYT), a comienzos de la década de los noventa había en Chile 27 programas de doctorado, con una matrícula total de 320 estudiantes y se graduaron 35 doctores. Actualmente, existen 127 programas de doctorado en el país, con una matrícula total de 3629 y en 2007 se graduaron 307 nuevos doctores

en Chile. De esta manera, tanto la matrícula como los egresados del nivel de doctorado se han multiplicado por 10 en los últimos 15 años. Con todo, estos indicadores aún dan cuenta de la distancia de Chile con los países desarrollados en materia de capital humano avanzado: en 2004 Chile graduaba 15 doctores por cada millón de habitantes, en comparación con 356 graduados por cada millón de habitantes en Finlandia, 237 en Australia y 168 en Irlanda.

En cuanto al financiamiento, el Estado chileno evolucionó desde el apoyo a un sistema basado en un número reducido de universidades públicas y privadas a una política más liberal. En todo caso, siempre las universidades han tenido un grado importante de autogestión.

A partir de 1990, dentro de la estrategia gubernamental, se ven cuatro lineamientos de acción: dos externos, como son fortalecer el desarrollo y la modernización del país y lograr mayor equidad, y dos internos, como son mejorar la calidad del servicio que se presta y mejorar la gestión institucional.

En esa perspectiva, se focaliza el financiamiento en las universidades con mayor complejidad y multifuncionalidad, diversificando los aportes de modo que las instituciones cuenten con aportes basales directos e instrumentos que incentiven el desarrollo, la calidad y eficiencia, a nivel institucional y programático, sobre bases concursables. Igualmente, se aborda el fomento de la equidad e igualdad de oportunidades, focalizando la ayuda mediante créditos, fondos solidarios y becas.

Por último, desde el gobierno se expresaba la importancia de subsidiar la investigación científica y tecnológica; promover y subsidiar el postgrado y la formación de científicos de alto nivel en áreas prioritarias; promover y facilitar la relación entre la educación superior, el desarrollo nacional y regional y el sector productivo; e instalar y legitimar sistemas que promovieran la calidad del todo el sistema. En este contexto, importante y digno de ser destacada es la creación del programa MECESUP (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior), promovido desde el Ministerio de Educación y financiado por el Banco Mundial. Posteriormente, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, que instala el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual, a su vez, crea la Comisión Nacional

de Acreditación, CNA. Ambas instancias consolidan la relevancia del aseguramiento de la calidad de la educación y el financiamiento contra desempeños efectivos.

Como conclusión del levantamiento de la situación externa a la Institución, se asume que la capacidad de aprender y adaptarse a los cambios constituye un imperativo básico para el desarrollo organizacional, tan importante como la capacidad productiva. Las demandas de creatividad, flexibilidad y dinamismo, generan una nueva necesidad: incluir el aprendizaje como parte de las funciones que deben administrarse en las organizaciones. La innovación y el mejoramiento continuo implican transitar desde un aprendizaje aleatorio hacia un proceso controlado y promovido. He aquí la importancia del proceso educacional y de la formación universitaria.

2.2. Diagnóstico de la situación interna

Existía un consenso en la Universidad Santa María a comienzos de la década de los noventa, en cuanto a la necesidad de elaborar un estudio orientado a identificar los factores críticos institucionales para construir un plan orientado a la solución de los problemas de corto y mediano plazo y garantizar la sustentabilidad institucional en el largo plazo. Para identificar estos factores críticos de la Institución se requirió analizar las componentes básicas que conformaban su quehacer. A continuación se presentan las más importantes, sin que el orden de presentación refleje, en ese entonces ni ahora, prioridad alguna. Para esta identificación se consideró como premisa que la Universidad, para asegurar su futuro, debía y debe ser la mejor entre sus pares en su área de acción. La Universidad Santa María está inserta en un sector altamente competitivo, el que ya entonces presentaba condiciones desafiantes y más en la actualidad, dada la gestión adecuada de algunas universidades privadas no tradicionales y la posición de algunas de las universidades estatales.

En consecuencia, una preocupación fundamental era cómo mantener y fortalecer el prestigio de la Institución, respecto de otras universidades de buen nivel. Se consideraba, y además se verificó a través de estudios de especialistas independientes, que éste había decaído, y la razón de ello se debía, de acuerdo al análisis realizado, a que el prestigio institucional se sustentaba en el éxito del pasado

logrado por su capacidad anticipadora, condición que en el momento del diagnóstico estaba prácticamente ausente y que era necesario retomar urgentemente. Un indicativo claro de esta situación era que por cada vacante que se ofrecía en la Casa Central en la temporada de postulaciones para los egresados de la enseñanza media, apenas había un interesado en ocuparla.

La calidad de los alumnos que ingresaban a la Universidad es el elemento de mayor importancia para el éxito de la misión formadora. Por esos años la Universidad se encontraba en una buena posición en el contexto nacional, aunque por debajo de la que, de acuerdo al diagnóstico, le correspondía. Es importante recordar que sólo el 19% de los alumnos que ingresaban a primer año en la Casa Central estaba sobre los 680 puntos en la PAA (Prueba de Aptitud Académica¹). Otro dato complementario, es que solamente el 83% de los alumnos de la promoción de 1993 contribuía con AFI a la Institución.

Por otro lado, importante en el éxito de la actividad docente y de investigación es la calidad del profesorado, la que, en términos generales, se encontraba en un buen nivel. Sin embargo, se consideraba fundamental continuar con el perfeccionamiento a nivel de postgrado u otras vías para los profesores de la Casa Central y desarrollar un plan de perfeccionamiento en industrias avanzadas como complemento académico para los docentes de las sedes, las que se orientaban, en aquella época, fundamentalmente a la formación de técnicos de nivel universitario.

En análisis del área de la docencia describía un debilitamiento de la calidad de los procesos de formación, resultado de un crecimiento no armónico en relación a las actividades de asistencia técnica e investigación. En esta misma línea, era importante contrarrestar el deterioro de la relación profesor-alumno. Las actividades de asistencia técnica e investigación son muy necesarias, ya que a través de ellas no sólo se contribuye con el desarrollo científico-tecnológico, sino también con la tarea formadora de profesionales, magíster y doctores, actividad que no puede estar ausente del quehacer universitario. Por

¹ Mecanismo de selección de los estudiantes para la educación superior utilizado en Chile con anterioridad a la PSU, Prueba de Selección Universitaria.

lo tanto, lo principal era cuidar la calidad y cantidad del quehacer docente, sin con ello cohibir, por el contrario motivar e incentivar, las actividades de investigación y asistencia técnica, ya que su desarrollo de manera integrada y coordinada permite que una institución de educación superior pueda lograr la condición de universidad.

En línea con lo anterior, se planteaba como necesario estimular la incorporación continua de profesores jóvenes de manera de evitar el envejecimiento del cuerpo académico. Es relevante recordar que para 1993 el promedio de edad del conjunto de los profesores seguía de manera directa el ritmo del calendario y era otro objetivo frenar esa evolución.

La misión de la Institución se orienta a la formación de profesionales con fuerte formación básica y con conocimientos tecnológicos avanzados, lo que condujo a contar con planes de carrera altamente densificados, que obligaban a los alumnos a un trabajo más metodológico, en lugar de desarrollar las capacidades de síntesis y análisis. De esta manera, los planes de carrera no contribuían a una formación de profesionales con creatividad y capacidad de adaptación a las cambiantes condiciones impuestas por el medio externo. Claramente existía un problema, quizás no claro para todos los integrantes de la Institución, puesto que ante el hecho de que el conocimiento ya para 1993 se duplicaba cada siete años, tomaba poco más de los mismos siete años en formar a un profesional. Era urgente abordar esa situación.

Siguiendo en puntos críticos del área académica, se planteaba que para entregar la formación al más alto nivel y mantener un rol protagónico en la educación superior, era inevitablemente fortalecer el área de postgrado a nivel nacional y latinoamericano. Había, en consecuencia, que identificar aquellas áreas con capacidad interna y de interés por el medio externo, las que deberían desarrollar fuertemente la actividad de investigación, componente fundamental en un programa de postgrado. En 1993, la inversión destinada a investigación y postgrado era equivalente, en pesos del año 2000, a 1,37 millones por profesor. Uno de los objetivos era aumentar significativamente dicho indicador. Adicionalmente, la creciente demanda externa por enseñanza profesional continua era un elemento que la Institución no debía ignorar, ya que constituía una interesante oportunidad de fortalecer el vínculo con el desarrollo del país.

En cuanto a puntos críticos relativos a la gestión institucional, la estructura organizacional de la Universidad se caracterizaba por su centralización, gran cantidad de niveles, simetría y poca integración, que se manifestaba hasta en rivalidades (entre las facultades y las sedes con la Casa Central). La forma de organización, elemento fundamental en un ambiente competitivo, limitó la capacidad innovadora y de toma de decisiones y, adicionalmente, complicaba el trabajo interdisciplinario. Un tema por enfrentar, y que parecía de suma importancia, era disminuir el número de niveles de la estructura organizacional. Esa división del trabajo no sólo afectaba el trabajo interdisciplinario entre profesores, sino que tampoco permitía la integración entre académicos y administrativos, componentes fundamentales para el desarrollo de la Universidad.

Por otro lado, la administración corresponde a una actividad de apoyo, fundamental para el logro de los objetivos institucionales. El aparato administrativo existente, de acuerdo al diagnóstico, era sobredimensionado para las necesidades de la Casa Central. Para abordar este tema, era muy relevante contar con la profundidad, seriedad e imparcialidad necesarias, bajo la premisa de su importancia en el quehacer universitario.

Asimismo, se consideraban fundamentales los esfuerzos para mejorar la presencia de la Institución en la Región Metropolitana: el centralismo de nuestro país y la característica de universidad de nivel nacional así lo reclamaban. El esfuerzo nacional hacia la regionalización que se advertía en las proyecciones políticas, era una importante ventaja competitiva de la Institución. De hecho, a pesar de tener la Universidad una extensión territorial más allá del asiento de la Casa Central, con Viña del Mar y Talcahuano, el tema no era abordado como una “fortaleza”, sino más bien al contrario, como una “debilidad”, puesto que la organización se concentraba fuertemente en Valparaíso, sin descentralizarse.

La Universidad se encontraba en buenas condiciones respecto de espacio físico y edificaciones, aunque se constataba cierto grado de obsolescencia y descuido en términos generales. Se veía necesario un aumento de la infraestructura disponible, junto al cuidado y mejora del espacio físico, en términos de calidad, ambiente, ornato y aseo.

Los laboratorios, elemento de distinción del plantel, si bien mantenían ventajas respecto de otras universidades, en algunas áreas habían sufrido el efecto del tiempo, quedando algunos obsoletos física o tecnológicamente. Los laboratorios constituían un tema que requería de un análisis profundo, ya que su renovación estaba asociada a grandes inversiones difícilmente realizables en el corto plazo y, por otra parte, la enseñanza con apoyo experimental era un sello de distinción de los profesionales conveniente de mantener.

Por último, el presupuesto de la Universidad se encontraba fuertemente orientado a cubrir los gastos operacionales, con las remuneraciones como la componente más importante. A inicios de la década del 90, apenas el 7% del presupuesto estaba asignado a inversión y desarrollo, el 20% a operaciones y el 73% a remuneraciones. Sin acciones urgentes, esa situación afectaría la estabilidad y el desarrollo de la Institución en el corto plazo. Era clave focalizar la atención en mejorar la situación financiera en el corto y mediano plazo, de manera de enfrentar en forma seria y real un plan de desarrollo de largo plazo.

En resumen, para hacerse cargo de estos aspectos críticos y desafíos de la Institución, era fundamental renovar la forma de hacer universidad. No era ayer, no es hoy, ni será posible mañana limitarse a disponer de alto nivel académico y de una buena infraestructura. Para las mejores universidades, o las que pretendan serlo, éstos son factores necesarios y fundamentales, pero no son elementos por sí sólo diferenciadores. Se requiere además una visión estratégica, una estructura organizacional adecuada y una capacidad de gestión. En caso contrario, en el mejor de los escenarios se lograría satisfacer algunos indicadores, pero sin impacto y proyección de futuro.

3. Generación de un Plan de Desarrollo Estratégico

A PARTIR de la situación expuesta, se planteó la necesidad de contar con un Plan de Desarrollo Estratégico que, en términos generales, permitiera crear las condiciones para que, con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, la Universidad Técnica Federico Santa María retomara el nivel de liderazgo que le correspondía. El diseño se llevó a cabo de acuerdo a un enfoque

desde abajo hacia arriba, acogiendo proyectos, aportes e ideas de todos quienes quisieron colaborar.

La premisa básica era que la Universidad Santa María constituye una institución de gran valor y relevancia para el país en el campo de la tecnología y la ciencia. Considerando los profundos y rápidos cambios que habían ocurrido en el país y en el mundo, la Institución, si bien exhibía un nivel adecuado de desempeño, perdía aceleradamente presencia y su lugar de importancia a nivel nacional. Ello, se producía en un contexto donde los desafíos eran mayores, pues el futuro anunciaba cambios que no sólo serían más rápidos sino que también menos predecibles que en el pasado. La ciencia y la tecnología tomaban nuevos rumbos, cambiando los paradigmas basados en leyes determinísticas o probabilísticas a paradigmas estructurados en base a la teoría del caos. El mundo mecanicista daba paso a un mundo en el cual la ingeniería de la vida es el desafío del futuro.

Por lo mismo, las instituciones que aspiren a ser parte de la educación superior del mañana deberán asumir estos cambios, estructurando nuevos paradigmas, flexibles en su accionar y sensibles en su relación con la sociedad y sus nuevos agentes. Es en ese contexto que se miraba el futuro de la Universidad.

3.1. Misión y visión institucional

El punto partida fundamental de un proceso de planificación estratégica es la definición de la misión y visión institucional. Para el caso en presentación, constituye misión de la Universidad el contribuir mediante la docencia, la investigación y la extensión, a la creación de nuevos conocimientos; a su difusión y entrega universal; a la formación humana, científica y profesional de sus alumnos en un marco de excelencia y de respeto para que éstos, utilizando el conocimiento de las distintas áreas y los altos valores cultivados, sean capaces de contribuir al desarrollo y mejoramiento de la humanidad.

La Institución nace en Valparaíso, tiene una extensión nacional e internacional, y de acuerdo con la voluntad testamentaria de su fundador, don Federico Santa María Carrera, busca la excelencia académica y solidariza con aquellos que, careciendo de los medios económicos, disponen de capacidad intelectual “para llegar al más alto grado del saber humano”.

Por otro lado, la Institución se visualiza en el largo plazo como un polo de desarrollo reconocido por su gran calidad científica y tecnológica, como la institución líder, la mejor de Latinoamérica y reconocida internacionalmente. La Universidad se concibe como una organización con capacidad de anticipación, con una fuerte interacción con el mundo empresarial en sus áreas de competencia, y contribuyendo a la consolidación y el crecimiento del sector productivo.

Sus egresados serán reconocidos por su capacidad científica y tecnológica, con un fuerte sello de líderes motivados y con una sólida formación humanista.

3.2. Pasos Estratégicos

Seguidamente, la construcción del Plan de Desarrollo Estratégico se organiza en función de la definición de los principales desafíos que la Universidad debe asumir y responder para perfilarse en un horizonte de mejoramiento continuo y fortalecimiento institucional. Se trata de objetivos acotados y generales, que representan áreas estratégicas y de innovación, de tal manera que la gestión se focaliza en agregar valor a la Institución y mejorar los desempeños, especialmente en estas áreas, dentro de un periodo específico de tiempo. La presentación de los elementos que conforman el Plan Estratégico se divide en dos ciclos, coincidentes con los periodos de Rectoría bajo el cual dicho Plan fue impulsado.

PRIMER PERÍODO (1993-1997)

Para el primer periodo se definieron cuatro pasos estratégicos, los que nacieron de intentos anteriores al respecto, de la participación de todos aquellos que se sensibilizaron con una forma de hacer universidad que no era común en esa época y de un gran esfuerzo y compromiso de la dirección superior universitaria.

- **Conexión orgánica al entorno y el mundo**
En 1993, existía la convicción que para tener acceso a la información científica y tecnológica en procesos de rápido cambio, era necesario integrarse a las redes de información y con las personas que trabajan en los respectivos campos de interés.

Por tanto, era prioritario establecer vínculos y alianzas con empresas, instituciones educativas, centros de investigación, organismos financieros y diversas entidades del gobierno, tanto nacionales como internacionales. Sólo así se abriría la oportunidad de comprender los problemas y de estar al tanto de los últimos progresos científicos y tecnológicos para resolverlos.

- **Competitividad**
La competitividad estaba definida como la capacidad de satisfacer mejor que otros las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, de los empleadores de los egresados, de los gobernantes del país y de la comunidad académica, los ciudadanos de la Institución.
- **Innovación como meta**
Para la Institución, se presentaba como un elemento crítico participar en el proceso de la creación del futuro, de tal manera que el peor escenario era aquel en que la Universidad perdiera su capacidad de innovación quedando obsoleta en el ámbito de la formación profesional, en lo tecnológico y lo científico. Era fundamental, por lo tanto, mantener la mirada hacia adelante.
El contexto abría oportunidades de mejorar en áreas importantes del quehacer institucional, tales como los campos de relación y combinación entre la tecnología con las ciencias exactas, naturales, sociales y las artes, todos ámbitos de alta relevancia estratégica y, por lo tanto, espacios en los que debía concentrarse la capacidad de innovación.
- **Humanización profesional**
Era necesario integrar en el proceso de formación profesional la componente humanista, como factor de diferenciación. En un mundo globalizado, a los profesionales con conocimiento específico sólo se les otorga un factor calificador, puesto que el criterio diferenciador del profesional de clase mundial, es aquel que se distingue por su componente ética, donde lo estratégico es formar hombres y mujeres libres, responsables, que sepan

aportar desde sus áreas de conocimiento a generar una sociedad con mayores dosis de equidad.

SEGUNDO PERÍODO (1997-2001)

A fines de 1997 los hechos, las transformaciones, los proyectos, las realizaciones, los balances, las nuevas carreras, el fortalecimiento de las sedes, la creación de los campus, el proceso de internacionalización, la reestructuración organizacional, la formación continua, la formación dual, la formación compartida, entre otras áreas de desarrollo, reafirmaban la acertada decisión que origina el diseño del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad, retomando el camino innovador y anticipador presente en la voluntad de Federico Santa María.

En un nuevo período, con una nueva realidad institucional y con un entorno distinto al de cuatro años antes, se complementaron los pasos estratégicos que guiarían el quehacer de la Universidad.

- **Universidad sensible**
La Universidad debe ser una organización capaz de responder a las necesidades presentes y de contribuir en la generación del futuro, por lo que se debe caracterizar por su sensibilidad con el medio externo, tanto nacional como internacional.
- **Universidad pionera**
Ser pioneros significa innovar a partir de un proceso reflexivo y creativo, en vez de esperar a que otros abran los caminos. La globalización ofrece grandes oportunidades, pero es también un desafío que pondrá a prueba el temple y la vocación institucional. En los próximos años, una proporción creciente de las iniciativas de investigación y crecimiento como institución deben exhibir este sello de creación original sobre una base global.
- **Universidad flexible y estable**
El rasgo más distintivo de una entidad estable ya no es la experiencia en una actividad, sino la flexibilidad con que es capaz de renovarse y permanecer vigente. La Universidad, como todos los seres vivos, debe poder adecuar muchas veces

su estructura sin perder su organización esencial. El gran desafío era la generación de un marco fundamental que, asegurando la preservación de la misión universitaria en el tiempo, permita adoptar con agilidad las normas estructurales que cada circunstancia requiera.

La complejidad de los procesos exige la formación de profesionales con gran contenido específico, pero con una visión interdisciplinaria, de manera que tengan la capacidad de entender que la especialización es el instrumento particular y complementario para la solución de los problemas.

- **Universidad Participativa**

Es imposible tener una organización flexible y ágil sin los sentimientos de pertenencia y compromiso que derivan de participar en mantenerla viva y sana. El desafío más importante es el tránsito desde el concepto de participación, como presencia virtual delegada en organismos de decisión hacia la de ser co-creador responsable del futuro de la Institución, en una perspectiva de mejoramiento continuo.

La participación efectiva requiere de nuevas formas de organización, de mayor autonomía, de nuevos procesos de desarrollo de consensos, de nuevos flujos de información, de nuevos procesos de asignación de recursos, de capacitación para tomar acción y de un estilo abierto de parte de las autoridades.

- **Universidad Humana**

La competitividad exigida en el mundo actual obliga, para un desarrollo armonioso y sustentable, al fortalecimiento de los valores fundamentales del ser humano, donde la ética debe jugar un rol básico en la formación de profesionales y en el desarrollo de la investigación.

4. Un nuevo estilo de gestión universitaria

4.1. Estrategias de desarrollo

La rapidez de los cambios del entorno en términos de conocimiento y de necesidades, obligaba a la Universidad de aquel entonces, y con

mayor razón a la de hoy, a estar en permanente adecuación de sus orientaciones particulares.

Estos factores obligan a hacer de las instituciones de educación superior organizaciones más flexibles y de amplia cobertura en el conocimiento de base, de forma que la adaptación a los sucesivos cambios sea continua y no traumática desde el punto de vista organizacional, académico y económico, ya que cualquier respuesta a un nuevo requerimiento no es más que una nueva combinación de lo que se dispone.

Esta flexibilización universitaria requiere de una estructura organizacional, que privilegie los procesos por sobre las funciones, superando estructuras jerárquicas y pesadas por formas organizacionales más participativas y livianas, de pocos niveles, con gran capacidad de integración en lo académico y de gestión descentralizada en lo administrativo, con un plan de desarrollo como guía.

La necesidad de adaptación obliga a tener la historia siempre vigente, es decir, de avanzar sin comprometer la misión universitaria. Por ello es que en los tiempos actuales, caracterizados por vertiginosos cambios, donde la globalización, la competitividad y la acelerada evolución tecnológica constituyen una verdadera oportunidad de desarrollo, un rasgo de diferenciación es la capacidad de conservar y fortalecer la propia identidad y los valores de la sociedad.

Definidos con meridiana claridad los objetivos finales de la propuesta para la Universidad y los pasos estratégicos para alcanzarla, se iniciaron las acciones concretas para abordar el problema planteado y lograr la respuesta adecuada.

En ese entonces, en 1993, se planteaba como un paso básico incorporar los siguientes principios: autonomía e independencia financiera; calidad competitiva, diferenciación e innovación; internacionalización; integración interna y vinculación externa de la Institución: descentralización y desarrollo continuo de la organización.

La acción de acuerdo a estos principios implicó, en primer lugar, orientar los esfuerzos a cambiar la estructura financiera de la Universidad, con el objetivo de asegurar un financiamiento equilibrado, a partir de los ingresos disponibles y de inversiones estratégicas, transitando de una estructura presupuestaria fuertemente focalizada a la operación, básicamente remuneraciones, por otra con énfasis en inversión y

desarrollo. Adicionalmente, la dependencia del financiamiento estatal se visualizó como una situación que en el tiempo se podría transformar en una amenaza si no se tomaban las medidas oportunas. La opción de calidad competitiva en el ámbito académico y el ordenamiento en lo administrativo, fue la forma de encarar esta situación.

Un elemento adicional requerido, para completar el escenario adecuado a los cambios que se querían impulsar, era una estructura flexible, con capacidad de adaptación a los cambios y de autogestión, que privilegiara la generación de ideas y el desarrollo integral de las personas, beneficiando al conjunto de la Institución y consolidando el concepto de desarrollo continuo de la organización. En resumen: la apuesta fue la descentralización institucional alineada con su Plan de Desarrollo Estratégico.

En consecuencia, se emprendió la reestructuración orgánica, la redistribución de los espacios físicos, el apoyo a los alumnos y fortalecimiento del contacto con los ex-alumnos, la externalización de servicios que no entregan valor, la congelación de contrataciones -salvo para el desarrollo de nuevas áreas-, la reasignación de recursos (humanos, físicos y financieros), la flexibilización de las remuneraciones, los planes de retiro voluntario y la urgente necesidad de mejorar las comunicaciones, los contactos interdisciplinarios, enfatizar el espíritu de equipo e incrementar el sentido de pertenencia a la Institución. Todo esto con la perspectiva de generar una estructura más ágil, integrada, liviana y focalizada. Como consecuencia directa de esto, entre otras cosas, se incrementó la profesionalización de la planta funcionaria y de los servicios externos. En este concepto se plantearon los incentivos a las unidades por servicios y a las personas por eficiencia, en un marco de autonomía en el manejo del presupuesto de las unidades.

Parecía primordial preocuparse del desarrollo del personal, del perfeccionamiento orientado a las metas y al incentivo a la eficiencia y eficacia del desempeño, con reconocimiento concreto a los logros, en un marco que pretendía privilegiar los procesos más que las funciones. Así, se potenció el apoyo a proyectos concursables; la creación de períodos académicos más flexibles; el desarrollo de pasantías de empresas; la activación del año sabático; la promoción

nacional e internacional de la Universidad Santa María; la creación de nuevas sedes en mercados importantes; el fortalecimiento del área de postgrado; la incursión en nuevas áreas de desarrollo a través de la incorporación de nuevas carreras y centros tecnológicos y de investigación; el desarrollo de nuevas metodologías de docencia; la reflexión acerca del rol y el perfil del ingeniero; y el mejoramiento del proceso de selección de alumnos.

Los nuevos tiempos señalaban que para crecer y desarrollarse había que conectarse al entorno, como un todo, estimulando el espíritu de cuerpo, condición necesaria para implementar las medidas que posibilitaran alcanzar el desarrollo continuo y sustentable, lo cual, a su vez, constituye un requisito fundamental de la educación superior en el nuevo siglo. Con ese ánimo, se iniciaron serie de contactos con el Gobierno Nacional y Regional, y con otras universidades y empresas, teniendo al mundo como referencia. En efecto, la relación con la empresa de calidad mundial se planteaba como la única manera de crear nuevas áreas de desarrollo, adecuadas a los requerimientos futuros y con inversiones reducidas. Las alianzas con el sector empresarial permitirían superar la focalización y multiplicar los recursos en áreas de desarrollo con demanda real

Y, por último, aunque en extremo importante, existía un consenso en cuanto a la necesidad de la internacionalización, como una componente de primer orden en el nuevo cuadro que se abría a la Universidad en particular y a la educación superior, en general. En esa época, era claro que la internacionalización constituye un factor necesario y diferenciador en el desafío del crecimiento de las naciones emergentes. Sin embargo, no existía la misma concepción sobre el reto que debía asumir la Universidad como actor protagónico de este proceso. En consecuencia, fue necesario enfatizar que el objetivo Institucional era formar e investigar con responsabilidad local, pero sobre una base global.

La convicción era de que la Universidad no debía imitar a aquellas instituciones que se definían como paradigmáticas, sino que su proceso de crecimiento debía poner el énfasis en la diferenciación, buscando posicionarse como un referente distinto en la educación superior.

4.2. *Creando acciones para un nuevo estilo de gestión*

La implementación del Plan de Desarrollo Estratégico debía escoger una opción de trabajo, que fuera una alternativa viable en ese momento histórico de la Institución. En esa perspectiva, se procedió a hacer una amplia difusión del Plan de Desarrollo Estratégico, en su versión ejecutiva, y presentado en su versión completa a los diferentes organismos colegiados y en particular, a los jefes de unidad. Se solicitó a todas las unidades explícitamente presentar un programa de desarrollo de su quehacer en sintonía con este Plan. A fines de 1993 e inicios de 1994 también se procedió a un levantamiento de la situación, a través de indicadores de gestión académica y económica, lo cual proporcionó un retrato de todas las unidades, que si bien no era preciso, si era útil como elemento para la confirmación del diagnóstico cualitativo desarrollado y de comparación entre las unidades académicas de la Universidad y con sus similares de otras instituciones de prestigio.

Frente a las resistencias que todo proceso de desarrollo estratégico genera, la opción fue un procedimiento de transformación gradual, desarrollando un proceso de cambios cuantitativos y cualitativos que se proponían potenciar y actualizar a la Universidad en el mundo de hoy, a nivel del país y de la región latinoamericana. Por ejemplo, una de las características recogidas en diagnóstico interno indicaba la baja predisposición al cambio casi generalizada de los miembros de la comunidad institucional, con matices diversos, por supuesto. A ello había que sumarle la especial preocupación de cada uno por lo que ocurre en su territorio, como si se tratarán de “fronteras de acción”. Esta constatación, muy simple y concreta, fue el origen del interés en desarrollar lo que se denominó “Acción a través de nuevas iniciativas”, sin afectar directamente a las unidades, de manera que no se sintieran amenazadas por los cambios y, a partir de los resultados, motivar su incorporación en este nuevo proceso de desarrollo institucional.

En efecto, la formulación del Plan de Desarrollo Estratégico, ponía especial atención al financiamiento de estas “nuevas iniciativas” en dos vías: externo y propio. Respecto al financiamiento externo, se contaba con el aporte estatal, asignado de acuerdo a la condición de universidad tradicional y, adicionalmente, una componente del

financiamiento necesario para las nuevas iniciativas podía provenir del endeudamiento. Sin embargo, en los hechos la opción fue hacer un esfuerzo por el financiamiento propio, lo que obligó a actuar con rapidez en la selección cuidadosa y en la realización de los nuevos proyectos académicos, con una gestión austera e intentando eliminar todo derroche. Como consecuencia, esta línea de gestión se logró que más del 28% del presupuesto institucional estuviese dedicado a Inversión y Desarrollo, y sólo a través de financiamiento propio y sin endeudamiento alguno. Este es uno de los logros del Plan de Desarrollo, producto de una acertada gestión académica y una adecuada gestión administrativa. Cabe destacar que, en definitiva, este salto cualitativo se alcanzó sustentado principalmente en acciones vinculadas directamente con el quehacer académico, evitando la tentación de iniciativas ajenas al quehacer y misión universitario, en la búsqueda de rentabilidad económica.

En ese marco, la decisión fue aumentar las áreas de acción académica y las postulaciones e ingreso de más alumnos. El desafío fue hacerlo sin sacrificar la calidad de esos estudiantes ni la misión de la Universidad, sino que, por el contrario, mejorando la calidad y fortaleciendo la misión universitaria. La situación era especialmente delicada, pues involucró evaluar y cuestionar la manera en que se hacía Universidad. Este era un reto principal.

Como se ha descrito, el posicionamiento de la Universidad en esa época estaba orientado sólo en el ámbito científico y tecnológico, con énfasis en lo técnico y la ingeniería, lo que rigidizaba la gestión. Esta situación dificultaba la adaptación continua a un entorno cambiante y, además, se contraponía con la necesaria combinación entre la especialización –producto del avance tecnológico– y la generalización –producto de la complejidad de los problemas actuales–. Superar esa orientación específica era necesaria para adaptarse a los cambios sin incurrir en grandes inversiones: de allí surge la conveniencia de implementar nuevas áreas básicas del conocimiento, de manera que cualquier adaptación resultara sólo una nueva y adecuada combinación de las mismas. En definitiva, hacer de la Universidad un sistema integrado, liviano y ágil.

En la misma perspectiva, se buscó asegurar la cobertura nacional, potenciándola como una fortaleza necesaria. Claramente esto

tuvo dos caminos: el fortalecimiento de las sedes de Viña del Mar y Talcahuano, las que estaban claramente postergadas, y la creación de los nuevos campus en Rancagua y Santiago, concebidos como una extensión de todo el quehacer de la Institución.

Desde un principio, como se ha planteado, se identificó la necesidad de intensificar el proceso de internacionalización, como una componente universitaria diferenciadora y fundamental en el mundo globalizado. Esta tarea se abordó a través de varias líneas de trabajo, complementarias entre sí: creación de un campus en Guayaquil, el primer campus en el extranjero de una universidad nacional; programas en el exterior, como en el caso de la región de Cuyo, en Argentina; representaciones en USA, Bolivia y Perú; la incorporación de las tecnologías de la información en el proceso formativo, como es el caso de la Universidad Virtual; una fuerte potenciación del ingreso de alumnos provenientes de diversas partes del mundo; intensivo intercambio de alumnos de pregrado y postgrado a estudiar y hacer prácticas profesionales en instituciones extranjeras; adecuación y certificación de los programas a estándares de calidad mundial. A esto se agregó la masificación de redes y computadoras, para asegurar la incorporación de los alumnos y profesores a la red mundial del conocimiento.

Abriendo nuevamente caminos no recorridos antes, se proyectaron y concretaron alianzas y convenios con empresas, generando compromisos estratégicos de mutuo interés en el mediano y largo plazo, potenciando el prestigio académico. Esto en la nueva perspectiva que otorga la sociedad actual, donde las empresas también participan de la generación y gestión del conocimiento.

La flexibilización y la capacidad para adaptarse al cambio se han transformado en un factor fundamental de diferenciación en la educación superior y clave de éxito en el marco del proceso de globalización, a causa de la velocidad en la creación del nuevo conocimiento. Y por ello es que, además de la incorporación de nuevas áreas de desarrollo, se puso un fuerte énfasis en el desarrollo de la educación continua, la formación dual, la formación compartida y la formación de postgrado, para lo que se establecieron convenios y alianzas con universidades extranjeras y empresas relevantes. En esta área se logró un amplio y fructífero desarrollo, en cantidad y calidad. En síntesis, lo importante

es que se propició el tránsito desde un sistema de una entrada y una salida, a uno de múltiples entradas y salidas, en el momento adecuado y de la manera correcta.

En lo referente a la gestión universitaria, básicamente la propuesta al conjunto de la Institución fue hacer más, mejor y con menos, es decir, optimizar la capacidad de trabajo, extendiendo los principios de la eficacia y eficiencia a todo nivel: académico, funcionario y estudiantil.

Como resultado del mayor dinamismo institucional, también se volvía necesaria una mayor presencia de la Universidad en la región y el país, buscando lograr un reconocido liderazgo de opinión. Esto implicaba ocupar espacios en los medios de comunicación y alcanzar la atención de líderes de opinión, en los ámbitos sociales, culturales, políticos y empresariales. Es evidente hoy día que la Institución está más presente y es más considerada a nivel regional, nacional y mundial.

El propósito central del proceso de dirección estratégica de la Institución fue la mejora cuantitativa y cualitativa para todos. Sin embargo, un sector especialmente privilegiado de estos esfuerzos en esta gestión serían los estudiantes, cuya calidad de vida mejoró notoriamente.

Al término del ciclo planteado en el Plan de Desarrollo Estratégico, se comprobó que los principios incorporados hacía ocho años como elementos básicos de la vida institucional, tales como autonomía e independencia financiera; calidad competitiva; diferenciación e innovación; internacionalización; integración interna y vinculación externa, y descentralización y desarrollo continuo de la organización, formaban parte de la esencia del quehacer institucional.

5. Cambios y logros

TENIENDO COMO orientación permanente el Plan de Desarrollo Estratégico definido y ejecutado a través de un plan de acción sintonizado rigurosamente con las condiciones presupuestarias, fue posible generar una evolución sostenidamente positiva de la Universidad durante los ocho años de aplicación del plan, lo que en términos de resultados significó un importante salto cualitativo y cuantitativo.

A continuación se entregan algunos de ellos, como muestra de los logros alcanzados.

Un primer paso de este proceso de cambio, tal como ya se ha mencionado, fue estructurar la organización favoreciendo los procesos sobre las funciones, de manera de generar unidades de autogestión más autónomas para evitar los niveles intermedios como eran los decanos de las facultades, logrando con ello una estructura horizontal, que permitía contar con una organización más ágil, integrada, liviana y focalizada. Con este enfoque fue posible reducir a prácticamente tres niveles la organización institucional, lo que privilegió la participación y la generación de nuevas ideas. En esa dirección, se decidió descentralizar, permitiendo a las unidades académicas la generación de fondos de ingresos propios, de libre gestión según los lineamientos previamente establecidos.

Como parte de este proceso de reestructuración universitaria, es relevante destacar la introducción del concepto de Centro: plataforma física y académica que favorece y potencia el trabajo interdisciplinario y la relación con el medio externo. En esta dirección se crearon los centros: Biotecnología Dr. Alkalay; Academia de Ciencias Aeronáutica (ACA); Instituto Internacional de Innovación Empresarial (3ie); Integrado de Manufactura Automatizada (CIMA); Física Aplicada; Pequeña y Mediana Empresa (Cpyme), entre otros.

Otro factor fundamental para darle respiro a la organización se relacionaba con el envejecimiento del cuerpo académico, producto de la baja renovación de profesores y de un crecimiento, en términos de tamaño y nuevas áreas, prácticamente nulo. En este ámbito, se activó la renovación de los cuadros académicos a través de la contratación de profesionales jóvenes, tanto por la creación de nuevas vacantes como por la creación del programa de «profesor adscrito», el que permite, mediante la permanencia parcial en la Institución de los profesores en edad de jubilación, conservando la totalidad de sus derechos académicos y sus aportes, liberar fondos para la generación nuevas vacantes académicas. Además, y muy importante, se recuperaron los académicos que desarrollaban parte de sus actividades en otras instituciones, a través de incentivos equivalentes para las actividades que sobrepasaban las convenidas. Estas medidas redujeron la tasa de envejecimiento de la organización en un 19%.

La Universidad Santa María nació ubicada en Valparaíso por mandato de su fundador, pero desde su inicio fue una Institución de proyección nacional, lo que se manifestaba con claridad por el hecho que tradicionalmente sobre el 80% de sus alumnos provenían fuera de la Región de Valparaíso. Sin embargo, la creación de nuevas universidades en Santiago, había reducido la postulación de jóvenes de la zona metropolitana desde un 59% en la década de los ochenta a un 12% en los noventa, situación que se replicaría con seguridad, en un futuro próximo, con relación a los alumnos de otras regiones, cuando las universidades regionales alcanzaran un mayor desarrollo, situación que en la actualidad se manifiesta de manera clara.

En consecuencia, durante mucho tiempo la cobertura geográfica de la Universidad, dada la ubicación de la Casa Central y las sedes, fue una fortaleza no aprovechada. Así, el mejoramiento de las condiciones de las sedes se constituyó en uno de los principales focos de acción. Además, se incrementó la cobertura con la creación de los campus Santiago y Rancagua (región que no contaba con universidades), concebidos como una extensión de todo el quehacer de la Universidad en un lugar estratégico de desarrollo y una puerta distinta de ingreso a las carreras. Esta iniciativa demostró ser un aporte beneficioso, asegurando la posición de universidad nacional, llegando a constituir, en esa época, un 35% del ingreso a primer año en las carreras conducentes a grados académicos

El campus Santiago, con 31 mil metros cuadrados, acogió en esa época a más de mil estudiantes en todos los niveles formativos, en un entorno de calidad y belleza propio de todos los campus y sedes. El día de hoy el campus Santiago de la Universidad Santa María, a través de dos unidades territoriales, representa una fracción significativa del quehacer de pregrado y la más importante en la actividad de postgrado. Definitivamente, existía la convicción de que el pregrado, cada día más, quedaría definido territorialmente, por lo que en el largo plazo los campus y sedes deberían orientarse fundamentalmente al pregrado y la formación de ejecutivos, proyectando en la Casa Central básicamente las actividades de investigación y postgrado.

La tradición de la Universidad Santa María ha sido siempre científica y tecnológica; es su sello característico y no debía perderse. A su vez, la evolución tecnológica obligaba a fortalecer los valores fundamentales

del ser humano, de manera de asumir la tecnología sólo como un medio para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida. En definitiva, la tecnología constituye un servicio del hombre en forma práctica, racional y positiva, para que ayude al progreso humano. Por ello, se propendió a la formación de un profesional global e innovador, que además del sello científico y tecnológico, y un gran sentido de la ética, fuera capaz de desarrollar una gestión flexible, integradora y armónica con un mundo dinámico y globalizado.

Por este motivo, se crearon nuevas áreas de desarrollo, incorporando el arte a través de Arquitectura y Diseño de Productos; el área de ciencias sociales a través de Ingeniería Comercial, las Maestrías Ejecutivas en Administración, Banca y Finanzas (Guayaquil, Ecuador) y el MBA Internacional; la biología a través de Ingeniería en Alimentos y el Centro de Investigación en Biotecnología; el área ambiental a través de Ingeniería Ambiental y Técnico Universitario en Control del Medio Ambiente. Hito importante fue la incorporación del área aeronáutica, en alianza con la empresa Lan, concretada a través de la Academia de Ciencias Aeronáuticas (ACA) y, en la misma perspectiva, también se incursionó en el área marítima y el negocio minero. Se trata de componentes previamente ausentes del quehacer institucional y que ya en esa época estaban dando sus frutos y originando los cambios culturales que se buscaban.

Otro plano en el que se incursionó con éxito fue el de la flexibilización de la formación. Se trabajó en la dirección hacia la formación continua, dual, compartida con otras instituciones extranjeras y se flexibilizó la formación de postgrado. Era de vital importancia transitar desde el tradicional sistema de una entrada y una salida, a uno de múltiples entradas y salidas, favoreciendo, al mismo tiempo, la participación activa de la empresa, no solamente demandando programas sino que participando en su elaboración y desarrollo. Este enfoque generó variados y exitosos programas de formación continua.

Otro factor preocupante de la Universidad de esa época, como tantas otras a nivel nacional, radicaba que sus habilidades y competencias claves estaban en el área de la docencia de pregrado, desconociendo que en el corto plazo estaría obligada a fortalecer sus programas de postgrado y sus líneas de investigación, puesto que éste sería el factor diferenciador entre una institución de educación superior y otra.

Las barreras de entrada de universidades extranjeras en el área del postgrado habían caído enormemente, por lo que las universidades chilenas debían asumir este desafío con un nivel de competitividad a escala mundial y con la capacidad de innovar en programas con proyección de futuro.

En esta línea, fue una decisión estratégica para la Institución incorporar, en el ámbito del postgrado y la investigación, los doctorados en Electrónica, Biotecnología y Física, éste último realizado en conjunto con la Universidad Católica de Valparaíso. Y no es menos relevante la reactivación del doctorado de Mecánica. Adicionalmente, se implementaron los programas de Fortalecimiento de la Investigación, de Apoyo a la Transferencia Tecnológica, vía formulación de proyectos tecnológicos (FONDEF, FNDR, FDI y otros), y de concursos internos, con fondos de la Universidad, para proyectos científicos y tecnológicos de uno y dos años de duración.

Como se ha planteado, la globalización impacta en el quehacer de las instituciones, generando contextos competitivos y altamente desafiantes. En esta perspectiva, era imperativo, para mantener presencia, prestigio y liderazgo, establecer vínculos internacionales y realizar esfuerzos para enfrentar esta tarea como uno de los desafíos más relevantes de la educación superior actual. Fue necesario fortalecer esta cultura internacional incorporando una nueva componente: formación compartida, iniciativa que busca que los estudiantes de pregrado compartan períodos académicos entre esta Institución y universidades extranjeras, optando a un título válido ante ambas instituciones. Es así que hoy se cuenta la doble titulación con el Politécnico de Milán. En este sentido, se generaron intercambios de estudiantes con universidades de prestigio de diversos países, como también con empresas internacionales de calidad mundial.

Por otro lado, la Institución estaba adquiriendo creciente interés en la mejora permanente, fruto de la constante evaluación crítica del quehacer universitario. Este impulso se asoció a la participación de carreras en procesos de acreditación internacional y a la redefinición de sus perfiles profesionales, actualizando los estándares de formación de acuerdo al estado del arte de las disciplinas y los requerimientos del medio profesional y laboral, buscando el mejoramiento de la calidad de la docencia bajo lineamientos que apuntaban hacia

cultura internacional, responsabilidad local y humanización de la formación.

Otra situación que golpeaba duramente en esos años a la universidad, debido a la fuerte expansión de la oferta universitaria nacional, era la marcada disminución de postulantes, tanto a la Casa Central, como a las sedes. Esa tendencia fue revertida a través de diversas acciones: nuevas carreras, nuevos campus y fuerte apoyo a la promoción, logrando con esas iniciativas pasar de una relación de 1 postulación por vacante ofrecida a 3, con lo que se logró que prácticamente la totalidad de los alumnos que ingresaron a la Casa Central y campus aportaban con AFI (Aporte Fiscal Indirecto), siendo que al inicio (1993) de este proceso de cambio sólo el 83% cumplía con esa condición.

Un aspecto relevante de destacar, asociado al mayor interés por acceder a la Institución, es el aumento de la población femenina dentro de los estudiantes. En 1993, el 17% de los alumnos correspondía al sexo femenino, mientras que en 2001 el porcentaje alcanzó al 25%, resultado que también responde a una estrategia definida por las políticas del Plan Estratégico, a través de la creación de carreras de mayor interés para las jóvenes.

Este crecimiento, por cierto, que debía estar acompañado por un mejoramiento de la infraestructura. Es así como en un período 8 años se logró mejorar significativamente el entorno de los campus y los servicios de apoyo. En este periodo se incrementó en 47% las edificaciones y en un 17% los terrenos.

Pero más importante que mejorar y aumentar la infraestructura, fue lo que se realizó en beneficio de los estudiantes. En este período se aumentaron los beneficios directos hacia los alumnos en más de un 175%. Se realizó un gran esfuerzo por aumentar y mejorar las becas para los alumnos meritorios de escasos recursos.

Interesante de destacar fue la iniciativa del leasing de computadoras para los estudiantes. En 1995 la Universidad implementó un sistema que permitió a los alumnos de tercer y cuarto año acceder a computadoras mediante adquisición con el sistema de leasing, beneficiándose con reducciones de precio que oscilaban entre el 50 y 75%.

Respecto a la situación económica financiera, en el periodo se duplicó el presupuesto en términos reales, lo que sumado a una adecuada

asignación presupuestaria permitió triplicar los recursos destinados a inversión y desarrollo, transformando una estructura presupuestaria fuertemente orientada a operaciones y remuneraciones por una más flexible, condición clave en los tiempos de aquel entonces y también de los tiempos actuales. La dependencia del Aporte Fiscal Directo se redujo desde un 28% al 17% del presupuesto. En 1993, más del 70% del presupuesto estaba orientado a remuneraciones y al término del periodo sólo el 50%, lo que se logró no a través de una restricción de los salarios, sino que se alcanzó optimizando la asignación de recursos humanos y físicos. En este aspecto, es relevante destacar que a los sueldos base se agregaron las asignaciones por responsabilidad y los bonos, que dependen de los resultados institucionales, y los incentivos, que valoran el esfuerzo individual. El resultado más impactante de la política aplicada es que el ingreso *per cápita* en términos reales de un miembro de la Institución prácticamente se duplicó en 8 años, sin incluir los incentivos directos a académicos por proyectos de investigación.

En consecuencia, el nuevo estilo de gestión universitaria implicó integración, descentralización y focalización:

- Integración, pues se produjo una sustantiva reducción de niveles.
- Descentralización, ya que se asignaron nuevas y mayores atribuciones a las unidades, con ingresos propios y con una significativa flexibilización de las remuneraciones.
- Focalización, puesto que se implementaron las acciones que permitieron la dedicación preferentemente a lo que es propio del quehacer universitario, externalizando una serie de servicios de apoyo, en el marco de incentivos para el emprendimiento por parte de miembros de la Institución, con asesoría y recursos.

El desarrollo de esta nueva forma de gestión universitaria ha permitido a la Universidad Santa María dar un salto cuantitativo y cualitativo de su quehacer y de sus relaciones con el entorno nacional e internacional, que se manifestó en diversos y positivos resultados. Sólo a modo de ejemplo, la Universidad en el periodo de 8 años logró pasar de la novena posición a la tercera ubicación en el *ranking* de la Revista Qué Pasa.

6. Conclusión

EL PROPÓSITO de este capítulo ha sido demostrar la importancia que tiene el contar un Plan de Desarrollo Estratégico para el mejoramiento de los resultados de una organización universitaria, a través de la presentación de una síntesis de un caso concreto de dirección estratégica, que se caracterizó por la realización y aplicación rigurosa de las diferentes etapas que constituyen un proyecto de estas características. Ellas son: la definición de las líneas estratégicas que resultan de la misión y del análisis tanto interno como externo; la socialización del Plan, y de las acciones a ejecutar, con la comunidad universitaria; la forma de organizar la institución y el tipo de gestión necesaria para el éxito de la implementación; y los cambios realizados con los resultados alcanzados.

Si bien el proceso de desarrollo y de aplicación del Plan respondió a un esfuerzo sistemático y riguroso de cada una de las etapas, la presentación del caso en este capítulo no se focalizó en exponer una metodología específica de dirección estratégica, como tampoco en plantear modelos ni recetas probadas, sino más bien se expuso el proceso tal como fue aplicado, producto de la propia sensibilidad organizacional y del compromiso de la dirección por reposicionar a la Institución. La elaboración e implementación del Plan de Desarrollo Estratégico resultó de la voluntad colectiva por asumir los desafíos de la Universidad, en una situación de pérdida del posicionamiento que había logrado durante la primera etapa desde su fundación y de dificultades para responder a las nuevas exigencias que le imponía la sociedad del conocimiento, en un ambiente marcado por la globalización. En suma, se trató de una experiencia de cambio en la forma de hacer universidad, que se distinguió: por propender a la excelencia a través del mejoramiento continuo y el seguimiento permanente de los resultados logrados; por enfrentar los desafíos futuros con capacidad de anticipación, a través de la innovación; por confiar en, y potenciar, las capacidades internas, entregando autonomía y lineamientos estratégicos precisos a las unidades académicas que son las que verdaderamente aportan valor; y por el convencimiento que la mejor autonomía académica radica en la independencia económica, lo que exige la búsqueda permanente de nuevas fuentes de

financiamiento externo, en el marco de su quehacer académico, y en el cuidado responsable de los recursos que dispone.

Además, este capítulo, refleja la historia de un proceso relativamente pionero en el caso chileno, ya que durante la década de los noventa los proyectos de dirección estratégica no eran una práctica común en las universidades, como tampoco siempre lo son en la actualidad. Más bien, algunas instituciones aún sólo lo realizan para responder a requerimientos externos, como el que impone el proceso de acreditación de las instituciones de Educación Superior en Chile a través de la CNA, más que por un convencimiento interno de la importancia de estos procesos de desarrollo estratégico. En otras ocasiones estos procesos sucumben por la diversidad de objetivos planteados y por las dificultades del contexto, quedando los planes sólo como la manifestación de un trabajo, de un ejercicio o de un proyecto de candidatura en el sistema tradicional, realizado sin mayor compromiso y sin consecuencias en el mejoramiento de los resultados perseguidos.

El caso planteado representa una experiencia interesante por los temas, emergentes en aquel entonces y consolidados en la actualidad, que han estado definiendo el marco de desarrollo de la educación superior, tales como: la flexibilidad organizacional, la educación continua, la vinculación con el medio, el fortalecimiento del postgrado, la internacionalización, el emprendimiento académico, entre otros. Asimismo, su relevancia como experiencia real radica en que la motivación para organizar este proceso institucional, desde una perspectiva estratégica, nace del interés de la propia Universidad por asumir de manera autónoma, con iniciativa y con compromiso, la construcción de su sostenibilidad y desarrollo futuro. Finalmente, el proceso de aplicación del Plan de Desarrollo Estratégico mostró, de manera categórica, su aporte a través de logros en resultados concretos y medibles, que permitieron a la Universidad reposicionarla en un lugar destacado que había perdido paulatinamente a través del paso de los años.

Para terminar, se presentan las palabras de la Ministra de Educación de la época, Mariana Aylwin, sobre la culminación del proceso de dirección estratégica que en este capítulo se ha pretendido sintetizar y presentar:

“Con una mirada abierta y sin prejuicios es que la Universidad Federico Santa María durante estos últimos años ha fortalecido significativamente su autonomía. Autonomía para definir sus líneas de desarrollo, para establecer alianzas internas y externas, para ofrecer a los jóvenes oportunidades de formación integral, para combinar tecnologías y ciencias duras y blandas en la búsqueda de una mejor docencia y para definir que en esta nueva etapa en que se vive, la vertiente de la investigación, si bien todavía insuficiente, señala un camino ya abierto en que es necesario perseverar”.

7. Bibliografía

1. Adolfo, A. (2000): “Excelencia Académica y Gestión Universitaria. Una combinación posible y necesaria”. Valparaíso: USM.
2. Adolfo, A. y Luciano, F. (2005): “Organización Liviana y Gestión Participativa”. RIL.
3. Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., y Salazar, F. (2005): “Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile”. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
4. CINDA (2007): “Informe Educación Superior en Iberoamérica”. Santiago: CINDA.

**PARTE II: Gobierno,
organización y cambio en las
universidades**



El gobierno de las universidades en tiempos de cambio

Dr. Álvaro Rojas
Dr. Andrés Bernasconi

1. El contexto de la gobernabilidad

EN EL contexto de la globalización y la nueva economía ha ido ganado prominencia el problema de gobernabilidad –en general, no solamente en educación superior– en la medida que los gobiernos, las universidades y otros actores sociales enfrentan nuevos desafíos. Este ensayo busca describir los retos que se presentan a líderes y directivos universitarios en el contexto de la masificación de la educación superior y su diversificación. Los desafíos de la gestión en torno a la rendición de cuentas, la diversificación de los ingresos, y la profesionalización de la administración son tratados en este capítulo. El enfoque de este capítulo estará en la gobernabilidad interna de las universidades, no en la gobernabilidad de los sistemas de educación superior. Nos referiremos a las relaciones de la universidad con las autoridades de gobierno y otros interesados, a los roles de gobierno de profesores y estudiantes, a la naturaleza del poder ejecutivo universitario y los atributos de un equipo directivo eficaz en la conexión entre planificación estratégica y estructura organizacional, en la gestión del profesorado, y en el moderno concepto de auditoría y control.

La economía del conocimiento, con su énfasis en la capacitación avanzada del capital humano y la innovación aportada por la tecnología, ha puesto a las universidades –instituciones especializadas en educación avanzada e investigación– bajo una nueva luz: no ya en la periferia del elenco de actores comprometidos en construir el desarrollo y el progreso, sino que al centro del escenario y sometidas a intenso escrutinio, ahora que tanto parece depender de la manera en que se desempeñan las universidades.

La educación superior es hoy mayor y más importante que nunca. Es inevitable, entonces, que la extensión de la educación superior hacia nuevos grupos demográficos, elementos constituyentes más diversos, y nuevos cúmulos de preocupaciones, traiga aparejado nuevas formas de pensamiento respecto a la relación entre estado y educación superior. “No involucrarse” ya no es una receta de política viable, en cuanto

los gobiernos crecientemente entienden a la educación superior como un componente estratégico de una visión de largo plazo del rol que juegan sus países en una economía y sociedad global.

Como resultado de ello, se introdujo una serie de reformas en el gobierno de los sistemas de educación superior, comenzando en los años 80 del siglo pasado, en países de Europa Occidental, América del Norte, América Latina y Asia. También contribuyó a esta ola de reformas la caída del comunismo en zonas anteriormente bajo la influencia soviética. Estas reformas, de diversa manera, buscan aumentar la productividad y eficiencia de los sistemas de educación superior, ponerlos en línea con las prioridades del país, aumentar el acceso, atraer financiamiento privado, acercar la ciencia a las necesidades tecnológicas de las empresas, y reforzar la rendición de cuentas, entre otros objetivos (Huisman, 2009).

La mayor parte de estas medidas están vinculadas al financiamiento del sistema, la redefinición de las jurisdicciones de diversas entidades gubernamentales, la revisión del alcance de la autoridad para el otorgamiento de grados en instituciones de educación superior, la creación de nuevos consejos coordinadores o el establecimiento de agencias de acreditación. En general, estas medidas no han modificado directamente la estructura y prácticas de gobierno dentro de las universidades y de otras instituciones de educación superior. No obstante, algunas reformas sí apuntan directamente a la gobernabilidad organizacional—como cuando se introducen directorios en universidades públicas que antes carecían de ellos—y aún aquellas que no, terminan en todo caso influyendo sobre el modo en que las universidades establecen sus prioridades, manejan sus recursos, y se organizan.

Antes de continuar, es útil destacar algunas tendencias globales en educación superior, inducidas por las políticas públicas, que presentan puntos de tensión bien definidos respecto a materias de gobernabilidad y administración en las universidades del mundo. Cada directivo universitario, de una forma u otra, debe enfrentar estos dilemas y decidir de qué manera su propia institución se abrirá camino a través de ellos, o bien, los circundará cuando ello sea posible y recomendable.

Diferenciación de roles y misiones. A medida que se expande el alcance y envergadura de las funciones de la educación superior, los gobiernos

y los organismos multilaterales de crédito, que apoyan los programas de reformas en países en desarrollo, proponen la diversificación como estrategia para equiparar la plataforma institucional con la nueva clientela y las tareas que van a ser desarrolladas por el sistema. Si esto se logra mediante la creación de nuevas instituciones, o el remozamiento de las ya existentes, es un aspecto usualmente difuso en las políticas de diversificación. Por una parte, los gobiernos temen la expansión descontrolada de la misión de las instituciones existentes. Por la otra, esperan que estas mismas instituciones se transformen para asumir los nuevos desafíos. De aquí que las señales enviadas por los gobiernos a menudo son ambiguas: mientras que aparecen como favoreciendo una diversificación de tipos y perfiles institucionales, de modo que las nuevas funciones sean provistas por instituciones nuevas, las autoridades esperan que las universidades establecidas se aventuren hacia nuevos proyectos haciéndose más emprendedoras y resueltas en la búsqueda de las nuevas fronteras de la economía del conocimiento.

Desde la perspectiva de un dirigente universitario, entonces, salta la pregunta: ¿Especialización o diversificación? ¿Debería enfocarse la institución en desarrollar un alto desempeño en unas pocas áreas del conocimiento, o en selectos tipos de programas, forjando nichos exclusivos y totalmente colonizados? O por el contrario, ¿debería expandirse a más funciones y clientelas, distribuyendo así los riesgos a través de una cartera diversificada de iniciativas, para cubrirse mejor de la incertidumbre asociada al ritmo acelerado de los cambios en su medio competitivo?

No hay una respuesta simple a este dilema. Hacer la elección correcta aquí dependerá, entre otros factores, de la historia de la institución, de las fortalezas o debilidades de sus recursos humanos, de su imagen y reputación, de la naturaleza de sus conexiones con la comunidad externa relevante, y de su ubicación geográfica, entre otros factores. Un ejercicio de planificación estratégica generalmente ayuda a abordar preguntas complejas como ésta.

El surgimiento de la universidad de investigación de “clase mundial”. El problema de la diferenciación y del carácter distintivo de una misión se agrava debido al surgimiento global de la universidad de investigación como estándar de excelencia único o dominante

en la educación superior. El prestigio académico es importante para las universidades. Es, quizás, el atributo más universal que las universidades se esfuerzan en asociar a sus nombres. Sin embargo, por definición, no hay muchos cupos en el ápice de la pirámide del prestigio. Especialmente cuando las universidades reconocidas como las mejores, la “clase mundial”, deben su posición a su caudal de investigación, y las universidades de investigación en el mundo son pocas, aún en grandes sistemas académicos como el de los Estados Unidos. Si el prestigio se alcanza única o casi exclusivamente por los logros científicos, y las instituciones buscan maximizar su prestigio, entonces nos encontramos en un pie forzado.

El camino de la universidad intensiva en investigación y postgrado puede ser una vía razonable para unas pocas instituciones en sistemas académicos emergentes. Para ellas, las comparaciones globales mediante *rankings* internacionales son valiosas varas de medición, siempre que las limitaciones de los *rankings* más populares, y aquellas inherentes a cualquier metodología de clasificación, sean bien entendidas no solamente por los líderes más importantes de la institución sino también por los constituyentes claves que estarán monitoreando estas clasificaciones.

Pero para la gran mayoría de las instituciones, las Harvard, las Berkeley, y las Oxbridge del mundo no son el patrón de referencia. Aquellas deberán dar con estrategias que les permitan diferenciarse del montón, colocándose en una carrera en que tengan alguna posibilidad de ganar. Esto requerirá inevitablemente acentuar dimensiones de excelencia que no se basan en la investigación, tales como los resultados educacionales, la internacionalización, los idiomas extranjeros, la empleabilidad de sus egresados, o el servicio a la comunidad local y a causas culturales.

Accountability vs. autonomía. Se requiere de las instituciones, como una condición para la fe pública puesta en ellas, que se responsabilicen de la integridad, eficacia y eficiencia de sus procesos y resultados en cada una de sus esferas de acción. La acreditación ha sido el medio favorito para el *accountability*, pero no es ni con mucho el único método de escrutinio: las agencias de protección al consumidor, las agencias que financian la investigación, las regulaciones de salud

y bienestar (humana y animal), los bancos y otras instituciones de crédito, y varios otros tienen un activo interés en lo que hacen las universidades y en cómo lo hacen.

La educación superior ha llegado a ser una industria regulada y de nada sirve negarlo o discutir sobre las legítimas expresiones de este fenómeno. Los directivos de las universidades deben comprender que responder a estas diferentes demandas es una condición para desenvolverse en este medio. Es de esperar que ellos también se den cuenta que hay beneficios derivados de este nivel de inspección: no solamente se intensifica la transparencia, y las preguntas difíciles se plantean y se responden, sino que a menudo los directivos superiores encontrarán que es sólo a través de estos informes a las agencias externas que ellos pueden conocer algunos datos duros sobre lo que están haciendo realmente sus instituciones.

La rendición de cuentas, por lo tanto, sirve no sólo a una función externa, y no debe ser abordada sólo como burocracia (¡que a menudo sí lo es!) que debe ser despachada de la forma más rápida e indolora posible. Quizás sus beneficios más perdurables son internos, en la medida que la responsabilidad, la transparencia y la integridad se convierten en parte de la cultura institucional – de modo análogo a la manera en que la revisión por pares ha sido internalizada por investigadores de todo el mundo como una forma natural de validación académica.

Enfocada de esta forma, no existe contradicción entre rendición de cuentas y autonomía. Esta última se refiere a la libertad académica y a la capacidad de la institución de manejar sus recursos hacia los fines que se ha dado. Pero, en sociedades democráticas esas prerrogativas deben ejercerse dentro de los límites de la acción legítima definidos por la comunidad política.

“Administrativismo”: la creciente influencia de los administradores y de los discursos y técnicas de gestión. Tradicionalmente en las universidades se le ha confiado la administración intermedia y aún la superior a académicos elegidos, con poca capacitación o experiencia en administración, y que generalmente no tienen una visión de la educación superior más allá de sus respectivos campos de estudio. Los profesores titulares o catedráticos podían tomar decisiones sin

que la institución los cuestionara, en buena medida porque no existía la capacidad institucional para sostener dicha confrontación. No queremos decir con esto que las decisiones profesoriales fuesen incorrectas: ante la ausencia de una clara definición de la misión y de los objetivos de la institución, los profesores llenaron un vacío a través de sus decisiones, conformando así por agregación las identidades y misiones de sus universidades. Todos hacían lo que creían mejor para sí y para los demás, y el bien de la institución era la resultante de la suma de la discreta acción de cada uno.

Esta manera de conformar los cuadros directivos de abajo hacia arriba tiene sus ventajas: los profesores gozan de la legitimidad de su elección al cargo y permanecen responsables ante sus pares electores. Pero estos beneficios generalmente se obtienen a costa de la habilidad técnica de los ocupantes de los cargos y de su voluntad de tomar decisiones difíciles.

¿Debieran los directivos superiores ser elegidos o nombrados? ¿Debiera el rector ser electo para servir un período determinado, o debiese ser nombrado por una junta directiva y responder a ella? ¿Deben entregarse a los comités académicos roles legislativos, ejecutivos, o de asesoría? Nuevamente, no hay una sola respuesta correcta aquí. Lo que parece claro, eso sí, es que la creciente complejidad de la actividad universitaria, el volumen de recursos involucrados, su diversa procedencia, y mayor regulación, entre otras presiones, han hecho necesaria la profesionalización de la administración y de los administradores. Además, algunas responsabilidades que anteriormente se asignaban a comités de profesores han sido reasignadas a cargos unipersonales, tanto en la administración central como a nivel de las facultades o escuelas. Mientras que los asuntos académicos permanecen en el ámbito del profesorado, áreas tales como la planificación, el desarrollo de infraestructura, las adquisiciones, el marketing, las finanzas, las admisiones, las relaciones con ex alumnos, el desarrollo de bibliotecas, recursos humanos, tecnologías de información y muchos otros, hoy en día están en el campo de acción de especialistas nombrados y no de profesores elegidos (aunque algunos de los especialistas puedan ser, además, profesores). Es más, existe actualmente la expectativa que los académicos promovidos a cargos como el de decano o rector cuenten con el tipo de experiencia gerencial que les

permita navegar con éxito en el mundo de la administración, con su terminología, herramientas y principios.

Estas expectativas de capacidad de gestión y de entregar resultados provienen, en no poca medida, de estudiantes, proveedores, socios comerciales, agencias públicas y variados constituyentes externos que ya no están dispuestos a tolerar demoras o un servicio deficiente solamente porque están tratando con una universidad. Ellos exigen respuestas efectivas en tiempo real, presionando aún más hacia este giro administrativo experimentado en la educación superior.

Recuperación de costos. Relacionado muy de cerca con la era de la gestión está el esfuerzo desplegado por los administradores para saber cuál es el costo preciso de todo lo que lleva a cabo la institución, para presionar por mayor productividad en base a esta información, y para buscar nuevas formas de financiamiento.

El hecho de buscar costos unitarios en enseñanza, investigación o servicio es a menudo mirado con escepticismo por los académicos que creen que no se le puede poner precio a todo. La resistencia es aún mayor a las consecuencias que acarrear los ejercicios de costeo, esenciales para distribuir los recursos: comparar los gastos con la productividad, ya sea a nivel institucional, de facultad, de programa o individual, y confrontar las unidades académicas y administrativas con esta información para estimularlas a una mayor productividad.

Tan importante como el manejo de los costos es el incremento de los ingresos. En el caso de las instituciones privadas, su anhelo de largo plazo es recibir fondos públicos, ya que los aranceles que pagan los alumnos no siempre son suficientes para desarrollar funciones universitarias complejas. A la inversa, en la actual política económica de la educación superior, las universidades públicas necesitan buscar oportunidades de financiamiento en el sector privado para complementar las generalmente magras rentas que reciben del Estado.

2. Las universidades en cuanto organizaciones complejas

LAS UNIVERSIDADES SON organizaciones, pero no organizaciones como cualquier otra. Son al mismo tiempo personas jurídicas, comunidades e instituciones. Como entidades legales tienen derecho a nombrar sus autoridades, contratar personal administrativo y docente, firmar

contratos, adquirir propiedades, etc. Por lo general poseen una junta o consejo directivo, funcionarios responsables ante él, empleados y clientes. Como gremio (*universitas*), las universidades son comunidades de profesores, expertos en sus áreas, que dirigen los estudios e imparten conocimientos en forma autónoma a las nuevas generaciones. Como instituciones, las universidades son redes de patrones y relaciones culturales establecidas a lo largo de siglos, universales en su alcance, y lentas para cambiar.

Como escribió Clark Kerr (2001), existen cuatro “estados” en la universidad: la administración, organizada verticalmente; los académicos, desplegados horizontalmente –salvo en tiempos de crisis, cuando actúan como asambleas políticas–; los estudiantes, que actúan ya sea individualmente como consumidores, o agrupados como constituyentes en centros y federaciones de estudiantiles, o como grupos de interés común o de presión; y los supervisores externos, que actúan por el poder del presupuesto o por mandato administrativo.

La estructura comunitaria inicial de la universidad, donde el proyecto académico era totalmente determinado dentro de la institución, ha ido cediendo terreno en los últimos tres siglos a las demandas de la sociedad (Clark, 2006). La autodeterminación académica a través de una deliberación y toma de decisiones colegiada es aún un sello distintivo de las universidades, especialmente en aquellas con una masa crítica de profesores dedicados principalmente a la creación de conocimiento. No obstante, la sociedad, que se proyecta políticamente a través del gobierno, o como cliente en transacciones mercantiles, ejerce influencia sobre estas estructuras autónomas, tanto así que la idea de la universidad como un claustro o torre de marfil separada del pulso de la vida cotidiana de la ciudad ya no es valedera y necesita reemplazarse por una perspectiva de sistemas abiertos.

Por lo tanto, pública o privada, nacional o local, orientada a la enseñanza o a la investigación, nueva o antigua, la universidad es una organización compleja. Esta complejidad es el resultado de a) múltiples niveles organizacionales; b) diferentes canales de interacción entre y dentro de estos niveles, y con el medio externo; c) la debilidad del poder jerárquico en comparación con otros tipos de organizaciones; d) su sistema de valores, denso y variado; y e) su relación dinámica con el ambiente político, social, económico y cultural. Como resultado

tenemos una autoridad difusa, estructuras muy fragmentadas, propósitos variados, complejos, y no siempre complementarios, objetivos difíciles de mensurar, y la autonomía que coexiste con la dependencia de los recursos.

Un ejemplo de estos rasgos organizacionales únicos es como la autoridad se aprecia repartida entre niveles intermedios e inferiores los que, por virtud de su saber sustantivo, se benefician de un cierto poder delegado para la toma de decisiones. Esto requiere, de parte de los dirigentes superiores, una actitud de diálogo y mecanismos de negociación, articulados desde abajo hacia arriba, para ajustar las decisiones con los objetivos corporativos generales. Este modelo horizontal de gobernabilidad, característico de los asuntos académicos, coexiste con un estilo mucho más vertical de gestión en las operaciones administrativas y financieras.

Los académicos tienden a formarse su propia visión del mundo –y de ahí, su visión de la universidad– a través del cristal de su disciplina o profesión, trayendo consigo la profundidad y estrechez de su altamente especializada comprensión del mundo cuando se les pide servir en roles de administración y liderazgo. A diferencia de las empresas privadas, cuyos equipos de gestión han sido entrenados en la misma base de conocimiento, y de las burocracias del sector público, cuyos dirigentes no necesariamente comparten el mismo respaldo educacional, pero sin embargo están intelectualmente sincronizados por su interés y servicio en un determinado sector, como defensa, salud u obras públicas, en las universidades, en cambio, las mismas dificultades que empantan la comunicación entre disciplinas académicas afectan la posibilidad de una buena coordinación de equipos administrativos heterogéneos, compuestos de variados perfiles profesionales y visiones del mundo.

Por estas razones, la literatura de educación superior ha enfatizado los aspectos caóticos de la universidad como organización: desde fuera parecen ser “anarquías organizadas”, según la famosa descripción de Cohen y March (1974), con objetivos múltiples, ambiguos y conflictivos, que están siendo permanentemente debatidos y cambiados. Sobre bases en continuo cambio, la administración racional parece poco plausible. El origen de estas permanentes discrepancias no es sólo interno. También es resultado de las interacciones con grupos

de poder externos, especialmente en las universidades públicas, de quienes se espera que atiendan a una multiplicidad de intereses legítimos, los que rara vez son consistentes entre sí.

Un ingenioso diseño organizacional puede ayudar a sortear la siempre cambiante configuración de intereses y demandas, internos y externos, pero no es la solución final. Es esencial el diálogo y la discusión permanente para forjar alianzas y promover acuerdos, mientras se mantiene una visión del conjunto de la universidad en las mentes y en los corazones de sus miembros y sus constituyentes.

La complejidad del liderazgo universitario se manifiesta también en el establecimiento de las que serán las funciones prioritarias de la institución. La docencia es la parte fácil, pues corresponde a la función esencial. Pero, ¿qué otra cosa, si la hay, debería generar la universidad además de ciudadanos educados y profesionales capacitados? Para la mayoría de las universidades el tema es irrelevante, pues ellas no divisan una misión más allá de enseñar, y si lo hacen, no tienen los recursos para llevarla a cabo. Tal es el caso de una amplia mayoría de las instituciones privadas financiadas únicamente con el pago de derechos de arancel, y de las universidades públicas en países pobres. Pero allí donde dimensiones adicionales de servicio a la comunidad son posibles, ¿cuáles deberían ser esas? La universidad no está sólo inmersa en la ciencia, también forma parte de la comunidad local y nacional. Los logros de investigación benefician a las disciplinas, a los profesores que reciben crédito por ellos, y al prestigio de la universidad, pero rara vez traen como resultado directo una mejoría de la calidad de vida de las comunidades nacionales y locales. Por lo tanto, muchas universidades preferirían hacer sentir su impacto en su entorno inmediato, en vez de proyectarlo al ámbito global del conocimiento. Para ellas es primordial contribuir tangiblemente al progreso social, económico y político. De aquí surge otra forma de tensión sobre el liderazgo, ya que los profesores con vocación científica coexisten con otros cuya vocación es desplegar sus conocimientos para servir a las necesidades de la comunidad. Los estándares de excelencia para cada tipo de trabajo son substancialmente diferentes, y rara vez se integran armoniosamente en las reglas sobre nombramientos y promociones. Se debe llegar a un compromiso para adecuar ambos

usos de la universidad, igualmente importantes para el progreso y el desarrollo.

3. *Gobernabilidad externa*

LAS UNIVERSIDADES mantienen variadas relaciones con su medio externo y, como se arguyó anteriormente, este es uno de los orígenes de su complejidad organizacional. Desde luego, están los crecientemente significativos vínculos internacionales, y localmente, las universidades tienen que tratar con el gobierno a través de sus varios ministerios, principalmente el de Educación, o el de Ciencia, responsables de las políticas de educación superior. En países federales, la comunicación es frecuentemente más intensa con las autoridades estatales que con las federales. En el caso del Congreso, a menudo es clave cultivar una relación con los representantes del distrito en que se encuentra la universidad, o con aquellos elegidos en su área más amplia de influencia.

Las universidades privadas tienen que lidiar con sus dueños que, por lo general, son también sus administradores, aunque no siempre es el caso: como dueños, las iglesias, fundaciones y empresas transnacionales tienden a delegar la administración cotidiana pero mantienen el control de los consejos directivos de sus instituciones.

También son importantes las relaciones con otras universidades en consejos o conferencias de rectores. Las agencias de acreditación y otros organismos de regulación científicos y profesionales también requieren de atención, como asimismo las asociaciones empresariales y organizaciones de la sociedad civil.

Por lo tanto, la gobernabilidad no sólo concierne a asuntos internos. La calidad de la relación arriba enunciada afecta considerablemente las oportunidades que se les presentan a la institución. El líder de una universidad debe jugar un rol en la articulación de su universidad con su entorno. Un rector es, en el más amplio sentido de la palabra, un político también. Debe representar, persuadir, lisonjear, mediar y lograr acuerdos a favor de su universidad. Desgraciadamente, esta dimensión de una rectoría no siempre se cumple debido a la enorme presión que significa dirigir una universidad. Muchos presidentes y directivos superiores tienden a focalizar su energía hacia los problemas internos de sus campus. Esta opción no deja de tener ciertos beneficios

políticos: hacer visible su liderazgo entre el cuerpo electoral debería ser una preocupación de oficiales elegidos, pero descuidar los asuntos externos, a la larga, causará un daño a la posición de la institución en su entorno.

Relaciones con ministerios del gobierno. El beneficio de la relación con agencias nacionales o estatales a cargo de las políticas educacionales depende en gran medida de su formalidad. En varios países, los ministerios o secretarías responsables de la educación superior organizan reuniones regulares con los rectores individualmente o con conferencias de rectores. Encuentros estructurados y regulares de este tipo son un activo, ya que dan la oportunidad de definir problemas de políticas, participar en la deliberación de soluciones, y en general ejercer una influencia sobre el diseño de las políticas. Por supuesto, todo esto también se puede hacer mediante *lobbies* informales, pero los canales regulares de intercambio son preferibles por su transparencia y la igual y permanente oportunidad que entregan a todas las instituciones para participar en discusiones sobre políticas.

Por lo tanto, no se trata de que los líderes de las universidades renuncien a invitar al ministro a visitar el campus, o a llamarlo o solicitarle una reunión ocasionalmente, sino de complementar estas instancias con reuniones más regulares donde no sólo se pueden ventilar asuntos urgentes sino también aquellos importantes.

Relaciones con autoridades regionales o locales. Como se indicó anteriormente, la actividad universitaria produce consecuencias directas en el medio social, económico, cultural y político. Muchas demandas de la comunidad están dirigidas hacia la universidad, ya sea oficialmente a través de sus representantes, o bien no oficialmente a través de la prensa y otros vehículos de expresión pública. La universidad no puede satisfacer todas ellas en forma efectiva. Algunas quedarán fuera de su misión, otras no tendrán financiamiento, y para otras no habrá una estructura dentro de la universidad que se pueda hacer cargo de ese problema en particular.

En cualquier caso, aún cuando no haya nada que la universidad pueda hacer para cumplir un pedido de este tipo, sus directivos deben mantener una relación de apertura, confianza y empatía con las

autoridades locales y regionales. En la mayoría de los casos, buena parte del cuerpo estudiantil será local, los empleados de la universidad viven en la comunidad y la mayor parte del sector empresarial funcionará localmente también. Por ende, las buenas relaciones con el entorno inmediato son ventajosas para ambas partes.

Más aún, las universidades concentran recursos humanos de alta calificación. Fuera de las grandes zonas metropolitanas, por lo general son los mayores empleadores de dichos talentos. Así, ellas pueden ayudar a que los servidores públicos presten un mejor servicio, o a que prosperen los pequeños negocios. Esta capacidad técnica pasa a ser un capital político influyente en manos de los directivos de universidades que negocian con las autoridades locales. Bien manejado, puede generar sinergia, con consecuencias directas para el bienestar general.

De importancia similar es el papel que juegan muchas universidades como dueños y editores de medios de comunicación de prensa, radio y televisión. Ellos ayudan a diseminar el conocimiento, a destacar los logros de la universidad creando un sentimiento de orgullo, y a reforzar además los valores cívicos.

Sistemas multicampus. Desde la Segunda Guerra Mundial, la educación superior en todas partes ha experimentado un crecimiento sin precedentes. El que este crecimiento vaya a ser canalizado a través de instituciones nuevas o de establecimientos ya existentes es, como expresamos arriba, principalmente una decisión de política pública, pero ello no implica que las opciones de crecer o no crecer se encuentren más allá de las decisiones posibles para todas y cada una de las universidades. En verdad, es raro el caso en que el dilema del tamaño y alcance esté ausente del menú de decisiones que un directivo universitario debe enfrentar.

Es éste un problema complicado, aún allí donde existe una demanda por nuevos y mayores programas, o nuevos campus. Las economías de escala no son lineales, y existen múltiples opciones de crecimiento. Una estructura apropiada de administración, centralizada y adecuada a cierta magnitud, puede no ser la indicada para las siguientes etapas del desarrollo. Es posible que se requiera mayor descentralización, como también estructuras

organizacionales más planas. A su vez, el crecimiento puede ser enfocado como un asunto de oferta de programas de pregrado, o de extensión a nuevos campos disciplinarios, o de mayores cupos en programas ya existentes, o de expansión hacia el postgrado, o de agregar nuevos campus, o de ganar territorio, o incluso de proyección internacional.

El modelo multicampus es en sí mismo una forma de crecimiento, para lo cual son posibles varias alternativas. Los nuevos campus pueden destinarse a nuevas áreas del conocimiento, o a replicar programas ofrecidos en el campus principal, o a servir como alimentadores de él. En todo caso, debe considerarse que en las universidades públicas, al cabo de un tiempo, existe la propensión de los campus remotos de buscar la forma de separarse de la universidad matriz, para convertirse ellos mismos en universidades independientes.

El lugar de la política. Como se comentó anteriormente, administrar una universidad, especialmente si es una institución pública, es una función con una dimensión política. Esto no quiere decir que los rectores u otros directivos universitarios deban ser militantes de algún partido político, sino que considerando el hecho de que el sistema político toma decisiones que tienen consecuencias para las universidades, es poco inteligente de parte de las universidades no tratar de influir sobre aquellas decisiones. A veces los políticos tienen la llave de la realización de los objetivos estratégicos de las universidades y, por esta razón, ellos deben estar constantemente informados de la situación de la universidad, de sus planes estratégicos y de sus fortalezas y debilidades.

Por otra parte, debe evitarse la actividad política militante de parte de profesores y personal dentro del campus. Es importante que los estudiantes vean a sus profesores como personas independientes de facciones políticas, sin perjuicio de la clara postura que puedan tener en materias de interés político o de políticas públicas. Asimismo, los funcionarios elegidos no deben levantar sus campañas sobre la base de plataformas políticas. Las creencias políticas de un profesor son irrelevantes a las funciones para las cuales va a ser elegido, y debería mantenerse al margen de su perfil electoral.

4. Supervisión

COMO SE observó anteriormente, las universidades están sujetas a varias formas de supervisión por agencias y puntos de vista externos a la organización. Además, sus ejecutivos están sometidos a un escrutinio minucioso de organismos colegiados que representan los intereses de los dueños y de la sociedad en general, como es el caso de las juntas directivas, y de los estamentos internos de las instituciones, principalmente los académicos, pero a menudo también de parte de los estudiantes y del personal administrativo. Es hacia estos organismos internos de supervisión a quienes tornamos ahora, y hacia la administración de las relaciones con ellos como parte de los deberes del ejecutivo principal y de su equipo.

Consejos o juntas directivas: Los directorios o consejos de gobierno representan el interés de los dueños y de otros constituyentes externos de la universidad. En las universidades públicas, el dueño es el estado –nacional o provincial– y en las privadas, los individuos o grupos que proporcionaron el capital para la fundación de la universidad y continúan siendo responsables de su apoyo económico. Con frecuencia, tanto en directorios públicos como privados, personas que son prominentes en las profesiones, la ciencia, el gobierno o el sector privado son invitados como directores para prestar su juicio experto y experiencia en las deliberaciones del directorio.

Los consejos directivos no sólo proporcionan control y vigilancia. De hecho, esta es quizás su función menos relevante, pues dependientes como son en el ejercicio de su papel de la información que el rector les entregue, es poco el control que ellos pueden ejercer sobre un rector que no desea ser controlado. Más importante es el foro que ofrece la junta de directores para la discusión de los temas importantes, su consejo, su procura de apoyo para la universidad, y la forma en que puede proyectar el trabajo universitario hacia la comunidad y acercar los recursos de la comunidad hacia la universidad. En resumen, los consejos directivos son un puente permanente entre la organización y su medio externo.

Por lo tanto, franqueza y transparencia es lo que se necesita para una buena relación entre el rector y el directorio. Los informes escritos y las presentaciones orales deben prepararse cuidadosamente de

modo que entreguen información cierta que sirva de base a un debate fructífero. Los compromisos financieros asociados a cualquier plan deben ser claramente explicados y el directorio debe estar continuamente informado de cada situación importante, planificada o no, que afecte a la institución. Es una buena práctica del rector traer consigo al funcionario responsable de la materia en discusión de modo que, si se requiere, puede aclarar a los directores los detalles del tema.

Senados, consejos académicos y otros organismos legislativos internos. En muchos países la tradición dicta que debe existir un organismo deliberante para toda la universidad, compuesto únicamente o principalmente por profesores de alto rango, cuyo rol es debatir y aprobar las políticas académicas. Mientras que, por lo general, es común que estos consejos demoren la toma de decisiones y tiendan a favorecer alternativas negociadas a medio camino de las propuestas en debate, aceptables para la mayoría de sus miembros, ellos pueden traer visiones que no siempre están presentes al interior del grupo ejecutivo, así como una saludable dosis de moderación al gobierno de la institución.

Dado que el equipo ejecutivo, si es designado por el rector en vez de ser elegido para sus cargos independientemente de él, tiende a componerse de personas de similar pensamiento, puede ser útil que exista un foro para que se expresen en él ideas divergentes, incluso peregrinas. Esto enriquece la deliberación y, bien llevado, puede mejorar la toma de decisiones. Aún más, estos consejos académicos llevan consigo la historia de la institución, una ventaja importante cuando el rector es nuevo en la institución o más joven que el promedio de los miembros del profesorado. No es raro que “nuevas” medidas propuestas hoy hayan sido intentadas y fracasaran en el pasado.

Sin embargo, es importante que las funciones asignadas a estos organismos sean sólo de naturaleza legislativa o judicial. Cuando las asambleas invaden la función ejecutiva suelen sobrevenir peligrosas situaciones de paralización o división en facciones. No es fácil fijar la línea en materias de presupuesto, por ejemplo, o de adquisición o enajenación de bienes raíces, o de creación de nuevos programas o centros. Cuando la agilidad es esencial, como parece ser la norma para la educación superior en el medio actual, es quizás aconsejable

errar hacia el lado de acrecentar la autoridad ejecutiva, y limitar la autoridad de los consejos académicos o senados a las estrategias y políticas a largo plazo en el área académica.

Participación de estudiantes, ex alumnos y personal administrativo en el gobierno. También un asunto de tradición, la profundidad y alcance de la participación institucionalizada de los estudiantes, ex alumnos y personal administrativo en el gobierno varía considerablemente de país en país. Hasta cierto punto, la justificación de su involucramiento se equipara con aquella descrita más arriba con respecto a los consejos académicos, pero hay tres diferencias clave.

Primero, las universidades no son democracias, donde todos son iguales y una persona representa un voto. Aún entre académicos existen jerarquías donde los profesores más antiguos se imponen con una opinión de mayor peso sobre asuntos académicos que sus colegas más jóvenes. Segundo, los estudiantes son miembros transitorios de la organización y, por lo tanto, el alcance de su visión está generalmente limitado por sus intereses inmediatos, mientras que las preocupaciones de los ex alumnos son más bien oportunistas y tienen sus flujos y reflujos. Finalmente, la politización es un riesgo mayor para estudiantes y administrativos, quienes no tienen el anclaje del *ethos* académico como contrapeso.

Por estas razones, los beneficios de agregar las opiniones de miembros que no pertenezcan al cuerpo docente de la universidad, tales como una mayor amplitud de deliberación y mayor apropiación de las políticas en cuya formulación participaron, necesitan ser sopesados cuidadosamente frente a las vulnerabilidades de un sistema de gobernabilidad basado en la representación de constituyentes. Muchas universidades dan a sus líderes estudiantiles y a representantes de los administrativos una participación minoritaria en los consejos universitarios, lo bastante relevante para que no sea meramente testimonial, pero tampoco tanto como para comprometer el control de estos organismos por el cuerpo académico. Este parece un enfoque sensato.

5. Poder ejecutivo

LA CRECIENTE complejidad de la administración universitaria, descrita más arriba, es una de las fuerzas que separan los roles de los académicos

de los de liderazgo superior, incluso de los decanatos. Por otra parte, el progreso y el reconocimiento en la carrera académica se asocian fuertemente con la capacidad demostrada de hacer investigación financiada externamente, y con las publicaciones que derivan de ella, en circunstancias que conseguir fondos de investigación y administrarlos son operaciones que demandan tiempo. Los nuevos métodos de enseñanza también involucran una dedicación permanente de parte de los docentes. La administración ya no puede llevarse a cabo en el tiempo libre que dejan la enseñanza o la investigación, del mismo modo que la ciencia y la instrucción no pueden ser asumidas con éxito durante los tiempos muertos en la dirección de una oficina administrativa.

En la mayoría de los países, la mayor autonomía institucional de las universidades públicas ha hecho necesario migrar desde una cultura burocrática propia de la administración pública, en la cual todos se preocupan únicamente de su parte del todo, hacia una cultura organizacional a tono con las singulares características de las universidades, que entrega a cada miembro de la institución un interés en el futuro de la organización y la suficiente adhesión emocional y compromiso para afrontar los esfuerzos de seguir adelante, pese a los cambios y a la creciente competencia. Las instituciones privadas tienen un menor legado de prácticas burocráticas con las cuales lidiar, pero se enfrentan a similares demandas de agilidad para responder a su propio medio.

El rol y funciones del rector o presidente. El ejecutivo superior de una universidad puede ser nominado de distintas formas: puede ser nombrado por una junta directiva, o por una autoridad de gobierno, o elegido por los profesores con o sin participación estudiantil. Cualquiera sea su origen, usualmente se espera que el rector realice funciones que van más allá de su rol estatutario. Es el responsable final de las decisiones institucionales, aunque esas resoluciones sean discutidas y aprobadas previamente en organismos colegiados. Esto se debe en parte a las transformaciones del gobierno interno de las universidades, desde el modelo “parlamentario” predominante hacia fines de los años 1960 en adelante, a los aires “presidencialistas” que prevalecen hoy en día. En el escenario actual, se requiere más

continuidad de políticas y responsabilidad por las acciones que lo que puede asegurar un sistema de gobierno de asambleas.

Posiblemente el atributo más importante en un rector es poseer una visión del futuro de la educación superior en el medio respectivo –local, nacional o internacional. Era poco el riesgo al que se exponía la administración cuando las universidades estaban poco diferenciadas, encaraban un exceso de demanda, había poca o ninguna competencia, y el financiamiento estaba garantizado–. El carisma académico y una administración intuitiva bastaban. La universidad actual requiere de su directivo superior: a) liderazgo en la conducción estratégica de la institución; b) dedicación a crear un clima organizacional saludable a través de una buena comunicación interna, motivación, y sentido de pertenencia; c) cultivar las relaciones con los ambientes políticos, comerciales, culturales, y sociales; d) una estructura de administración horizontal en base a delegación de funciones y centros de responsabilidad; e) una capacidad de dirigir innovaciones en estructura, cultura y más que todo, en el manejo de estrategia y comunicaciones; f) la capacidad de articular en forma armoniosa las diferentes perspectivas mediante el diálogo y la persuasión en los órganos colegiados de gobierno.

Adicionalmente, los rectores por lo general ejercen una especie de poder judicial como autoridad de último recurso en procedimientos disciplinarios internos, y legalmente representan a la universidad ante las instituciones gubernamentales y financieras.

Un estilo accesible de liderazgo, el compromiso permanente tanto con los grandes como con los pequeños dramas de la universidad y su gente, un cierto grado de visibilidad e influencia en el mundo científico y académico, como asimismo en la comunidad local y nacional, también pueden ayudar al rector a cumplir con su exigente rol.

Formando un equipo ejecutivo eficaz. El liderazgo del directivo superior y los atributos que conlleva son decisivos para una conducción exitosa de la universidad. En su justa medida, estas cualidades también deberían existir entre sus principales colaboradores. Nos referimos aquí a las autoridades ejecutivas que fueron nombradas por el rector, en contraposición a los decanos y jefes de departamentos usualmente elegidos por sus pares.

El equipo ejecutivo no sólo debe apropiarse de las definiciones amplias de misión, visión y objetivos estratégicos sino que, idealmente, deben haber participado en generarlas. Si ellos no participaron en el desarrollo de esas ideas, deben entonces imbuirse de los principios y premisas generales que guían el desarrollo de la institución.

La coherencia entre los administradores principales es vital, ya que los tiempos no perdonan improvisaciones, liderazgo intuitivo o individualismo. En cada área se requiere que los directivos acoplen los grandes objetivos estratégicos de la organización con aquellos específicos de sus propios ámbitos. Esto no es incompatible con dejar impreso un sello personal en la labor que cada uno dirige, basado en el temperamento, estilo o intereses particulares. De hecho, la permanente lectura e interpretación de los escenarios de cada día da continuamente espacio para realizar ajustes y dar énfasis especiales.

Es así que los miembros del equipo ejecutivo deben tomar conciencia de dos directrices primordiales. Primero, dado que siempre habrá lugar para aportar nuevos elementos personales a la tarea delimitada para cada cargo, éstos deben estar en correspondencia con las políticas más amplias definidas por el directorio, los consejos académicos, y el mismo rector. Segundo, la real capacidad de un alto ejecutivo se mide en estas oportunidades para innovar, cuando puede anticipar alternativas, prever dificultades, y más importante que todo, crear nuevas posibilidades en terrenos no detectados o inexplorados.

No sólo deben los administradores ser fieles a la visión del futuro, sino también alinear su acción con la tradición y los rituales que cada institución ha desarrollado durante su historia y que constituye su cultura organizacional. Algunos corresponden a toda la universidad, otras pertenecen a ciertas áreas específicas. Esto se facilita cuando existe una efectiva comunicación con las unidades académicas, sean facultades, escuelas o departamentos, basada en la confianza, respeto y un sentido de comunión de propósitos, más allá de las discrepancias que puedan surgir acerca de los medios.

Aunque es evidente que no tiene sentido separar las tareas y desafíos de la administración central de aquellos que conciernen a las unidades académicas, la inercia puede conducir a ese camino: la distancia física que a veces se produce entre la dirección superior y las unidades académicas, la mayor facilidad para coordinar reuniones

únicamente con los miembros del equipo ejecutivo central, las mejores relaciones de trabajo que usualmente existen dentro de este grupo, y otros factores demasiado humanos, pueden causar que los altos ejecutivos “desaparezcan” y pierdan contacto con la universidad “real”. Cuando esto ocurre, los académicos empiezan a ver al equipo directivo como una burocracia que opera sin balances, que se sirve a sí misma y está removida de la verdadera Universidad, aun cuando el rector haya sido elegido por la academia. Existe sólo un antídoto para esta situación: salir de la oficina y aventurarse por el campus largo y frecuente. Una presencia más fuerte de las autoridades en terreno puede, quizás, afectar su eficiencia en sacar asuntos de la bandeja de entrada, pero ayudará a darle un sentido de proyecto en común a toda la institución, y este sentir es clave para un liderazgo efectivo.

Prevención y solución de conflictos. La fortaleza o debilidad de un equipo de liderazgo se muestra mejor en tiempos de crisis. Hoy en día muchos conflictos provienen en gran parte de la sociedad y se transmiten a la universidad, a menudo mutando en formas tan profundas que se hace difícil descifrar su origen. Para anticipar el conflicto, es crucial tener la capacidad de interpretar y enmarcar en forma correcta los signos iniciales de potenciales problemas.

No obstante, nuestra era está llena de incertidumbre y ambigüedad. Los actores sociales pocas veces son capaces de calcular la trayectoria de los movimientos que inician, tampoco de predecir sus consecuencias. Los grupos directivos deben aprender a manejarse en escenarios inestables, y aunque mucho se puede ganar de un diálogo permanente con los actores sociales dentro y fuera de la universidad, esto no nos asegura que no habrá sorpresas.

6. Estructura administrativa y académica

REVISAR LA estructura organizacional no suele ser prioritario en la lista de “cosas por hacer” de los administradores. Esto es, en parte, debido a que la forma organizacional se toma como algo dado, una suerte de estructura natural y, en parte también, debido a lo difícil que es hacer cambios y al excesivo tiempo que se ocupa en ello. Es más fácil contratar a alguien y esperar a que las cosas mejoren con la nueva persona a cargo, o crear cargos adicionales para ajustarse a las

nuevas demandas. El resultado es que la mayoría de las estructuras administrativas universitarias son “pegajosas”: unidades establecidas hace largo tiempo tienden a permanecer mientras a su lado se instalan nuevas estructuras, generalmente en respuesta a urgencias u oportunidades funcionales, más que emanadas de un esfuerzo para equiparar la estructura con la estrategia. Mientras que este enfoque puede distender presiones de corto plazo, la preservación de estructuras obsoletas limita la capacidad de la organización para actuar ágil y proactivamente.

La estructura de la universidad condiciona la aplicación de las estrategias de desarrollo aún cuando esas estrategias no incluyan un cambio estructural. En efecto, el resultado de las acciones planificadas dependerá del grado de burocratización de la organización, los flujos existentes de información y la tecnología disponible para apoyar la administración. Por ende, no hay escapatoria de la influencia que ejerce el organigrama.

¿Cómo debe organizarse la función administrativa? No hay carencia de literatura sobre la forma correcta para diseñar una estructura organizacional, pero la mayoría de ella se relaciona con empresas de negocios y, como ya lo hemos discutido, las universidades son una especie bastante diferente. En muchas formas están más cerca de una cooperativa: sus empleados son accionistas y eligen a los gerentes, muchas de las decisiones requieren del acuerdo de los miembros de la organización, y los excedentes son escasos.

La estructura opera mejor cuando es flexible, es decir, si puede cambiar rápidamente cuando se requieren formas nuevas. Una estructura que necesita de una ley del Congreso para cambiar, no es flexible. Las unidades al interior de estructuras rígidas interactúan con su medio, interno o externo, desde la perspectiva de la posición, rutinas y procedimientos de la unidad, y no desde los de clientes. Típicamente, ellas “resuelven” un problema pasándolo a otra oficina. La plasticidad, que conlleva cierta posibilidad que una unidad sea eliminada si trabaja mal, hace que la unidad se ponga más a tono con el punto de vista y con las necesidades de quien quiera esté requiriendo de su servicio. Favorece la funcionalidad por sobre la formalidad, procedimientos eficientes más que los burocráticamente correctos, y resultados visibles

más que un nítido registro en el papel. Las estructuras flexibles son también ágiles, en el sentido que ellas tienen más vínculos horizontales que verticales, y sus costos suelen ser menores.

¿Cómo deben organizarse las unidades académicas? Las universidades estructuran su accionar académico en grandes unidades que abarcan ciencias o profesiones completas, generalmente bajo el nombre de facultades, colegios o escuelas, y éstas a su vez se sub-dividen en unidades más pequeñas para reunir a los miembros de una disciplina. El conservadurismo organizacional, indicado arriba, también se refleja en la estructura académica: más que dismantelar escuelas, facultades o departamentos, se crean nuevas al lado de las antiguas, o se fundan centros e institutos con el mandato explícito de echar abajo los muros disciplinarios, lo que siempre representa un desafío más allá del tema organizacional.

La estructura académica es un asunto sensible ya que no sólo depende de las conveniencias de gestión, sino que refleja profundas creencias epistemológicas de los académicos. Es su identidad como eruditos que se pone en riesgo cuando alguien intenta rediseñar los límites de un departamento o escuela. Mientras que en el caso de las estructuras administrativas, abogamos por la audacia de parte del diseñador organizacional, aquí es necesario tener cuidado. La estrategia más segura parece ser intentar eludir los acalorados argumentos acerca de lo que constituye éste o aquél campo del conocimiento mediante la creación de unidades aparentemente inocuas, como centros y programas interdisciplinarios, institutos de transferencia tecnológica, y otros por el estilo.

En cualquier caso, al observar tanto la estructura académica como la administrativa, es importante tener en cuenta la admonición de Thomas Hammond (2004), en el sentido que el organigrama afecta la toma de decisiones en la cúspide de la jerarquía de tres maneras: a) qué tipo de información se va a transmitir (o no) a los niveles más altos, lo que determina qué eventos se definen como problemas y cómo se conceptualizan; b) quién va a ser escuchado cuando llegue el tiempo de decidir lo que se debe hacer frente al problema así definido; y c) quiénes serán las partes del conflicto que será llevado a las altas esferas para su adjudicación.

7. *Gestión del cuerpo docente*

TÍPICAMENTE, LAS universidades buscan aumentar su prestigio. Una reputación de excelencia es lo más cercano en el mundo universitario a un criterio universal de éxito. Aunque la noción de prestigio se presta para varios significados, la idea preponderante parece ser que el prestigio es igual a los logros en investigación y a la selectividad en las admisiones. En la medida que estos atributos dependen del desempeño de los académicos, la gestión del trabajo de los profesores debiese ser una preocupación central de los directivos empeñados en maximizar la reputación de sus universidades.

Entonces, si los académicos son el mayor activo de una universidad, la profesionalización de la gestión traerá aparejada una más alta prioridad frente a la optimización de la labor de los académicos. Esta preocupación se extenderá a todo el ciclo de vida institucional del profesor: búsqueda y selección de candidatos, formas de nombramiento, las normas sobre estabilidad en el empleo y ascensos, definición y control de la carga de trabajo, evaluación del desempeño, compensaciones, y participación en el gobierno. Así como hoy se acepta generalmente que la autonomía no disminuye por la rendición de cuentas, cada vez más se entiende mejor que la gestión del cuerpo docente no es necesariamente contraria a la libertad académica.

Pero aún cuando mantenga la libertad académica, el manejo del trabajo de los profesores afecta el papel de gobierno de los mismos, ya que subraya la posición de los profesores como empleados a expensas de sus prerrogativas como socios. Por lo tanto, hay aquí una especie de tensión que debe ser tomada en cuenta por el liderazgo superior: un control más estrecho sobre la forma en que el cuerpo docente emplea su tiempo puede debilitar el sentido de pertenencia, confinando las relaciones de los profesores hacia la universidad al *quid pro quo* de entregar servicios profesionales a cambio de un sueldo.

La tensión entre la concepción de los docentes como ciudadanos de la universidad y su posición como funcionarios está bien representada en el anecdotario: es de recordar que durante una visita a la Universidad de Columbia en Nueva York, el Presidente Dwight D. Eisenhower se refirió al cuerpo docente como “los empleados de la universidad”, provocando la inmediata reacción de un profesor en la audiencia: “el Cuerpo Docente es la Universidad”, exclamó. El

profesor de Columbia tenía razón: el profesorado es el núcleo central de la vida de la universidad, su comunidad más estable, los depositarios del conocimiento que ella genera, cultiva y transmite, su bien más preciado y la base de su calidad.

Pese a la relevancia que tiene el cuerpo docente para la vitalidad y el desarrollo de la universidad, no ha sido un objeto prioritario de la atención gerencial. Mucho esfuerzo y deliberación se invierten en la búsqueda y selección de nuevos profesores pero, una vez contratados, tradicionalmente se les deja librados a su suerte. Hay buenas razones para esta laxitud de parte de los administradores. La libertad académica, un valor esencial de la universidad como institución, protege la autonomía del profesor. Aún más, el control de calidad que se ejerce sobre la labor de un profesor pertenece legítimamente a sus propios colegas dentro y fuera de la universidad, actuando como pares y árbitros, más que a las autoridades administrativas. Además, por lo general, estas autoridades son también académicos, elegidos por sus colegas, y predominan entonces las relaciones de colegialidad sobre las de autoridad y control.

Empero, esta actitud de *laissez faire* por parte de la administración parece estar llegando a su fin. Justo cuando la relación entre la universidad y su medio está pasando por una redefinición, demandando de aquélla un mayor producto al mínimo costo posible, la academia docente se encuentra bajo gran presión de rendir cada vez más (Schuster y Finkelstein, 2006).

Es posiblemente por esta razón que, pese a la preponderante posición social que las universidades han llegado a ocupar con la aparición de la economía del conocimiento, los observadores de la profesión académica en todo el mundo coinciden en que el estatus y condiciones de trabajo del profesorado están declinando en el mundo desarrollado (Altbach 2000; Kogan y Teichler 2007), mientras que no muestra signos de consolidación en los países de la periferia (Altbach 2002).

La masificación de la educación superior en las últimas décadas se identifica como una de las principales causas del deterioro del entorno laboral de los profesores, ya que origina una presión para aumentar la eficiencia didáctica –más estudiantes para cada profesor– tiende a separar la investigación de la enseñanza, y empuja al reclutamiento de un gran

número de instructores adjuntos o *part-time* y de académicos a plazo fijo para atender las siempre crecientes cohortes de nuevos estudiantes.

Por otra parte, las políticas de recuperación de costos en las universidades públicas, y el crecimiento del sector privado en la educación superior, han tenido un impacto en las condiciones económicas del profesorado. Aunque los salarios académicos no han disminuido, la queja es que éstos no se han puesto a la par con el crecimiento de las rentas de otros profesionales con niveles comparables de educación, y que cada vez necesitan más horas de trabajo para completar una remuneración decente. En economías desarrolladas y emergentes, los profesores aumentan sus actividades de asistencia técnica y consultoría, mientras que en los países en desarrollo tienen otros trabajos o enseñan en las nuevas universidades privadas.

La rendición de cuentas va de la mano con el mayor poder de los cuadros administrativos a expensas del cuerpo docente, al mismo tiempo que refuerzan políticas y mecanismos de supervisión de la productividad académica, a veces vistos por los profesores como una mella en su autonomía intelectual. La seguridad en el trabajo ha dejado de ser de la esencia de la profesión académica, en tanto se multiplican los trabajos temporales y la evaluación del desempeño ha pasado a ser una norma, aún para los académicos con cargos permanentes. Además, fuera de satisfacer la curiosidad intelectual, se espera que la investigación sirva un propósito útil, como por ejemplo, que conduzca a resultados económicamente relevantes. No sólo se les pide a los profesores enseñar más, sino también que aseguren resultados de aprendizaje, lo que exige de ellos participar en programas de capacitación en metodologías educativas y en el desarrollo de los currículos.

Algunas medidas adoptadas por los administradores de las universidades inciden directamente sobre aspectos tradicionales de la profesión académica. Por ejemplo, la búsqueda y selección de nuevos miembros del cuerpo docente tradicionalmente ha sido encargada a la unidad académica a la cual se va a contratar el profesor en cuestión. Aunque éste continúa siendo el método que prevalece en el reclutamiento, no es raro que la administración central reserve para sí la aprobación final del nuevo nombramiento, especialmente en los rangos académicos más altos, con el fin de asegurar que las nuevas adiciones

al cuerpo académico estén conformes con el plan de desarrollo de la universidad o de la facultad o escuela respectiva.

La formalización de una carrera académica con sus categorías y rangos es importante para proporcionar cierta estructura jerárquica al profesorado. Las fórmulas para esto son variadas: en la mayoría de las universidades la carrera universitaria está solamente disponible para el cuerpo docente regular (a tiempo completo), pero en ocasiones existen carreras paralelas para profesores adjuntos. Aunque en la categoría regular u ordinaria la promoción a los rangos de profesor titular y asociado depende del desempeño en la investigación, una trayectoria separada para los profesores que sólo enseñan puede ayudar a reconocer el progreso y la excelencia en la enseñanza. Pero en cualquier caso es útil, como un estímulo para que la gente se supere, establecer una norma “sube o sale”, estableciendo el tiempo máximo que un profesor puede permanecer en el rango de asistente sin ascender al rango superior. Para cerciorarse que las decisiones de promoción son consistentes a través de todas las facultades, escuelas y departamentos, es común que opere un comité central de promociones o jerarquizaciones para toda la universidad, además de los que existen en cada unidad académica.

La estabilidad o propiedad en el cargo (*tenure*) es una preciada conquista de los profesores para la protección de la libertad académica. Especialmente en naciones en desarrollo y en transición, con débiles condiciones de estado de derecho, las amenazas a la libertad académica no son cosa del pasado, y la propiedad del cargo puede jugar un papel importante. No obstante, sucede también en países en desarrollo que el *ethos* académico es débil, los salarios son bajos, y los puestos universitarios se asignan como premio o por compromiso a amigos, parientes y camaradas políticos sin mérito. Esta combinación de factores, letal para el trabajo intelectual serio, se ve a veces acentuada por la protección a la estabilidad en el empleo académico, induciendo a comportamientos de abuso de parte de quienes se toman dicha protección como una autorización para no trabajar. Además, produce una forma de selección adversa en la cual aquellos que no pueden encontrar trabajo en otra parte, terminan siendo profesores. El problema no es de fácil solución. En balance, es aconsejable combinar la estabilidad en el cargo con alguna forma de evaluación

rigurosa y transparente del desempeño. Por ejemplo, la titularidad en el puesto debería otorgarse al cabo de un período determinado de prueba, en el cual el profesor debe demostrar a sus pares su capacidad. Adicionalmente, el desempeño de profesores con *tenure* puede ser evaluado periódicamente sobre bases académicas, con la opción de poner término al empleo si un profesor falla repetidamente en cumplir los criterios requeridos.

Tradicionalmente los profesores han sido autónomos para distribuir su tiempo entre las diversas tareas que caben bajo la definición de sus funciones. En forma creciente, sin embargo, están apareciendo regulaciones que obligan a todos a ciertas funciones, como dictar clases de pregrado. La composición de la carga de trabajo de cada profesor es clasificada, cuantificada y registrada periódicamente, y estos registros sirven de base para evaluaciones *post-hoc*. Aunque estas evaluaciones pueden convertirse en meros rituales si el decano o director de departamento es permisivo, en manos de administradores deseosos de utilizarlas como herramienta de gestión, la planificación detallada de la producción académica y su evaluación periódica pueden con el tiempo resultar siendo bastante poderosas.

Las políticas salariales son también un instrumento de administración relevante. Si bien algunos aspectos de la ideología de la profesión académica demandan igual pago para igual función, hoy en día los salarios del cuerpo docente tienden a reflejar los datos duros del mercado de trabajo académico: los salarios varían considerablemente de acuerdo al campo y disciplina, y los profesores del mismo rango no tienen una compensación similar a través de las diversas facultades, escuelas y departamentos. Más aún, con frecuencia los sueldos base son complementados con asignaciones variables, tales como honorarios de consultorías y charlas, bonos por investigación, y otras formas de compensación que reflejan la variable capacidad de los profesores para generar fondos para la universidad y para ellos mismos.

A través de estos instrumentos, en suma, las universidades buscan alinear el trabajo de los profesores con los objetivos que la organización se ha definido.

8. Auditoría y control

POR DÉCADAS la auditoría y el control han sido mirados exclusivamente como asuntos financieros y contables. La idea era que el análisis de la ejecución de un presupuesto pudiera entregar una introspectiva del desempeño de las unidades administrativas y académicas en tanto centros de costo. Típicamente, también, en este modelo los presupuestos se copiaban del año anterior con unos pocos incrementos o bien, con cortes, dependiendo de la situación fiscal de la universidad o de algún énfasis en particular definido por la administración central.

Estas estrategias no son muy efectivas desde el punto de vista de una administración estratégica, pero por lo general son necesarias debido a las normas regulatorias en las universidades públicas, y en universidades privadas más antiguas, que a menudo han adoptado las prácticas de sus pares estatales a falta de otros modelos.

Más allá de las necesidades del control presupuestario y la auditoría financiera, la administración moderna requiere integrar auditoría y control a un sistema más amplio de rendición de cuentas, de modo de satisfacer las necesidades de información, monitoreo y evaluación que se desprenden del plan de desarrollo estratégico.

Todo plan estratégico debe contener indicadores de desempeño, hitos de comparación, sistemas de monitoreo y métodos de evaluación para asegurar que la universidad se está dirigiendo hacia los objetivos deseados. El progreso debe marcarse mediante hitos y mediciones, y éstos a su vez tienen que ser susceptibles a auditoría por la opinión tanto interna como externa.

En la práctica, esto significa que el equipo ejecutivo y la unidad técnica responsable del seguimiento y evaluación tendrán una información útil, válida y oportuna, no sólo acerca de la ejecución del presupuesto sino también del logro de los objetivos y de la progresión general del plan de desarrollo.

El mecanismo más efectivo para crear estos sistemas de rendición de cuentas es que las propias unidades académicas definan sus objetivos y prioridades dentro del marco de la estrategia general de la universidad, y pedirles que amalgamen las perspectivas y planes de los grupos académicos, programas y unidades dentro de sus jurisdicciones. La idea es permitir que las unidades inferiores puedan identificar en qué

forma sus acciones planificadas contribuirán al logro de los objetivos de las estructuras más grandes de las cuales ellas forman parte, y que éstas visualicen la forma en que contribuirán al diseño estratégico de la universidad. Esta especie de estructura piramidal de compromisos se puede mantener aglutinada a través de convenios formales entre un nivel organizacional y otro, que vayan ascendiendo desde el profesor individual hasta el rector.

El sistema total de rendición de cuentas tiene sentido y llega a ser transparente en el contexto de una cultura de la evaluación. Mientras que en algunos sistemas académicos esta cultura puede estar firmemente establecida, no es el caso en general de los países en desarrollo. Es por esta razón que el papel del ejecutivo superior es clave: se requiere liderazgo para que este proceso de rendición de cuentas se no perciba como un control externo, sino como un sistema de mejoramiento continuo de la calidad. Esto es un cambio cultural profundo, y toma tiempo, pero pueden obtenerse resultados si se persiste en ello, y si las personas en todos los niveles de la estructura organizacional están sujetas a responsabilidad, con sanciones o incentivos, por los compromisos que adquieren.

9. Conclusiones

EL GOBIERNO universitario es un tema que ha ganado importancia en el último tiempo, tanto para los responsables de la gestión universitaria, como para las distintas comunidades internas y externas interesadas. El incremento en el número de instituciones, el aumento de la tasa de matrícula, la competencia en el mercado de la educación superior, las mayores exigencias de rendición de cuentas, nuevos modelos de financiamiento público y el rol que juegan administradores universitarios profesionales explican parte importante de esta situación.

Gobernar una universidad es de suyo complejo, toda vez que se trata de una institución con características particulares, dotada de jerarquías académicas, de gremios estamentales, y de unidades de administración académica con cierta autonomía, y provista de un sistema valórico y con relaciones dinámicas con el entorno político, social, económico y cultural. Es precisamente por esto que la gobernabilidad de las instituciones requiere de pensamiento estratégico

y profesionalismo en la gestión de las decisiones, en vez de una conducción intuitiva y cortoplacista.

Sin perjuicio de lo anterior, hay cambios importantes en diferentes planos, principalmente derivados de la migración desde un modelo guiado por una oferta formativa académica definida intramuros a otro orientado por criterios de mercado. Todo ello ocurre en un sector en expansión en la mayoría de los países, en la que las preguntas más básicas sobre el ser y las funciones de la universidad resultan complejas de responder.

Voluntariamente, o por efecto de exigencias normativas de los respectivos países, los sistemas de aseguramiento de la calidad han resultado ser un buen aliado del buen gobierno institucional. Estos sistemas, de naturaleza bidimensional, externa e interna, exigen una adecuada “gestión de la calidad”, que incluye una toma de decisiones basada en datos, los análisis de escenarios, la informatización de procedimientos, la selección y gestión de recursos humanos, entre otros atributos de una gestión eficaz.

Así, el buen gobierno universitario requiere de una estrategia de desarrollo institucional, gestionada en una cultura y en una estructura organizacional determinada, liderada por el directivo superior y su equipo. Las destrezas de éste en la consecución de los objetivos estratégicos supone la definición de indicadores de logros y resultados, no sólo relativos a la estrategia, sino que también a aspectos estructurales y del ámbito del clima organizacional.

Para la definición de la misión y los objetivos distintivos de una universidad ya no bastan las viejas generalidades acerca de la creación y diseminación de conocimiento. La misión debe ser suficientemente específica como para guiar la toma de decisiones y aglutinar a la comunidad tras una visión del futuro que sea bien entendida y compartida.

No obstante, ninguna cantidad de deliberaciones colectivas con planificación estratégica ni ningún otro instrumento dejarán contentos a los constituyentes internos y externos con la elección que haga la institución, en esta u otra materia fundamental. Por tanto, la firmeza al tomar la decisión, el liderazgo al reagrupar a la comunidad para dirigirla hacia ciertos objetivos y una persuasión sostenida acerca de

las ventajas del camino elegido, son atributos indispensables de una efectiva gobernabilidad.

10. Bibliografía

1. Altbach, P.A. (Ed.) (2002): "The Decline of the Guru. The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries". Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
2. Altbach, P.A. (Ed.) (2000): "The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives". Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
3. Clark, W. (2006): "Academic Charisma and the Origins of the Research University". Chicago: The University of Chicago Press.
4. Cohen, M.D. y James G.M. (1974): "Leadership and ambiguity: The American college president". New York: McGraw-Hill.
5. Hammond, T. (2004): "Herding Cats in University Hierarchies: Formal Structure and Policy Choice in American Research Universities" en Ronald, G. Ehrenberg (Ed.): "Governing Academia". Ithaca, New York: Cornell University Press.
6. Huisman, J. (Ed.) (2009): "International Perspectives on the Governance of Higher Education: Steering, Policy Processes, and Outcomes". New York: Routledge.
7. Kerr, C. (2001): "The Uses of the University". Fifth edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. Kogan, M. y Ulrich, T. (Eds.) (2007): "Key Challenges to the Academic Profession". Kassel: University de Kassel.
9. Schuster, J.H. y Finkelstein, M.J (2006): "The American faculty: The restructuring of academic work and careers". Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gobierno y administración: tendencias estructurales y organizacionales¹

Dra. Barbara Sporn

1. Introducción

LAS INSTITUCIONES de educación superior pertenecen al más antiguo tipo de organizaciones en el mundo. Ellas han sobrevivido a periodos turbulentos y épocas con diferentes valores, creencias y normas culturales. Se puede asumir que su administración y gobierno tienen características únicas, las cuales posibilitaron adaptaciones exitosas en entornos cambiantes (Gumport & Sporn, 1999; Van Vught, 1995).

Todavía, muchos discuten que las instituciones de educación superior necesitan alterar profundamente su conducta con el fin de garantizar su sostenibilidad de largo plazo (Chevallier, 2002; Jeliaskova & Westerheijden, 2002; Sporn, 2003). La historia de la educación superior (Rothblatt & Wittrock, 1993) muestra que los desafíos más recientes son muy complejos y densos. Contrariamente a situaciones pasadas, las universidades están enfrentando simultáneas amenazas (y oportunidades) que requieren total atención. Entre éstas se cuentan las limitaciones financieras, la proliferación de las tecnologías de la información y comunicación, la competencia y *marketización* en el sector de la educación superior, así como la creciente profesionalización de la administración académica.

Los sistemas de educación superior en el mundo están confrontados a diversas dinámicas. Mientras el modelo anglosajón (especialmente de Estados Unidos) parece prevalecer, muchos sistemas –especialmente en Europa y Asia– están experimentando reformas importantes. Conducidos por la necesidad de incrementar el número de egresados de la educación superior, mientras que simultáneamente se reducen los costos, estas reformas tienden a apuntar al modelo norteamericano para encontrar soluciones. De esta manera, temas como la

¹ Versión en español de Nicolás Fleet. Sporn, Barbara: "Governance and Administration Organizational and structural trends" en James J. F. Forest y Philip G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher education*. Pp. 145-157 ©2007. Reproducido con el gentil permiso de Springer Science and Business Media. Todos los derechos reservados.

desregulación y privatización, así como la Nueva Administración Pública² y las políticas neo-liberales, han sido usados como una base para cambios tanto a nivel de las instituciones como a nivel del sistema (Altbach, 2004; Clark, 2003; Slaughter, 1998; Sporn, 1999). Tomando estas tendencias juntas, ellas han tenido un fuerte impacto sobre el gobierno y la administración de las modernas instituciones de educación superior.

Por muchos años, las limitaciones financieras asociadas a la reducción del financiamiento público de la educación superior han sido dominantes en gran parte del discurso público en Europa y otros lugares. El dinero gastado por estudiante ha venido declinando en la mayoría de los países europeos e incluso en los Estados Unidos (Rhoades & Sporn, 2002^a). Al mismo tiempo, las políticas nacionales –especialmente en países con muy pocos recursos naturales– han venido enfatizando en la necesidad de invertir en educación terciaria e investigación de alto nivel, con el propósito de mantenerse competitivos internacionalmente (OCDE, 1998). Como resultado, a las universidades se les ha pedido “hacer más con menos”, desarrollar una posición de mercado favorable, y “producir” graduados atractivos así como resultados de investigación.

Con los recursos financieros declinando, muchas instituciones de educación superior comenzaron a buscar otras fuentes de financiamiento. La introducción o incremento de los aranceles, así como la creación de nuevos negocios y estrategias para el levantamiento de fondos constituyen respuestas exitosas. Con la emergencia de la educación privada en muchos países, las presiones para reformar se han incrementado y han creado nuevos tipos de mercados competitivos, frente a los cuales todas las instituciones tienen que responder. En los Estados Unidos, la política de altos aranceles y ayuda elevada ha tenido una larga tradición. En Europa, los aranceles no han sido una práctica estándar y las políticas de ayuda necesitan ser desarrolladas.

Otra estrategia en tiempos de recursos limitados ha sido el desarrollo de actividades empresariales. Las instituciones de educación superior han comenzado a invertir en tecnología y transferencia de

² Nota del Traductor: New Public Management.

conocimiento, y se crean negocios en forma de *spin-offs* o *start-ups*. Esto ayuda a las instituciones a conseguir dinero adicional a través de patentes y *joint ventures*. Especialmente exitosas son las universidades con trayectoria o especialización en tecnología o en administración de negocios, y con la motivación y compromiso de “académicos emprendedores” (Birnbaum, 2000; Clark, 1998; Dill, 1995; Etzkowitz & Leydesdorff, 1997; Gibbons et al., 1994; Harman, 1999.)

El rol del levantamiento de fondos y donaciones en el financiamiento de la educación superior es bastante diferente dependiendo de la cultura filantrópica de cada país. En Estados Unidos, donar al *alma máter* tiene una larga tradición y es parte de la obligación personal de cualquier profesional exitoso. En un sistema que es menos estratificado, el valor agregado al ser graduado de una escuela específica es menos importante. Así, las donaciones en las universidades europeas tienen que comenzar desde la generación de amigos de largo plazo, las actividades de egresados (*alumni*) y eventualmente el desarrollo de campañas. Sólo lentamente puede la promoción institucional ser vista como un área de creciente actividad en las instituciones de educación superior europeas (Shattock, 2000).

Aparte de las limitaciones financieras, las nuevas tecnologías han afectado el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la productividad en investigación y el funcionamiento institucional. Cursos y programas académicos han sido apoyados por la Internet, a través de herramientas como *groupware*, softwares de comunicación y herramientas de usuario final. La investigación se ha fortalecido a través de la provisión de acceso electrónico a la comunidad científica global y también a bases de datos y publicaciones en línea. El nuevo mundo del trabajo para los académicos ha implicado una creciente competencia por ideas y mayor transparencia en la búsqueda de colaboración. La tecnología también ha cambiado la forma en que las instituciones de educación superior son conducidas. La administración de la admisión, contabilidad, reportes, relaciones internacionales, y apoyo a la toma de decisiones, se puede realizar vía computador (Green & Gilbert, 1995).

La competencia y *marketización* son características importantes de las modernas instituciones de educación superior (Dill, 1997^a; Dill

& Sporn, 1995). Por décadas, los sistemas anglosajón y de Estados Unidos han sido usados para orientar la educación superior hacia el mercado. En Europa y otras partes del mundo, la competencia por estudiantes, académicos y recursos ha creado nuevas dinámicas y estrategias de cambio. Se espera que las universidades se logren posicionar en el mercado de la educación superior. Su “modelo de negocios” define características únicas, que van desde ser una institución de carácter local, internacional o global, así como concentrarse en investigación básica o aplicada. La decisión sobre el perfil de la institución constituye un elemento clave en el establecimiento de la orientación de mercado. Los *rankings* y la acreditación se suman a las fuerzas competitivas al incorporar mecanismos de rendición de cuentas, como la autoevaluación y evaluación externa (Dill, Massy & Cook, 1996).

Como consecuencia de las fuerzas más competitivas que se introducen en la educación superior han emergido la gestión estratégica, nuevos mecanismos de toma de decisiones y la administración profesional. El objetivo es hacer más flexibles a las estructuras organizacionales, reflejando el moderno mercado de la educación superior (Dill, 1999). El gobierno necesita ser suficientemente liviano para responder rápidamente a los cambios en el ambiente (Weiler, 1998). Los “profesionales” se están involucrando, de manera creciente, en la administración de las instituciones (Rhoades, 1998). Un cambio desde un modelo de gestión basado en la representación a otro en la profesión ha evolucionado en los últimos años. Los profesores decidieron dejar sus posiciones de académicos para tomar el rol de decanos, rectores o presidentes. Lentamente, un nuevo mercado para administradores de instituciones de educación superior se está desarrollando en Europa, del cual la evidencia ha sido la emergencia de programas de gestión para administradores universitarios.

Como se mencionó arriba, los desafíos que enfrentan las universidades son diversos. El gobierno y la administración han sido especialmente afectados por estos desafíos. Este capítulo proporciona un análisis pormenorizado de las tendencias organizacionales y estructurales del gobierno y administración de las instituciones de educación superior. Para ello, una definición de términos es requerida.

Gobierno se refiere a la estructura y procesos por medio de los cuales se toman las decisiones en instituciones de educación superior. Esto incluye el rol de ciertos grupos dentro de la institución, así como el estilo específico de toma de decisiones practicado. El gobierno compartido ha sido sustituido por el gobierno consultivo. El rol del liderazgo (aquellos responsables de dirigir la institución), de los académicos (aquellos responsables de la provisión del negocio central – docencia e investigación) y de la administración (aquellos responsables por la implementación y gestión de los servicios de apoyo en la institución) son de la mayor importancia. La estructura de gobierno tiene que involucrar a todos estos grupos con el fin de tomar decisiones difíciles en tiempos de cambio (Eckel, 2000).

La administración se refiere a la estructura y procesos a través de los cuales la institución es conducida y gestionada. En este sentido, es importante distinguir entre los líderes y los administradores. Los líderes son aquellos que son elegidos por un cuerpo de gobierno por un periodo de tiempo y son responsables por la estrategia general de posicionamiento y éxito de la institución. El grupo de liderazgo (por ejemplo, vice-rectores, decanos asociados, encargados de aseguramiento de la calidad), constituye el equipo ejecutivo o de alta dirección, a quienes todas las unidades administrativas deben reportar. Usualmente, la responsabilidad del equipo incluye áreas funcionales como marketing, finanzas e infraestructura (por ejemplo, director de marketing o jefe de admisión), quienes reciben presupuesto anual, personal y apoyo. Ellos reportan a los líderes de la universidad y son responsables por sus resultados.

En suma, gobierno y administración son unas de las funciones centrales de las instituciones de educación superior. Ellas conectan los diferentes grupos y apoyan las actividades centrales de docencia e investigación. Para que el gobierno y la administración trabajen eficientemente es necesario entender la tradición de la respectiva institución.

2. Teoría y práctica del gobierno y la administración

PARA ENTENDER los recientes cambios en la organización y estructura de la administración, así como del gobierno de las instituciones de educación superior, diferentes aproximaciones teóricas y estudios

empíricos han aportado valiosas perspectivas. Tres aproximaciones parecen ser las más prominentes: la Nueva Administración Pública, el emprendimiento y el capitalismo académico (Clark, 1998; Ferlie, Ashburner, Fitzgerald, & Pettigrew, 1996; Gumpert, 2000; Slaughter & Leslie, 1997).

La Nueva Administración Pública se ha creado para reestructurar el sector público, con el fin de hacerlo más eficiente y efectivo. El objetivo común ha sido reducir el gasto estatal e iniciar una transformación organizacional en muchos sectores como salud, educación, servicios sociales y justicia criminal (Ferlie et al., 1996).

Sin embargo, la Nueva Administración Pública aplicada a la educación superior tomó un camino diferente. Por ejemplo, en Suecia los hacedores de política del Estado usaron el movimiento de la calidad total para reestructurar la educación superior (Bauer, Askling, Gerard-Marton & Marton, 1999). Esto significa, otorgar autonomía a las instituciones, lo cual podría mejorar su capacidad de autorregulación y eventualmente convertir a las instituciones suecas en organizaciones que aprenden. La calidad ha sido definida como el resultado medible del desempeño en base a indicadores y el constante mejoramiento. En este sentido, a través de la Nueva Administración Pública, Suecia ha estado tratando de establecer un proceso de mejoramiento continuo de la calidad. (Askling, Bauer, & Marton, 1999; Bauer et al., 1999).

En Noruega, la Nueva Administración Pública encontró suelos fértiles en la educación superior (Bleiklie, Hostaker, & Vabo, 2000; Stensaker, 2001). Medidas de eficiencia, descentralización de la autoridad de las instituciones, y objetivos de desempeño fueron usados para el mejoramiento de las instituciones de educación superior. Como consecuencia, muchos de los procesos de planificación y presupuestación han sido estandarizados para responder a requerimientos específicos. La gestión por objetivos ha sido implementada para rediseñar la relación entre el Estado y las universidades. Tanto en Suecia y Noruega, las reformas sólo han tocado el centro de la academia. Como la investigación empírica ha mostrado, gran parte de la conducta a nivel de los departamentos e individual permanece sin ser cambiada (Kogan, Bauer, Bleiklie, & Henkel, 2000).

Un último ejemplo de Nueva Administración Pública para la educación superior es Reino Unido, uno de los más prominentes modelos de reforma en Europa (Kogan & Hanney, 2000). En Reino Unido, el movimiento de la calidad ha sido especialmente poderoso. El aseguramiento de la calidad involucra tanto la docencia como la investigación (Yorke, 2000). A través de auditorías externas regulares y la evaluación de pares, la docencia ha sido revisada de manera regular. La calidad de la investigación ha sido asegurada con la implementación del “Ejercicio de Evaluación de la Investigación”³ (RAE), una comprensiva evaluación de los resultados de investigación de todas las universidades británicas. A través de indicadores claros y la asignación de recursos basada en el desempeño de investigación, la cultura académica y los valores de la administración han cambiado dramáticamente. La contratación de académicos y la promoción de profesores titulares han cambiado hacia el requerimiento de rígidos estándares de publicación en todos los niveles. La investigación muestra que esas reformas sólo han sido implementadas superficialmente, y que el pretendido cambio en los valores no ha ocurrido (Henkel, 2000; Kogan, 1999).

Como estos ejemplos muestran, la Nueva Administración Pública significa un macro-cambio del contexto de la educación superior. Junto con la Nueva Administración Pública vino la administración de contratos y la evaluación, así como la autonomía institucional y la rendición de cuentas. A nivel de las estructuras de gobierno y administración, las instituciones de educación superior se adaptaron lo suficiente para sobrevivir a un ambiente en cambio. Esas reacciones de demanda y respuesta han sido el tema de muchos proyectos de investigación (Clark, 1998; Dill, 1997b; Slaughter & Leslie, 1997; Sporn, 1999; Tierney, 1998). La emergencia de una universidad empresarial y responsiva es una consecuencia obvia.

Los conceptos de emprendimiento y universidad empresarial fueron especialmente informados por el trabajo de Clark (1998) en Europa. Él investigó cinco instituciones referentes (Strathclyde University, Escocia; University of Twente, Holanda; University of

³ Nota del traductor: Research Assessment Exercise

Warwick, Inglaterra; Chalmers University, Suecia; Joensuu University, Finlandia), considerando su capacidad para responder exitosamente a nuevas demandas externas. Cinco factores resultaron ser vitales para el desarrollo de una universidad emprendedora: un fortalecido centro de dirección, una integrada cultura de emprendimiento, una diversificada fuente de financiamiento, una expandida periferia de desarrollo, y un estimulado centro académico (Clark, 1998).

Las instituciones en Europa han ganado considerable autonomía y capacidad de auto conducción a través de sus estructuras administrativas. El gobierno y las responsabilidades están claramente definidos. Una aproximación profesional a la gestión proporciona estructuras de apoyo y favorece la división del trabajo entre la autoridad central y las unidades académicas. Un balance puede ser alcanzado entre las necesidades de los grupos de interés internos y externos.

Una cultura empresarial trabaja como una base para la identificación de todos los miembros de la universidad. Las actividades individuales son recompensadas en la medida en que sirven tanto a la persona como a la institución. El liderazgo es definido por su capacidad de permitir mayores grados de libertad a los miembros de la comunidad académica. La cultura idealmente integra los diferentes intereses, poniendo los beneficios globales como foco principal. La autonomía institucional y la autonomía individual pueden ser balanceadas.

Una diversificada fuente de financiamiento constituye un requisito absoluto para universidades autónomas y emprendedoras. Sólo a través de diferentes fuentes de financiamiento las instituciones de educación superior pueden alcanzar la necesaria independencia de un único auspiciador (principalmente del Estado). Los proyectos y programas innovadores pueden recibir subsidios cruzados o ser directamente financiados.

Las instituciones de educación superior crecientemente invierten en transferencia tecnológica, *start ups* y *spin offs*, a través de un expandido entorno de desarrollo. La investigación interdisciplinaria y las alianzas con organizaciones son apoyadas y acogidas en centros. Los resultados pueden ser usados, por ejemplo, para mejorar la oferta de programas de educación continua.

Todos estos factores sólo pueden desarrollar todo su potencial dentro de un estimulante centro académico. Es aquí donde el negocio central

de las universidades es proveído, este es, la docencia e investigación. Los académicos necesitan ser parte de cualquier cambio de estrategia para que ésta sea exitosa. Estas unidades académicas pueden organizarse como departamentos tradicionales o como formas matrices con doble afiliación. La meta general sería tener una estructura donde la administración y los académicos puedan trabajar como socios por el bien común de la institución.

Clark muestra en su trabajo como los valores y tradiciones académicas son importantes, y los pone en el contexto de los modernos desafíos de la educación superior, especialmente de las universidades europeas. El foco de su trabajo radica en la historia y contexto de la institución para desarrollar una viable visión de futuro. Su trabajo se ha confirmado por estudios relacionados de universidades europeas y de los Estados Unidos (Sporn, 1999).

Una última aproximación enfatiza en el capitalismo académico, o el cambio de la educación superior desde una institución social a una industria (Gumport, 2000; Slaughter & Leslie, 1997). Las instituciones públicas de educación superior y su rol en la sociedad moderna son especialmente vulnerables a estas tendencias (Rhoades, 2000). La educación superior pública ha estado cambiando desde una institución social a una industria competitiva. Las universidades como instituciones sociales tienen un rol específico en la educación de grandes porciones de la población, un rol que sirvió como idea legitimatoria por un largo tiempo. En un modelo industrial, la educación superior pública es vista como un sector o mercado competitivo.

Una institución social “puede ser vista como una actividad organizada que mantiene, reproduce o se adapta para implementar valores que han sido ampliamente mantenidos o firmemente estructurados por la sociedad” (Gumport, 2000). Para la educación superior, esto implica la interconexión con otras instituciones sociales como la familia, gobierno, industria y religión. Es muy importante que, a este respecto, la educación superior esté normativamente orientada por el desarrollo del aprendizaje individual y el capital humano, la socialización y cultivo de los ciudadanos, la preservación del conocimiento, y la construcción del Estado-nación. Desde esta perspectiva, los términos institución y organización no tienen el mismo significado.

La educación superior como una industria mira a las instituciones y universidades como entidades cuasi-corporativas que producen una amplia variedad de bienes y servicios en un mercado competitivo (Gumport, 2000). De esta manera, las organizaciones de educación terciaria son gestionadas sobre la base de valores de racionalidad económica, lo cual significa otorgarle precio a los servicios, a partir de las leyes de oferta y demanda. Los estudiantes y grupos de interés son vistos como consumidores con divergentes preferencias y necesidades. La administración incluye entonces todas las medidas para permanecer competitivos, planificar estratégicamente, diagnosticar el medio, reducir costos, corregir ineficiencias y maximizar la flexibilidad. Esta tendencia es empujada por la creciente presión de proveedores no tradicionales, como la educación privada o a distancia (*on-line*). Las instituciones de educación superior tienen que responder a ciertas demandas y desarrollar programas de acuerdo al tipo de estudiante atendido, ubicación geográfica o grados otorgados. Producción, recursos, ventaja comparativa y estrategia se han convertido en sinónimos de estos desarrollos en Estados Unidos y crecientemente en Europa.

Las consecuencias del cambio de la educación superior desde una institución social a una industria tienen tres características: gestión, consumismo y estratificación (Gumport, 2000). La gestión académica incluye las áreas de asignación de recursos y la adquisición de recursos. Ambas áreas son extremadamente importantes para la sostenibilidad de largo plazo de las instituciones. Pronosticar cambios en el medio, obtener nuevos recursos para reducir la dependencia, y el compromiso con nuevas demandas constituyen focos necesarios. El consumismo académico tensiona el auge de la soberanía del consumidor, con especial foco en los estudiantes. Subyacente a esta noción, están las ideas sobre las decisiones bien informadas del consumidor, la libre elección sobre escuelas e instituciones, el rol de los estudiantes (no como miembros de la comunidad sino como consumidores de servicios) y, consecuentemente, la meta dominante de la satisfacción del consumidor. La estratificación académica está basada en la perspectiva del procesamiento de la información de la educación superior. Las universidades especializan y diferencian sus misiones basadas en el tipo de conocimiento que ellas quieren desarrollar y distribuir. En consecuencia, nuevos tipos de programas para satisfacer a auditorios

muy diferentes. La noción de un mundo común de aprendizaje se está erosionando. La organización de las instituciones de educación superior está cambiando.

3. Gobierno: sus formas actuales y tendencias futuras hacia un modelo de mercado

Los ROLES y responsabilidades de las instituciones gobernantes de la educación superior han cambiado sustancialmente durante la última década. Especialmente en las universidades europeas, los académicos y los Ministerios de Estado han jugado un rol muy relevante en la toma de decisiones. A través de los años, con un giro hacia la mercado y la desregulación, el nivel institucional o medio (esto es, decanos, rectores, presidentes) han incrementado su poder. Una nueva distribución de poder y responsabilidad se ha establecido entre el Estado, el directorio, el senado y la alta dirección de las instituciones de educación superior. Los cuerpos de gobierno siguen siendo un elemento clave en la gobernabilidad de las instituciones. Una alianza entre los diferentes grupos representados en estos cuerpos puede mejorar la efectividad y eficiencia institucional. Al mismo tiempo, el 'sobre-gobierno' puede desincentivar la innovación y favorecer el oportunismo académico y la rápida toma de decisiones (Shattock, 2003). El arte de encontrar el adecuado balance constituye un factor crucial de una gestión exitosa de las universidades.

El rol del Estado ha cambiado desde la década de los noventa, a partir de las nuevas agendas de política en Europa. Las limitaciones financieras gatillaron el cambio desde un modelo de control estatal a otro de supervisión estatal (van Vught, 1999), orientado a un tipo de conducción a distancia. El control *ex ante* ha sido reemplazado por el control *ex post* y el nacimiento del Estado evaluativo (Dill, 1998). Los contratos entre el Estado y las universidades definen financiamiento y resultados. Los fondos básicos son asignados en base a indicadores de desempeño para los servicios centrales de docencia e investigación. Los fondos adicionales se basan en proyectos concursables.

Los directorios han sido creados para supervisar las actividades institucionales. En muchos países, ellos sirven como representantes del público en general y de los dueños de las universidades públicas. Existe una diversidad de modelos, en cuanto a la composición y

autoridad de los directorios en Europa (Morgan, 2000). Aunque el modelo de directorio de Estados Unidos enfatiza la participación de miembros de la comunidad, el modelo europeo es, a menudo, una combinación de miembros de la comunidad con miembros académicos. Su poder puede abarcar desde ser un organismo puramente consultivo para la burocracia estatal hasta desempeñar funciones de supervisión, equivalentes al mundo corporativo. En Estados Unidos, su rol ha sido disputado, dada la naturaleza política de su designación o elección (Gumport & Pusser, 1999).

En general, los directorios han evolucionado hacia constituir un importante componente de la administración de las universidades modernas en Europa. En el pasado su rol consistía en apoyar el levantamiento de fondos. En estos días, sus funciones incluyen la resolución de problemas de las universidades, los pronósticos financieros (y a veces control), y el consejo en decisiones estratégicas. Para las instituciones, los directorios pueden proporcionar consejo técnico y profesional, asumir una perspectiva de largo plazo, actuar como árbitros para disputas internas, auditar y supervisar las actividades de las universidades, diagnosticar el medio y elegir los líderes institucionales. El proceso de nominación de los miembros del directorio es claramente importante. El dueño (principalmente el Estado) tiene el derecho a seleccionar miembros de las juntas directivas y comparte esta atribución con el senado y los representantes institucionales.

Otro cuerpo de gobierno muy importante es el senado o consejo académico. Ciertamente, los senados están internamente concentrados y toman amplias decisiones sobre la institución, principalmente en asuntos académicos y programáticos. La composición de los consejos académicos o senados es análoga a un cuerpo representativo democrático. Sólo muy pocos miembros *ex officio* están permitidos. Básicamente, un senado debe representar a los académicos en general y sus departamentos. Aunque los senados tendieron a ser muy grandes a comienzos de la década de los noventa (a veces hasta 200 miembros), su tamaño se ha venido constantemente reduciendo a través de la introducción de un modelo de delegados. Con ello, vinieron los procedimientos de selección. El grupo se redujo a un nivel en que se pueden sostener reuniones eficientes. Sin embargo, el senado perdió mucho de su autoridad en la toma de decisiones, y en algunos

casos (como en Holanda) se convirtió en un organismo puramente consultivo (De Boer, 2001).

Estos cambios han conducido a incrementar el poder del equipo de dirección –o, como es frecuentemente llamado, el comité ejecutivo– que consiste en la cabeza de la institución (por ejemplo, el rector, presidente, vice-canciller) y los vicerrectores. Este grupo incorpora los cargos académicos y administrativos clave. Es esencial reunir a esas personas, que son las directamente responsables por la actividad principal de una institución de educación superior. En este sentido, se trata del “fortalecido centro de dirección” que señala Clark, el cual “conduce el negocio semanal de una universidad, con orientación hacia los cuerpos mejor calificados para enfrentar algunos de los más difíciles y sensibles asuntos” (Shattock, 2003). El equipo de dirección puede consistir en el grupo de líderes, los decanos y algunos de los más importantes administradores. También puede ser el centro de la estructura de un cuerpo colegiado de gobierno, que está en contacto directo con los otros cuerpos dentro de la institución. La participación dentro de este comité ejecutivo debe ser activa, dinámica, resiliente y amena. Debe ser una experiencia estimulante para todos (De Boer, 2001; Shattock, 2003).

Dada la naturaleza altamente compleja del gobierno académico, es importante resaltar la necesidad de mantener los poderes en balance. La relación entre el senado, la junta directiva, y el comité ejecutivo o de dirección es extremadamente importante. A menudo, este balance es conseguido a través de una muy precisa definición de responsabilidades. Por ejemplo, el senado es responsable por todos los asuntos académicos, como los programas de estudio y la evaluación académica. Los directorios son mayormente responsables por la supervisión de las actividades académicas y por la elección de las autoridades institucionales. Los cuerpos ejecutivos tienen por función la administración de la institución y cuidar la asignación de recursos, asuntos de personal, servicio estudiantil, entre otros.

En este contexto, lo más importante es mantener un clima de colaboración. Las diferentes estructuras de gobierno necesitan trabajar activamente juntas. Un clima de protesta o destrucción tiene efectos adversos en todas partes de la institución. Aun cuando muchas áreas del gobierno académico han cambiado, un asunto clave permanece:

la necesidad de encontrar una productiva relación de confianza entre la administración y los académicos, con el objetivo de poner en movimiento el progreso de la institución. De otra manera, el éxito rápido se convertirá en fallas y destruirá la voluntad de los miembros de la comunidad académica de involucrarse (Shattock, 2003; Sporn, 1996).

Tres modelos pueden ayudar a comprender mejor las modernas estructuras de gobierno y sus tendencias: gobierno compartido; aproximaciones corporativas / empresariales; y arquitecturas flexibles, orientadas al aprendizaje.

El *gobierno compartido* se refiere al aspecto político de la organización académica. Resalta la importancia de las negociaciones, así como el rol y poder de los diferentes *stakeholders*. La toma de decisiones bajo este enfoque prescribe la participación de todos los grupos relevantes con sus diferentes metas y valores. Los conflictos son parte integral de este sistema y limitan la autoridad formal de los líderes institucionales. Los grupos políticos y sus intereses impiden un proceso de toma de decisiones racional y objetivo. Investigadores importantes y renombrados, como James March o Karl Weick, han explorado esta característica y desarrollado las nociones de “anarquía organizada” y “sistema flojamente acoplado” para describir a las instituciones de educación superior (Cohen & March, 1974; Weick, 1976).

Los *modelos corporativos de gobierno* enfatizan el aspecto empresarial de las instituciones de educación superior. Como señaló Clark en su precursor trabajo, las universidades emprendedoras se ven diferentes a la tradicional “universidad humboldtiana”. Básicamente, existen sólo pocos niveles de gobierno en las organizaciones de educación superior. El rol del Estado es puramente supervisor. La política y la estrategia son delegadas a las instituciones. Un directorio de supervisores sirve como amortiguador entre la institución y el Estado. El real poder radica en el grupo ejecutivo, con el rector o presidente como líder. El senado sólo tiene funciones consultivas, especialmente para asuntos académicos. Todos los líderes académicos, como decanos o cabezas de departamentos, están representados en el comité ejecutivo. Con esta nueva estructura, el gobierno se ha convertido en un proceso más rápido y eficiente. Al mismo tiempo, se ha vuelto más cuestionado (Askling, 2001; De Boer, 2001; Trow, 1998; Weiler, 1998).

Otra aproximación es aquella de una *estructura flexible de gobierno*, que favorece el aprendizaje y la adaptación (Dill, 1999). Con los años, mayor flexibilidad ha sido necesaria para competir y adaptarse a un ambiente y mercado crecientemente dinámico. Como resultado, estructuras *ad-hoc* han emergido, operando como grupos de gobierno y trabajo y preparando importantes decisiones para la institución. Aplicando el marco de aprendizaje (Senge, 1990) a la educación superior, el aprendizaje es definido como la solución de problemas, el aprendizaje de la propia experiencia, el aprendizaje de otros, la experimentación con nuevos enfoques y aproximaciones, la transferencia de conocimiento y la medición del aprendizaje. El gobierno tomaría una forma diferente. Un comité conjunto supervisando los experimentos de enseñanza y aprendizaje, comités consultivos externos para comentar sobre aspectos curriculares, comités de evaluación integral de la universidad o un comité de decanos de docencia están entre los ejemplos que describen esta nueva arquitectura (Dill, 1999). La participación de diferentes *stakeholders* es importante, pero se debe concentrar en los resultados en lugar de los consensos políticos (Kezar & Eckel, 2002).

Para resumir, las estructuras de gobierno están cambiando y deben apoyar una reacción rápida de las instituciones de educación superior. No obstante, amplias oportunidades necesitan ser garantizadas para la participación y compromiso de todos los grupos importantes de la universidad. El desafío parece ser encontrar caminos para reconciliar los modelos de gobierno compartido con la reciente necesidad de acciones flexibles. Las instituciones de educación superior están crecientemente desarrollando respuestas a esta pregunta con el fin de mantenerse exitosas para los años que vienen.

4. Administración: el rol del liderazgo y la gestión

LA ADMINISTRACIÓN de organizaciones académicas ha sido una tarea compleja, en virtud de su naturaleza idiosincrásica. Las instituciones de educación superior tienen metas ambiguas, son instituciones “procesadoras de gente”, comprometidas con tecnologías problemáticas, que involucran la participación de profesionales para la provisión de sus servicios centrales, y que son vulnerables a un ambiente cambiante (Baldrige, Curtis, Ecker, & Riley, 1977). En consecuencia, ellas no pueden ser definidas como burocracias estándar.

Las organizaciones académicas parecen ser más fluidas y fragmentadas a través de sus ambiguas y frecuentemente cuestionadas metas. Los clientes no sólo consumen servicios, sino que también tienen voz en el proceso de toma de decisiones. Las líneas de autoridad se han vuelto borrosas y los empleados profesionales (es decir, los profesores) demandan un mayor nivel de autonomía para su trabajo. Los procesos administrativos son diseñados como unidades de soporte para la docencia e investigación (Baldrige et al., 1977). Básicamente, estas características son todavía válidas para describir a las universidades del siglo XXI. Recientes cambios en el medio de la educación superior muestran que es necesario ajustar estos modelos para explicar las estructuras de liderazgo organizacional, el gobierno y la administración en la actualidad (Gumpert & Snyderman, 2002).

En virtud de los modelos de liderazgo y gestión que comprometen a la administración, diferentes aproximaciones deben ser asumidas. Desde una perspectiva burocrática, los líderes institucionales son 'héroes', con buenas habilidades para resolver problemas. La administración científica es vista como el concepto básico para conducir la institución en base a habilidades, rutinas y control. Las expectativas son altas, en el sentido que los miembros de la institución creen que el 'héroe' puede resolver problemas. En una aproximación más 'colegiada', el líder es visto como el 'primero entre iguales', y las habilidades enfatizan en las dinámicas interpersonales. Desde una perspectiva política, el líder es visto como un 'estadista'. Las habilidades enfatizan en la necesidad de una estrategia política, dinámicas interpersonales, y gestión de alianzas. La administración se basa en una perspectiva estratégica de la toma de decisiones, donde un líder modestamente poderoso organiza la acción política, pero es limitado por los esfuerzos de otros grupos.

De nuevo, estas aproximaciones ideales típicas se deben entender como una interpretación para explicar el liderazgo académico. En realidad, un tipo específico de liderazgo depende de la naturaleza específica de las instituciones y sus desafíos y oportunidades. Aunque estas descripciones de liderazgo fueron desarrolladas alrededor de 30 años atrás, es sorprendente cuán precisas aún son. Los cambios principalmente comprenden el rol de la calidad, profesionalización,

mecanismos de control, y el cambiante poder de la administración y el liderazgo.

La calidad ha ido evolucionando como una poderosa herramienta para la gestión de las universidades, especialmente en Europa. Países como Suecia, Holanda y Dinamarca, han construido sus políticas alrededor del concepto de calidad y autoevaluación. Reino Unido ha vinculado la asignación de recursos con indicadores de desempeño (Cave, Hanney, Henkel, & Kogan, 1997; Jeliaskova & Westerheijden, 2002; Maassen, Goedegebuure, & Westerheijden, 1993).

Las instituciones de educación superior en Estados Unidos han sido autónomas y han estado orientadas al mercado por décadas, de manera que ellas tienen una tradición más larga de 'gestión de la calidad total' (Dill, 1993; Rhoades & Sporn, 2002b). El significado del aseguramiento de la calidad y la evaluación, y particularmente la forma en que se relacionan con la gestión estratégica de las instituciones en Estados Unidos, son bastante diferentes de sus contrapartes en Europa. El contexto importa en cuanto a las estructuras políticas y profesionales de largo plazo, tales como la fortaleza de las administraciones de los *campus* y los débiles gobiernos estatales en Estados Unidos, por un lado, versus el poder de los ministerios nacionales, el estatus de servidores públicos (de los profesores), y el corporativismo en Europa, por el otro. En Europa, el aseguramiento de la calidad se ha vinculado a la asignación de recursos a un nivel que no se ha llevado a cabo en Estados Unidos. Sin embargo, la gestión estratégica a nivel institucional ha sido llevada a cabo en Estados Unidos de maneras que aún no se implementan en Europa (Rhoades & Sporn, 2002^a).

Como se mencionó antes, nuevos mecanismos de control se han creado por la introducción de la Nueva Administración Pública en el sector de la educación superior. La gestión por objetivos y gestión por contrato están entre los más prominentes ejemplos. Con una aumentada autonomía, las instituciones de educación superior han rendido cuentas de su desempeño, estableciendo metas a través de los contratos. Como consecuencia, el financiamiento está conectado a indicadores específicos de resultados. Como muestran los ejemplos de Estados Unidos y Holanda, estos contratos e indicadores tienen tres propósitos. Primero, el financiamiento basal permanece como una responsabilidad principal del Estado. Segundo, las inversiones

son financiadas en base a ofertas, proyectos y apuestas. Tercero, los hacedores de política a nivel nacional destacan la importancia del financiamiento estratégico basado en el perfil específico de las instituciones. Así, control y financiamiento están estrechamente conectados en la universidad moderna. Los contratos son usados para definir desempeño y para ejercer cierto poder sobre asuntos estratégicos. Las instituciones académicas pueden administrar autónomamente su empresa y rinden cuentas por los resultados.

El rol de la administración y el liderazgo *vis-a-vis* los académicos también han sufrido algunos cambios mayores (Clark, 2003; Gumpert & Pusser, 1999; Marginson & Considine, 2000; Rhoades, 1996; Sporn, 2001). En Europa, la delegación de autoridad al nivel institucional ha significado la necesidad de incrementar la capacidad para administrar y conducir la universidad. En Estados Unidos, esta tendencia se ha venido dando por muchas décadas, y la capacidad de la administración se muestra en su tamaño (a menudo el doble de los académicos). En general, los líderes y administradores han ganado más autoridad en voz y voto dentro de las instituciones. Los conflictos con los académicos han sido una consecuencia natural.

Desarrollos recientes muestran la reducción de la importancia de los académicos. En Estados Unidos, el tradicional profesorado se ha descentrado en número y poder. Los Estados Unidos se están moviendo no sólo a un modelo de gestión, sino que a un modelo que depende del crecimiento y actividades de los profesionales de gestión de tiempo completo, cuyas huestes se están doblando en tamaño si se comparan al *staff* académico. En Europa, los académicos están siendo descentrados en términos de influencia y poder, con un impulso para incrementar el número de administradores de tiempo completo. Europa se ha ido alejando del modelo colegiado de profesores como administradores hacia una estructura con más administradores permanentes y menos profesores de tiempo completo. Como consecuencia, una nueva clase de profesionales no académicos ha venido emergiendo. Este personal (y sus actividades) han conducido a un creciente costo de producción; ellos también son vistos, cada vez más, como importantes factores de producción, trabajando con los académicos para generar los “resultados” de la educación superior. Así, se vuelve importante

concentrarse en la productividad de los administradores profesionales (Rhoades & Sporn, 2002^a).

La administración moderna también requiere rendir cuentas. No sólo la docencia y la investigación necesitan ser evaluados, sino que también los servicios producidos por la administración. En el área del aseguramiento de la calidad, un “índice de calidad” puede calcular los costos del aseguramiento de la calidad dividido por las ganancias en calidad. Las instituciones, o sistemas de educación superior, deben determinar numerosas ganancias, cómo deben ser medidas y cómo deben ser llevadas a una escala. Ellas deben también asegurar la recopilación de información sobre el personal no académico y sobre el trabajo del personal académico, la cual debe estar suficientemente desagregada como para aislar los costos del aseguramiento de la calidad (Rhoades & Sporn, 2002^a).

Para todas las actividades empresariales, un proyecto de emprendimiento define el despliegue de toda actividad empresarial menos el costo de inversión. Los ingresos generados deben ser comparados con los costos incurridos para el levantamiento de fondos. De nuevo, estos deben incluir personal, tiempo, capital y costos de oportunidad. Los administradores estratégicos no sólo deben concentrarse en ingresos y ganancias, sino que también en los costos (Rhoades & Sporn, 2002^a).

En relación a la orientación al consumidor o *marketización*, se puede utilizar un *índice de productividad del servicio*. Este indicador debe medir las ganancias en unidades de resultados de servicios, divididas por los costos de unidades de servicios. Los costos deben incluir personal, tiempo, capital y costos de oportunidad. Las instituciones también deben considerar desarrollar un *índice de inversión social*. El objetivo de la masificación, y los servicios que le acompañan, es incrementar el acceso y favorecer las oportunidades de los grupos sub-representados, particularmente los pobres y la clase trabajadora, los estudiantes de color e inmigrantes, y las mujeres. Las instituciones y sistemas deben implementar mecanismos que permitan a las actividades de servicio favorecer el acceso (Rhoades & Sporn, 2002^a).

La administración y el gobierno de la educación superior se han vuelto tareas complejas. Por un lado, la autonomía institucional proporciona la necesaria flexibilidad para diseñar y gestionar la empresa

en un ambiente de limitaciones y oportunidades. Por el otro, el financiamiento de la educación superior se ha vuelto cada vez más competitivo. Las instituciones públicas ya no pueden contar con que el Estado les ‘pague la cuenta’. Las universidades privadas necesitan constantemente renovar y redefinir su misión. Las instituciones de educación superior en general necesitan aplicar gestión estratégica, gestión por objetivos, y gestión de la calidad para crear un futuro sostenible para la institución. Los administradores y líderes institucionales están en el corazón del funcionamiento operativo de la institución. A través del comité de control, ellos son responsables del éxito o fracaso del año académico. Los académicos necesitan concentrar sus actividades en el producto académico central –docencia e investigación– y necesitan involucrarse y comprometerse en la gestión institucional a través de eficientes y efectivas estructuras de gobierno. Despegándose del pasado, ello significa equipos más livianos o estructuras y delegados representando los intereses de grupos específicos. Sólo a través de un balance y una viable (y también productiva) relación de trabajo, las instituciones de educación superior son capaces de ser exitosas.

5. Conclusión: Tendencias de la estructura y organización del gobierno y administración

RECIENTES DESARROLLOS en la educación superior han mostrado algunas interesantes tendencias para el futuro del gobierno y administración de las modernas universidades. Tres asuntos parecen ser los más prominentes en el discurso actual: organización, personal y gestión.

La organización de la educación superior ha cambiado sustantivamente. Nuevas estructuras de liderazgo están acompañadas de una nueva organización de la docencia y la investigación. Los directorios se han introducido en muchas instituciones. Por un lado, las instituciones de educación superior europeas tienen directorios de supervisores que son responsables de la aprobación de la mayoría de las decisiones presupuestarias y programáticas. Adicionalmente –y de mayor importancia– el directorio es frecuentemente responsable de seleccionar los líderes y su equipo de gestión. Así, la composición del directorio puede ser un ámbito de disputa. Los miembros de los directorios, especialmente en las instituciones públicas, representan la propiedad del Estado y/o de la sociedad en su conjunto. La universidad

no tiene o tiene muy pocos representantes que son elegidos por el senado.

Un prominente elemento adicional de las modernas instituciones de educación superior es su liderazgo. Con autonomía, desregulación y descentralización, el poder de rectores, presidentes y decanos se ha incrementado. Ellos han ganado mayor responsabilidad, pero también han tenido que incorporar mayores niveles de rendición de cuentas por sus actos. Rectores y presidentes pueden manifestarse, de manera independiente, sobre asuntos de presupuesto y personal. En general, el equipo de gestión tiene mayores grados de libertad para diseñar y posicionar a la institución internacionalmente. El directorio supervisa sus actividades.

El senado ha perdido, en un mayor o menor medida, su poder en el gobierno. Una concentración en asuntos centrales de docencia e investigación y un cambio del rol del senado hacia una función consultiva ha sido el resultado. El desafío ha sido reconciliar administración y academia. Algunos casos muestran el desarrollo de nuevos directorios de ejecutivos, los cuales tienen una representación dual de administrativos y académicos. Otros tratan de involucrar a los académicos en posiciones de gestión (por ejemplo, decanos, directores de programas) en la universidad. Un balance es necesario entre las necesidades de los académicos y las metas del liderazgo que ayudan a las instituciones a avanzar con sus estrategias innovadoras.

Esto sólo puede ser equilibrado a través de mecanismos de nominación y elección. El concepto de una 'doble legitimidad' (Müller-Böling, 1998) ha emergido en este contexto. Las posiciones de liderazgo deben ser completadas involucrando tanto aquellos que serán dirigidos y los supervisores. Por ejemplo, un rector es elegido por el directorio, pero el senado tiene el derecho de enviar una lista corta de candidatos. Lo mismo es concebible para todas las posiciones de liderazgo dentro de la institución. La idea es involucrar los diferentes grupos de interés y hacer a los líderes ligeramente más independientes de la unidad dirigida.

La organización de la docencia e investigación también está cambiando. Las instituciones de educación superior están crecientemente estructurándose en base a matrices o estructuras paralelas. Básicamente, la idea es separar docencia e investigación estructuralmente con

el propósito de definir claras responsabilidades. Los programas en docencia e investigación son creados para quienes los directores de programas son responsables y rinden cuentas. En general, la docencia necesita estructuras relativamente claras y estables, mientras que la investigación llama por estructuras fluidas y flexibles, que pueden ser fácilmente modificadas de acuerdo a los proyectos y equipos. Los académicos tienen una filiación dual y un compromiso definido en diferentes programas y áreas. La matriz alcanza mucho más allá de las tradicionales fronteras disciplinares y forma una plataforma para nuevos y más innovadores programas. Los ejemplos van desde nuevas áreas para educación continua y aprendizaje a lo largo de la vida, hasta la transferencia tecnológica y grupos de investigación interdisciplinarios.

El rol de administradores y directivos profesionales en las instituciones de educación superior también ha cambiado. La profesionalización de la educación superior ha significado la emergencia de los 'administradores profesionales' (Rhoades, 1998). Las instituciones han extendido su misión para incluir transferencia tecnológica, nuevos métodos de enseñanza basados en las nuevas tecnologías de información, actividades de levantamiento de fondos debido al decrecimiento del financiamiento público, y servicios estudiantiles de largo alcance para potenciar la orientación al consumidor. Profesionales con un entrenamiento adecuado han sido contratados para proveer estas nuevas áreas de servicio. Ejemplos del establecimiento de apoyo profesional son centros de formación orientados a ayudar a profesores para mejorar su desarrollo docente y estilos de enseñanza, o funcionarios de transferencia tecnológica quienes aconsejan a los académicos para traducir sus investigaciones en productos de mercado. Los profesionales se han vuelto poderosos al influenciar sobre las competencias centrales de los académicos.

La gestión de la educación superior ha estado cambiando desde el centro de las instituciones. Diferentes y nuevos instrumentos han sido creados para ayudar a las instituciones de educación superior a ser más eficientes y efectivas. Estos instrumentos incluyen la gestión por objetivos a través de contratos, la determinación de metas y la

planificación estratégica como base de la asignación de recursos, así como resultados y control *ex post*.

Los contratos como modos de conducción se han vuelto populares. Ellos son diseñados para definir las contribuciones principales de todas las unidades académicas y administrativas en una institución de educación superior. Para los departamentos, los servicios se concentran en docencia e investigación. La administración se dividirá en áreas funcionales como tecnologías de información, biblioteca o marketing. Los contratos definen un resultado específico, y pueden variar desde un periodo de un año a varios años. El control es ejercido a través de la evaluación. Las metas necesitan ser definidas con el propósito de establecer un contrato entre los líderes y las unidades. Acuerdos sobre nivel de servicios y el foco en el cliente pueden constituir un área de concentración para estas metas.

Alejándose de prácticas antiguas, las instituciones de educación superior están usando la gestión por objetivos, la planificación estratégica y el control de resultados. Es importante mirar las funciones administrativas en términos de resultados. El uso del control de resultados necesita incluir a toda la institución, esto es, la administración y los académicos. Para la administración, las mediciones incluyen el nivel de las actividades de emprendimiento, los mejoramientos en la calidad y de los servicios proveídos.

En síntesis, las tendencias organizacionales y estructurales de la administración y gobierno de la educación superior muestran una clara –y también cuestionada– dirección. En la medida que las instituciones avanzan hacia modelos empresariales, orientados hacia el mercado, el gobierno se concentrará más en las manos de la alta dirección. La administración se moverá hacia la gestión profesional. El balance entre la autoridad de los académicos y el poder de la administración está en riesgo. Sólo si ambos grupos rinden cuentas, basados en objetivos medibles y aceptados, esto puede ser logrado. El gobierno y la administración necesitan resolver estos desafíos de las instituciones de educación superior para mantenerse competitivas. Con recursos limitados, el futuro de la educación superior será más competitivo. Las instituciones de educación superior necesitan mantenerse suficientemente flexibles y fuertes para enfrentar estos

desafíos. El gobierno compartido y la administración profesional pueden ser factores de éxito.

6. Bibliografía

1. Altbach, P.G. (2004): "Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 10, N° 1, 3–25.
2. Askling, B. (2001): "In search of new models of institutional governance: Some Swedish experiences" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 7 N° 2, 163–180.
3. Askling, B., Bauer, M. y Marton, S. (1999): "Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 5 N° 2, 175–195.
4. Baldrige, J. Victor, C., Ecker, G.P. y Riley, G.L. (1977): "Alternative models of governance in higher education" en G. L. Riley & J. V. Baldrige (Eds.): "Governing academic organizations". Berkeley, CA: McCutchan, 2–25.
5. Bauer, M., Askling, B., Gerard-Martón, S. y Marton, F. (1999): "Transforming universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education". London: Jessica Kingsley, Vol. 48.
6. Birnbaum, R. (2000): "Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail". Chichester: John Wiley.
7. Bleiklie, I., Hostaker, R., y Vabo, A. (2000): "Policy and practice in higher education: Reforming Norwegian universities". London: Jessica Kingsley, Vol. 49.
8. Cave, M., Hanney, S., Henkel, M. y Kogan, M. (1997): "The use of performance indicators in higher education: The challenge of the quality movement". London: Jessica Kingsley (3rd ed.)
9. Chevaillier, T. (2002): "Higher education and its clients: Institutional responses to changes in demand and in environment" en *Higher Education*, Vol. 44, N° (3–4), 303–308.
10. Clark, B.R. (1998): "Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation". Oxford: Pergamon.

11. Clark, B.R. (2003): "Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 2, 99–116.
12. Cohen, M. y March, J. (1974): "Leadership and ambiguity: The American college president". Boston: Harvard Business School Press (2nd ed.).
13. De Boer, H. (2001): "On limitations and consequences of change: Dutch university governance in transition" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 7, N° 2, 163–180.
14. Dill, D.D. (1993): "Quality by design: Toward a framework for quality management in higher education" en J. Smart (Ed.): "Higher education: Handbook of theory and research". New York: Agathon, Vol. 8, 37–83
15. Dill, D.D. (1995): "University-industry entrepreneurship: The organization and management of American university technology transfer units" en *Higher Education*, Vol. 29, N° 4, 369–384.
16. Dill, D.D. (1997a): "Effects of competition on diverse institutional contexts" en M. W. Peterson, D. D.
17. Dill, D. y Mets, L. A. (Eds.): "Planning and management for a changing environment: A handbook on redesigning postsecondary institutions". San Francisco: Jossey-Bass, 88–105.
18. Dill, D.D. (1997b): "Higher education markets and public policy" en *Higher Education Policy*, Vol. 10, N° (3/4), 167–186.
19. Dill, D.D. (1998): "Evaluating the "evaluative state: Implications for research in higher education" en *European Journal of Education*, Vol. 33, N°3, 361–377.
20. Dill, D.D. (1999): "Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization" en *Higher Education*, Vol. 38, 127–154.
21. Dill, D.D. y Sporn, B. (1995): "The implications of a postindustrial environment for the university: An introduction" en Dill, D.D. & Sporn, B. (Eds.): "Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly". Oxford: Pergamon, 1–19.
22. Dill, D.D., Massy, W.F. y Cook, C.M. (1996): "Accreditation and academic quality assurance: Can we get there from here?" en *Change*, Vol. 28, 16–24.

23. Eckel, P.D. (2000): "The role of shared governance in institutional hard decisions: Enabler or antagonist?" en *Review of Higher Education*, Vol. 24, N° 1, 15–39.
24. Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1997): "Introduction: Universities in the global knowledge economy" en Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (Eds.): "Universities and the global knowledge economy". London: Pinter, 1–8.
25. Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. y Pettigrew, A. (1996): "The new public management in action". Oxford: Oxford University Press.
26. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. y Trow, M. (1994): "The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies". London: Sage.
27. Green, K.C. y Gilbert, S.W. (1995): "Great expectations: Content, communications, productivity, and the role of information technology in higher education" en *Change*, March-April, 8–18.
28. Gumpert, P.J. (2000): "Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives" en *Higher Education*, Vol. 39, N°1, 67–91.
29. Gumpert, P.J. y Pusser, B. (1999): "University restructuring: The role of economic and political contexts" en Smart, J. (Ed.): "Higher education: Handbook of theory and research". New York: Agathon.
30. Gumpert, P.J. y Snyderman, S.K. (2002): "The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure" en *The Journal of Higher Education*, Vol. 73, N° 3, 375–408.
31. Gumpert, P.J. y Sporn, B. (1999): "Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration" en Smart, J. (Ed.): "Higher education: Handbook of theory and research". New York: Agathon, Vol. 14, 103-145.
32. Harman, G. (1999): "Australian science and technology academics and university-industry research links" en *Higher Education*, Vol. 38, N° 1, 83–103.
33. Henkel, M. (2000): "Academic identities and policy change" en *Higher Education*, Vol. 46, London: Jessica Kingsley.

34. Jeliaskova, M. y Westerheijden, D.F. (2002): "Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models" en *Higher Education*, Vol. 44, N° (3–4), 433–448.
35. Kezar, A.J. y Eckel, P.D. (2002): "The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?" en *The Journal of Higher Education*, Vol. 73, N° 4, 435–460.
36. Kogan, M. (1999): "Academic and administrative interface" en Henkel, M. & Little, B. (Eds.): "Changing relationships between higher education and the state". London: Jessica Kingsley, 263–279.
37. Kogan, M. y Hanney, S. (2000): "Reforming higher education". London: Jessica Kingsley, Vol. 50.
38. Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. y Henkel, M. (2000): "Transforming higher education: A comparative study". London: Jessica Kingsley, Vol. 57.
39. Maassen, P.A. M., Goedegebuure, L. C. J. y Westerheijden, D.F. (1993): "Social and political conditions for the emerging tertiary structures in The Netherlands" en Gellert, C. (Ed.): "Higher education in Europe". London: Jessica Kingsley, 135-151.
40. Marginson, S. y Considine, M. (2000): "The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia". Cambridge: Cambridge University Press.
41. Morgan, A.W. (2000): "Importing organizational reform: The case of lay boards in Hungary" en *Higher Education*, Vol. 40, N° 4, 423–448.
42. Müller-Böling, D. (1998): "University governance as conflictual management" en D. Müller-Böling.
43. Mayer, E., MacLachlan, A.J. y Fedrowitz, J. (Eds.): "University in transition. Research mission—interdisciplinarity—governance" en Gütersloh: Bertelsmann Foundation, 231–245.
44. OECD (1998): "Redefining tertiary education". Paris: OCED.
45. Rhoades, G. (1996): "Reorganizing the faculty workers for flexibility" en *Journal of Higher Education*, Vol. 67, N° 6, 626–659.
46. Rhoades, G. (1998): "Managed professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor". Albany: State University of New York Press.

47. Rhoades, G. (2000): "Who's doing it right? Strategic activity in public research universities" en *Review of Higher Education*, Vol. 24, N° 1, 41–66.
48. Rhoades, G. y Sporn, B. (2002a): "New models of management and shifting models and costs of production: Europe and the United States" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 8, N° 1, 3–28.
49. Rhoades, G. y Sporn, B. (2002b): "Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy" en *Higher Education*, Vol. 43, N°3, 355–390.
50. Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.) (1993): "The European and American university since 1800". Cambridge: Cambridge University Press.
51. Senge, P.M. (1990): "The fifth discipline: The art and practice of the learning organization". New York: Doubleday.
52. Shattock, M. (2000): "Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 6, N° 2, 93–104.
53. Shattock, M. (2003): "Managing successful universities". London: Open University Press.
54. Slaughter, S. (1998): "National higher education policies in a global economy" en Currie, J. & Newson, J. (Eds.): "Universities and globalization". London: Sage, 45-70.
55. Slaughter, S. y Leslie, L.L. (1997): "Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university". Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
56. Sporn, B. (1996): "Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches" en *Higher Education*, Vol. 32, 41–61.
57. Sporn, B. (1999): "Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environments of U.S. and European universities". London: Jessica Kingsley.
58. Sporn, B. (2001): "Building adaptive universities: Emerging organizational forms based on experiences of European and U.S. universities" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 7, N° 2, 121–134.

59. Sporn, B. (2003): "Trends relating to higher education in Europe: An overview" en Eggins, H. (Ed.): "Globalization and reform in higher education". Berkshire: Open University Press, 117–130.
60. Stensaker, B. (2001): "Innovation and isomorphism: A case study of university identity struggle 1969–1999" en *Higher Education*, Vol. 42, N°4, 473–492.
61. Tierney, W.G. (Ed.) (1998): "The responsive university: Restructuring for high performance". Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
62. Trow, M. (1998): "Governance in the University of California: The transformation of politics into administration" en D.Müller-Böling, E. Mayer, A. J. MacLachlan, Anne & Fedrowitz, Jutta (Eds.): "University in Transition". Gütersloh: Bertelsmann Foundation, 265–286.
63. vanVught, F. (1995): "The new context for academic quality" en Dill, D.D & Sporn, B. (Eds.): "Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly". Oxford: Pergamon, 194–211.
64. Van Vught, F. (1999): "Innovative universities" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, N° 4, 347–355.
65. Weick, K.E. (1976): "Educational organizations as loosely coupled systems" en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, 1–19.
66. Weiler, H.N. (1998): "Different ways of decision making in higher education and higher education policy in Germany and the United States" en D. Müller-Böling, Mayer, E., MacLachlan A., & Fedrowitz, J. (Eds.): "University in transition". Gütersloh: Bertelsmann Foundation, 287–293.
67. Yorke, M. (2000): "Developing a quality culture in higher education" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 6, N° 1, 19–36



Re-pensando la gobernabilidad de las instituciones universitarias

Dr. Juan Manuel Zolezzi
Dra. Danae de los Ríos

1. Introducción

TAL COMO lo indica Sporn (2007), el gobierno y administración de las instituciones de educación superior ha experimentado importantes cambios durante las últimas décadas. Por años, ministros y académicos europeos jugaron roles cruciales en los procesos de gobierno universitario. Sin embargo, la reducción de fuentes de financiamiento público, la competencia y la des-regulación educativa han incrementado la relevancia de los niveles intermedios, haciendo que rectores, vicerrectores, decanos y otros administradores incrementen su importancia institucional.

Dentro de muchas universidades se ha producido una significativa redistribución del poder (Eurydice, 2008). En algunos casos, consejos académicos y senados han mantenido su protagonismo, generado alianzas con los equipos ejecutivos. En algunas circunstancias se ha incrementado la eficiencia y eficacia institucional sin sacrificar la legitimidad de las decisiones internas. Sin embargo, también se han producido experiencias de “exceso de gobierno” que limitan la agilidad en la toma de decisiones (Shattok, 2003) o decisiones institucionales de reducida legitimidad (Birnbaum, 2003).

Conseguir un adecuado balance entre fuerzas e intereses es una tarea desafiante y eje de la gobernabilidad. Gobernar involucra la generación, legitimación y distribución del poder institucional (Lolas, 2006). En otras palabras, la gobernabilidad implica la transformación del poder en autoridad o poder legitimado (Lolas, 2006: 37). La gobernabilidad de las instituciones educativas supone capacidad para equilibrar la autoridad de administradores universitarios y académicos (Birnbaum, 2003).

En otras palabras, el desafío de la gobernabilidad académica pareciera radicar en lograr una coexistencia constructiva entre poderes institucionales, movilizándolo a los agentes hacia objetivos colectivos (De Boer y File, 2009). Las instituciones universitarias tienen una

composición heterogénea, incluyendo a académicos, profesionales y estudiantes. Estos actores obedecen a diversas motivaciones y comprenden el quehacer institucional de forma heterogénea (Lolas, 2006). Armonizar dichos intereses en torno a propósitos comunes es una tarea compleja pero fundamental, base para la gobernabilidad de toda comunidad educativa.

A partir de lo anterior se deduce que el gobierno de las instituciones universitarias es ante todo una construcción política que debe movilizar agentes institucionales hacia el logro de determinados objetivos. Una forma de gobierno institucional, es decir una forma particular de ejercer control colectivo para el cumplimiento de metas institucionales (Birnbaum, 2003), puede ser conveniente para una institución, sin embargo, esto no implica que dicho orden institucional sea adecuado y viable para otras instituciones. En consecuencia, el gobierno universitario, es una creación particular, que debe tener al centro el ethos o cultura de cada institución.

El capítulo que se presenta a continuación es una invitación a pensar acerca de la gobernabilidad de las universidades chilenas tomando como base la experiencia internacional y nacional en esta materia. En la siguiente sección se discuten algunas de las transformaciones recientes en la gobernabilidad de las universidades europeas. Luego se realiza una breve reflexión acerca de la gobernabilidad de las universidades chilenas. A continuación, se discuten algunas de las condiciones que podrían mejorar la gobernabilidad de las instituciones estatales, como un caso particular y relevante dentro del sistema educativo chileno. Finalmente, el capítulo culmina con una reflexión respecto de la gobernabilidad de las instituciones educativas en general, considerando la importancia que esta puede tener para una sociedad como la chilena.

2. Gobernabilidad universitaria en el mundo

TAL COMO fue sugerido en la introducción, la gobernabilidad de las instituciones educativas ha sufrido importantes transformaciones debido, entre otras cosas, al proceso de globalización, la competencia y la creciente restricción de recursos estatales para educación superior (Eurydice, 2008). La crisis del Estado de bienestar ha obligado

a muchos gobiernos a reducir sus compromisos financieros con las universidades, proporcionando menores recursos para educación universitaria (Sporn, 2003; Ehrenberg, 2005, 2006).

En ese contexto, las universidades han debido recurrir a mecanismos complementarios de financiamiento, a fin de mantener sus actividades fundamentales. Muchas universidades han instalado sistemas de cobro a sus estudiantes, mientras otras instituciones han debido incrementar los cobros ya existentes. De esa forma, algunas universidades han logrado incrementar su autonomía financiera, construyendo un porfolio más diversificado de recursos institucionales (Ehrenberg, 2005, 2006).

Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos continúan dependiendo de recursos públicos que constituyen –en la práctica– la fuente primaria de ingresos para la mayoría de las instituciones de educación superior. Sin ir más lejos, cerca del 80% del gasto en educación superior en los países de la OCDE proviene de fuentes estatales (OCDE, 2009). No obstante, pese a la persistencia e importancia del financiamiento estatal, se observa un esfuerzo constante por reducir la dependencia del Estado, agente cada vez menos dispuesto a proveer recursos para educación superior.

A los esfuerzos por diversificar las fuentes de financiamiento universitario se han sumado iniciativas orientadas a mejorar la productividad académica e institucional. La búsqueda de mayor productividad se relaciona en parte con la reducción de recursos, pero también con el progresivo escrutinio a la labor de las universidades, cuya contribución social ha pasado a ser un importante elemento de debate público. Las universidades europeas han desplegado diversas iniciativas con la intención de demostrar su compromiso social, mejorando indicadores claves de docencia e investigación.

En Noruega, por ejemplo, se han producido importantes transformaciones que buscan mejorar la eficiencia institucional, incrementando –entre otros– el número de egresados de programas avanzados, el número de publicaciones, el tamaño de los cursos y seminarios, etcétera. Para promover estas iniciativas se han generado incentivos a las publicaciones o al acompañamiento de estudiantes de posgrado, teniendo un significativo impacto en la productividad de las instituciones y sus académicos (Bleiklie et al., 2000).

La influencia de la aproximación gerencial ha sido muy importante en Europa, y particularmente en Inglaterra, donde las iniciativas de transformación han estado fuertemente inspiradas por ideas vinculadas a la Reforma del Estado y a la Nueva Gestión Pública¹. Con mayores matices ha sido la experiencia de Europa continental, donde las transformaciones han sido más pausadas, privilegiándose con mayor intensidad, la autonomía, la auto-evaluación y la búsqueda progresiva de calidad (Sporn, 2003, Rinne y Koivula, 2005, Eurydice, 2008).

La tendencia gerencial y privatizadora se ha extendido más allá de Europa, llegando a países como Japón y Hong Kong que han iniciado fuertes procesos de reforma institucional (Mok, 2005). Desde 2004, todas las universidades japonesas poseen un carácter corporativo, promoviéndose importantes transformaciones en sus sistemas de gobierno. De esa forma, las autoridades japonesas han promovido sistemas de evaluación, accountability y subsidios en bloque, incentivando la definición de claras metas institucionales para períodos específicos de tiempo, con el compromiso de que estas metas sean monitoreadas y evaluadas periódicamente por el gobierno (Kitagawa, 2005).

En Estados Unidos también se han producido experiencias similares debido a las fuertes restricciones financieras que han debido enfrentar diversos Estados y que han obligado a reducir el financiamiento a la educación superior (Knott y Payne, 2004). Estados como California han incurrido en progresivos déficits de financiamiento que han obligado a reducir los gastos de administración, investigación y servicios. A su vez, dichas instituciones han debido incrementar los aranceles para evitar una reducción significativa en la calidad de los programas impartidos (Kissler & Switkes, 2006)².

El rol del Estado también ha experimentado una transformación importante, obligándolo a reducir los niveles de control directo ejercido sobre las instituciones universitarias (Sporn, 2007). Muchos

¹ Esto es lo que se ha denominado como el New Public Management (NPM).

² Las restricciones en recursos han congelado los salarios de académicos y profesionales, se han reducido los programas de apoyo estudiantil, no se han incrementado los recursos para pagar costos crecientes de mantención y energía, deteniendo inversiones significativas. La Universidad de California ha podido reducir costos pero también ha carecido de recursos para hacer inversiones que podrían ser costo efectivas en el mediano y largo plazo.

países han debido transitar hacia modelos de supervisión a distancia que se sustentan sobre controles ex-post, privilegiando la evaluación de resultados y la rendición de cuentas (Dill, 1998).

Del mismo modo, los Estados han comenzado a proporcionar recursos asociados al cumplimiento de compromisos institucionales básicos. Hoy en día es posible observar la extensión de mecanismos de financiamiento que son distribuidos sobre la base de indicadores de desempeño institucional. En Europa, estos mecanismos de financiamiento permiten mantener las actividades fundamentales de docencia e investigación, pero obligan a las instituciones a competir por recursos adicionales, que se entregan en base a proyectos competitivos (Sporn, 2007).

Esa tendencia es la que se puede observar en países como Holanda, donde el financiamiento gubernamental a la educación superior ha disminuido desde mediados de la década de los noventa (de Weert y Boezeroy, 2007). Las universidades holandesas reciben recursos diversos. Un 66% de sus recursos son provistos a través de una subvención en bloque que es aprobada por el Parlamento y proporcionada por el Ministerio de Educación. Estos recursos son usados a discreción, cubriendo gastos asociados a docencia e investigación, que incluyen costos de edificación y equipamiento.

Una segunda fuente de financiamiento proviene de la Organización Científica³ y de la Academia de Ciencias de Holanda. A través de ellas se financian los salarios de investigadores y los staff de apoyo, los cuales son adjudicados en base a proyectos competitivos. Los demás costos de investigación son pagados por las propias universidades, que deben financiar los gastos generales de investigación. Los fondos de investigación representan cerca del 5% de los ingresos de las universidades holandesas (de Weert y Boezeroy, 2007).

Finalmente, una tercera fuente de ingresos de las universidades holandesas proviene de contratos de docencia e investigación financiados por el gobierno, organizaciones no gubernamentales y empresas. Estos recursos representan cerca del 20% del financiamiento universitario. Este porcentaje ha crecido en el tiempo, evidenciándose una diversidad

³ Algo similar a Comisión de Ciencia y Tecnología (Conicyt) en nuestro país.

de recursos institucionales y una mayor capacidad institucional para acceder a recursos competitivos provistos por agentes sociales diversos (de Weert y Boezeroy, 2007).

Como contrapartida, las universidades holandesas se han visto obligadas a llevar –de manera autónoma– un monitoreo estricto de metas y recursos, dejando de lado prácticas burocráticas innecesarias. Sin estar ajenas a los conflictos, estas y otras universidades se han visto obligadas a redefinir su gestión para lograr la mantención de sus actividades fundamentales. Esta redefinición no ha estado exenta de conflictos, ya que la identidad y valores sobre los cuales las culturas universitarias se han edificado, han comenzado a perder legitimidad social (Rinne y Koivula, 2005).

Inevitablemente, la reducción de recursos estatales ha incrementado la autonomía de las instituciones académicas (Sporn, 2003, De Boer, Enders y Leisyte, 2007)⁴. Muchas decisiones educativas ya no son tomadas por el Estado, sino por los líderes de las propias universidades en conjunción con juntas directivas, senados o consejos académicos. De ese modo, rectores, decanos y directores de unidades académicas han incrementado su influencia, reduciéndose la injerencia directa del Estado y sus representantes.

Numerosas instituciones universitarias han debido crear juntas directivas que monitorean las actividades de docencia, investigación y extensión. En algunos países, los miembros de dichas juntas actúan como representantes de los ciudadanos y del Estado, en tanto dueños o propietarios de dichas instituciones, reemplazando la labor de Ministros y funcionarios públicos. Aunque existe una diversidad de formas de control⁵, en un número significativo de instituciones es posible observar un retroceso de la influencia estatal y el surgimiento de un sistema de gobierno de múltiples capas o niveles (De Boer y File, 2009).

⁴ El Estado controla las metas y los recursos que él mismo proporciona, dejando espacio para la acción autónoma de las universidades en aquellos campos en donde no tiene un interés estratégico o en donde no proporciona recursos sobre los cuales exige resultados.

⁵ Desde juntas directivas que privilegian la presencia de personas de la comunidad hasta otras que combinan a ciudadanos y expertos (académicos) de las mismas instituciones.

El poder alcanzado por las juntas directivas es relativo, actuando como cuerpos consultivos de escasa injerencia institucional o como agencias resolutorias con mayor poder en la toma de decisiones. Las juntas directivas europeas han incrementado su poder y al igual que en Estados Unidos, se han convertido en un componente clave para el “buen gobierno universitario”, actuando como una instancia ordenadora y promotora de la vinculación entre las instituciones y sus contextos fundamentales.

Por mucho tiempo, las juntas directivas europeas se orientaron a tareas de escasa relevancia institucional. Sin embargo, hoy en día, estas entidades juegan un rol significativo en la resolución de problemas institucionales, monitoreando las condiciones económicas y financieras y proporcionando propuestas para la toma de decisiones universitarias. Las juntas directivas son cada vez más estratégicas para la gobernabilidad, ya que pueden aportar una mirada de largo plazo, actuando como árbitros en las disputas y conflictos que se producen dentro de las instituciones académicas (Sporn, 2007).

Más aún, los miembros de las juntas directivas pueden llegar a ser de gran importancia para la administración, ya que son sus miembros los encargados de velar por la realización de auditorías de las principales actividades institucionales, evaluando el contexto externo y participando en la elección de los equipos ejecutivos. En muchos países y sobre todo en instituciones de carácter público, la decisión de la nominación de sus miembros recae en el Estado, siendo esta actividad crucial para las instituciones, ya que su labor influye significativamente en la calidad del gobierno universitario.

Los consejos académicos o senados universitarios también han experimentado transformaciones importantes. A diferencia de las juntas directivas, los consejos académicos o senados universitarios tienden a orientarse “hacia dentro”, es decir, hacia las decisiones institucionales de carácter académico o programático. La composición de los consejos académicos se asemeja a la de un cuerpo participativo y democrático en donde están representados los intereses y visiones de los académicos (Sporn, 2007).

A comienzos de los noventa, los senados universitarios europeos eran de gran tamaño. Sin embargo, éstos han reducido su tamaño, instalándose un modelo delegado de representación que busca facilitar

el proceso de toma de decisiones. Si en algún momento la composición de estas instancias superaba los 200 representantes, hoy en día es difícil encontrar consejos académicos de esa envergadura, debido a la necesidad de agilizar la toma de decisiones institucionales. Incluso, en algunos países, los consejos o senados universitarios han perdido su poder y se han convertido en instancias consultivas, tal como sucede en Holanda (Askling, 2001).

Los cambios en la gobernabilidad no han dejado inmunes a los equipos directivos⁶, que se han visto en la obligación de incorporar a un mayor número de profesionales en cargos directivos. Aunque los cargos de presidente o rector tienden a estar en manos de académicos de prestigio, es posible observar esfuerzos de contratación de profesionales o expertos en administración universitaria con el fin de responder a las crecientes demandas del entorno.

A medida que aumenta la presión y competencia entre instituciones universitarias se hace más necesaria la presencia de directivos más especializados (Sporn, 2007). Estas autoridades lideran procesos institucionales complejos como pueden ser procesos de admisión, reforma curricular y pedagógica, donaciones, etc. La experiencia sugiere que muchos académicos no tienen vocación ejecutiva y por ello, se observa una progresiva necesidad de profesionalización de las tareas universitarias.

Vicerrectores, decanos y directores de departamentos también han adquirido mayor relevancia, ya que estas autoridades están involucradas en decisiones institucionales fundamentales. En muchas universidades, estos directivos deben asumir tareas estratégicas de planificación, autoevaluación, aseguramiento de la calidad y ejecución de proyectos. Estas tareas no han sido parte de la formación académica, pudiéndose observar una creciente profesionalización de estas tareas.

A pesar que muchas áreas del gobierno universitario han sufrido alteraciones, un tema clave para la gobernabilidad académica sigue siendo la existencia de una relación constructiva entre administradores y académicos. Si esa conexión es débil, la gobernabilidad de una institución superior puede ser frágil, provocando que los académicos

⁶ Compuestos por rectores, vicerrectores, decanos y directores.

abandonen los proyectos institucionales de relevancia. Por ello, una gobernabilidad duradera debe generar condiciones para que exista una colaboración fructífera entre académicos y administradores en torno a objetivos institucionales relevantes.

La cultura académica tiende a concebir su quehacer como una labor creativa, personal y autónoma, evitando el control burocrático de sus actividades. La gobernabilidad de las instituciones educativas pasa, sin embargo, por la reducción de los niveles de autonomía académica y por la entrega o compromiso de éstos con proyectos institucionales que supeditan los intereses individuales los propósitos colectivos. En consecuencia, la gobernabilidad universitaria demanda la creación y mantención de relaciones de colaboración orientada al logro de propósitos colectivos⁷.

Una de las formas más reconocidas de vinculación y colaboración entre académicos e instituciones surge a partir de instancias de participación. Las alternativas de participación institucional pueden ser diversas. Por ejemplo, las universidades pueden privilegiar formas de gobierno participativo, enfatizando los aspectos políticos de la organización universitaria. Esta forma de gobierno académico, se caracteriza por la importancia otorgada a la negociación y el intercambio entre los diversos actores institucionales (Sporn, 2007).

Algunos autores sugieren que el modelo participativo es poco eficiente, pero a diferencia de otros, permite desarrollar iniciativas de mayor legitimidad institucional (Masten, 2006). Más aún, existe evidencia que sugieren que en instituciones de mayor complejidad y heterogeneidad como suelen ser muchas universidades, un gobierno participativo es más adecuado ya que este puede enriquecer la legitimidad de las decisiones, facilitando el cumplimiento de los compromisos adquiridos institucionalmente⁸.

⁷ Las instituciones universitarias deben limitar las relaciones instrumentales y cortoplacistas, reduciendo la búsqueda de rentas entre los agentes institucionales. El progreso de las instituciones educativas pasa por la construcción de una cultura del compromiso y de agregación de valor.

⁸ Bajo esta perspectiva, el gobierno democrático no es quizá la forma más eficiente para la agregación de preferencias pero sí una forma simple y legitimada de representación amplia de intereses que puede dar estabilidad a una institución.

Sin embargo, también es posible observar que algunas instituciones académicas enfatizan un gobierno de carácter empresarial o corporativo (Birnbaum, 2003). En dichas instituciones suelen existir pocas estructuras de poder, y el rol del Estado y sus representantes es bastante limitado (Sporn, 2007). A diferencia del gobierno democrático o participativo, el gobierno corporativo suele ser ágil, ya que las instancias de negociación suelen estar muy acotadas. Sin embargo, la debilidad de esta forma de gobierno radica en la limitada legitimidad de las decisiones institucionales.

Una última forma de gobierno institucional puede darse a través del uso de estructuras flexibles o adaptativas de gobierno (Dill, 1999) combinando elementos democráticos y corporativos. A través del tiempo, las estructuras flexibles han permitido responder a las demandas del entorno, generando estructuras para enfrentar los desafíos institucionales. Un caso conocido y relativamente exitoso de esta forma de gobierno se ha dado dentro de la Universidad de Santiago de Chile con la creación de un Sistema de Aseguramiento de Calidad (USACH, 2007).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad de Santiago involucra una red de coordinación que refleja la interacción entre estructuras administrativas y académicas. Esta red busca una interacción sinérgica entre unidades diversas que incluyen al Consejo de la Calidad, la Dirección de Calidad y Sistemas, las Unidades de Soporte Técnico, las Unidades de Aseguramiento de la Calidad de cada Facultad, la Coordinación de la Calidad de cada Unidad Mayor Administrativa y Comités de Calidad respectivos.

El sistema de aseguramiento de la calidad contempla seis componentes, entre los que se destacan la explicitación de políticas, y/o lineamientos estratégicos. Segundo, la identificación de actividades, recursos y organización. Tercero, el seguimiento de los procesos que se desarrollan en la universidad. Cuarto, la evaluación de resultados e impactos. Quinto, la definición de un plan de mejora y sexto, la identificación de las fuentes de calidad necesarias para evaluar, diseñar y aplicar planes de mejora.

Aunque en etapa de afianzamiento, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad busca desarrollar una capacidad institucional que permita combinar decisiones eficaces e institucionalmente legitimadas. Dada

la cultura institucional, el Sistema de Aseguramiento de Calidad, reconoce la importancia de los procesos de negociación y la necesidad de incorporar a las unidades académicas y administrativas en la toma de decisiones relevantes. Por ello, este sistema busca balancear una gestión inteligente de los procesos fundamentales con la legitimidad de las decisiones institucionales en dichas materias.

3. La gobernabilidad de las universidades chilenas

A DIFERENCIA de lo que ha sucedido con las universidades europeas y americanas durante los últimos años, en Chile, los cambios de financiamiento y control gubernamental se iniciaron en la década de los ochenta. La reforma de los ochenta gatilló cambios estructurales de importancia que permitieron, entre otras cosas, transformar drásticamente el sistema de financiamiento a la educación superior. Hasta 1981, las universidades chilenas contaban con un financiamiento completo (o prácticamente completo) de sus operaciones, que se eliminó a partir de 1981 (OCDE, 2009).

Diez años más tarde, las universidades tradicionales y derivadas⁹ recibían sólo un tercio¹⁰ de sus recursos vía asignación directa del Estado, siendo más gravitantes en su presupuesto otras fuentes de financiamiento, incluido el pago de matrícula y los recursos provenientes de prestaciones de servicios e investigación. La tendencia al autofinanciamiento ha sido progresiva, existiendo algunas instituciones tradicionales en donde los recursos públicos representan una cifra menor al 20%. La realidad institucional de las universidades tradicionales es

⁹ Las universidades tradicionales y derivadas incluyen a la Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad de Santiago, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Norte, Universidad Austral de Chile, Universidad Federico Santa María, Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Valparaíso, Universidad Metropolitana de Cs. de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Talca, Universidad de Bío Bío, Universidad de La Frontera, Universidad de los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad Católica de Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule y Universidad Católica de Temuco.

¹⁰ En promedio, los ingresos de las universidades del CRUCH se completan de la siguiente forma: un 22% de su presupuesto corresponde al pago de matrículas y un 44% corresponde a otras fuentes de financiamiento.

heterogénea ya que existen instituciones como la Universidad Austral y la Universidad de Tarapacá en donde los recursos estatales poseen una mayor preeminencia: 47 y 30% respectivamente.

Los cambios estructurales de los ochenta no se produjeron en un sistema políticamente legitimado y como consecuencia, generaron tensiones dentro de las universidades creadas con anterioridad a 1981. Sin embargo, gran parte de las transformaciones se han terminado por legitimar con la llegada de la democracia y con la decisión política de mantener - sin grandes modificaciones - los elementos fundamentales del sistema terciario instalado a partir de los años ochenta.

Las nuevas instituciones universitarias han tenido una trayectoria relativamente estable debido a que dichas organizaciones surgieron como instituciones de mercado adscritas a gobiernos corporativos. Como lo sugiere Birnbaum (2003), estas instituciones han desarrollado una gobernabilidad racional, basada en la definición de relaciones de autoridad, procesos organizacionales, procedimientos y políticas, similares a los de la gestión empresarial, sin referencia a interacciones y conexiones sociales propias de las instituciones académicas más tradicionales.

Las universidades privadas creadas con anterioridad a 1981, también han logrado adaptarse a este nuevo escenario, sorteando con cierta facilidad los cambios de financiamiento experimentados desde los ochenta en adelante. Más aún algunas de estas instituciones han contado con significativos aportes estatales, no sometidos a escrutinio público o rendición de cuentas, que actúan como soporte sistemático a su labor.

Estas instituciones educativas, han logrado contar con los beneficios derivados de un sistema competitivo que les permite operar con agilidad y eficiencia cuando así es requerido, pero también incorporando formas de gobernabilidad cooperativa, que permiten mantener normas grupales e individuales que legitiman el proceso de toma de decisiones (Birnbaum, 2003). Esta forma de gobierno ha permitido legitimar procedimientos y culturas institucionales que parecen estar relativamente asentadas.

Dentro de este contexto, las universidades estatales parecen ser las instituciones más desafiadas a partir de las transformaciones provocadas durante la década de los ochenta. Al igual que las universidades

privadas del Consejo de Rectores, las universidades estatales debieron recurrir a mecanismos alternativos de financiamiento (aranceles, fondos competitivos, servicios, etcétera), sin embargo, a diferencia de su contraparte, estas instituciones no han gozado de la autonomía con que cuentan las universidades privadas del CRUCH, generándose un sistema de gobierno en donde los soportes financieros son limitados y los mecanismos de monitoreo y control administrativo exacerbados¹¹.

A su vez, la gobernabilidad de las instituciones estatales ha sido frágil por la incapacidad del Estado de desarrollar una política pública coherente respecto de las universidades estatales. La acción del Estado ha sido errática al mantener y profundizar algunos de los controles y normativas propias de la administración central, exigiendo a su vez más agilidad y eficiencia en la toma de decisiones. Estas instituciones han experimentado esta tensión, sin lograr una solución adecuada al conflicto evidente entre el control y la autonomía demandada por el Estado central.

A lo anterior, se suma cierta miopía gubernamental para instalar dentro de las juntas directivas a representantes que puedan actuar orientando decididamente el quehacer institucional. Muchas de las universidades estatales han pasado largos períodos con juntas directivas incompletas o con escasas capacidades de conducción. El sentido honorífico y escasamente especializado de algunas de las nominaciones tampoco parece contribuir a un control riguroso sobre estas instituciones, dificultando la instalación de una cultura de mayor transparencia y rendición de cuentas.

Las 16 universidades estatales han debido sortear estos desafíos con dificultad, no siempre siendo exitosas en esta tarea. La necesidad de balancear las demandas financieras y educativas ha obligado a tecnificar la administración, instalando a profesionales en áreas de desempeño estratégico. Es así como estas instituciones han incrementado su capacidad de monitoreo financiero, recuperación de crédito, análisis

¹¹ A diferencia de lo observado en Europa, las universidades estatales han debido aceptar un financiamiento estatal limitado y la prolongación de controles y demandas estatales que no se condicen con los recursos aportados.

institucional, aunque la velocidad de transformación es menor a la observada en instituciones privadas, que pueden modificar su gestión sin grandes obstáculos e interferencias.

A diferencia de las universidades privadas, las universidades estatales están regidas por leyes que son supervisadas por la Contraloría General de la República. En tanto instituciones públicas, su accionar se ajusta a las exigencias legales y administrativas del Estado, incluido el uso de licitaciones y concursos públicos, ley de probidad, etc. Esto las distingue de otras instituciones de educación superior que no están obligadas a cumplir con estas exigencias y que a la larga dificultan o limitan una gestión directiva más eficiente.

Existen otras restricciones que dificultan la administración y gobernabilidad de las universidades estatales, como por ejemplo, el limitado periodo de endeudamiento institucional. Las limitaciones al endeudamiento no sólo constituyen un obstáculo financiero sino que también reducen la capacidad de implementar proyectos institucionales de largo plazo, haciendo que muchas de las iniciativas no puedan proyectarse en el tiempo, situación que incrementa la discontinuidad de las transformaciones y mejoras educativas.

Por estas restricciones, las universidades estatales han desarrollado trayectorias institucionales bastante heterogéneas. El progreso de las universidades estatales ha estado sujeto a múltiples contingencias, incluido el liderazgo institucional. Algunas universidades estatales han podido desarrollar un liderazgo ejecutivo destacado, combinando en su quehacer instancias de participación académica ampliamente validadas con capacidades de conducción institucional. Sin embargo, no existen “recetas” o atajos para desarrollar un liderazgo de largo plazo.

La existencia de universidades estatales de frágil gobernabilidad podría ser altamente costosa para una sociedad como la chilena, considerando que estas instituciones cumplen un mandato social relevante. Un sistema de gobierno débil podría poner en entredicho el rol de las instituciones estatales, haciendo que su misión termine siendo cuestionada por la sociedad. En consecuencia, la gobernabilidad de las instituciones estatales debe ser una materia prioritaria en la política pública de educación superior.

Lamentablemente, se tiende a mirar en forma superficial los desafíos de gobernabilidad en las universidades estatales, argumentando que

las dificultades de gobierno se deben a ineficiencias administrativas, o a la captura ejercida por los cuerpos académicos. Por el contrario, los problemas de gobernabilidad de estas instituciones parecen explicarse por la falta de un mandato claro y legitimado, la escasa provisión de recursos para su acción, el énfasis en controles procedimentales, y la incapacidad para fomentar autonomía en áreas estratégicas y fundamentales.

4. Condiciones para la gobernabilidad de las universidades estatales

POR LO expuesto en la sección precedente pareciera que la gobernabilidad de las instituciones estatales es compleja, sin embargo existen muchos ejemplos que demuestran lo contrario. La realidad en Chile y en el mundo demuestra que muchas instituciones públicas logran desarrollar estructuras de gobierno que permiten armonizar los intereses de diversos actores institucionales, logrando el contrapeso o balance entre dichos agentes y sus múltiples motivaciones, motivando el compromiso de estos con un desarrollo institucional comprensivo.

Un primer elemento para la gobernabilidad de las institucionales pareciera estar dado por la clarificación de los mandatos institucionales de mayor relevancia. Una institución requiere construir un consenso fundamental respecto de su mandato, evitando que se debata continuamente sobre su misión o propósito. La claridad de su mandato de corto y mediano plazo puede ser un recurso importante para la gobernabilidad ya que dicha misión establece un marco que legitima las acciones posibles. Una institución que ha logrado consensuar su identidad podrá operar con menores niveles de conflicto ya que de su misión institucional han de derivarse su rango de acción.

La gobernabilidad de una institución puede verse positivamente influida por la capacidad para desarrollar procesos de planificación estratégica serios y sistemáticos. Así como una institución puede lograr consensuar su identidad y misión también requiere de instrumentos de navegación institucional que le permitan establecer metas y objetivos para un período de tiempo determinado. Los procesos de planificación estratégica pueden contribuir a la gobernabilidad de las instituciones universitarias, ya que con ellos, se instalan marcos

de referencia para la de toma de decisiones que escapan a la contingencia institucional.

Otra condición o recurso para la gobernabilidad puede encontrarse en la identificación y definición de los stakeholders o agentes que deben participar en las decisiones institucionales. Los actores vinculados a la toma de decisiones pueden ser diversos, involucrando a académicos, administradores, estudiantes, comunidades geográficas particulares, entre otras. La capacidad de identificación e incorporación explícita de estos agentes a la toma de decisiones puede contribuir al gobierno institucional ya que de esa forma se pueden incorporar en forma transparente los intereses que han de estar en juego dentro de una institución.

La gobernabilidad de las universidades estatales podría afianzarse en la medida que los estatutos o normativas que las rigen cautelan adecuadamente los intereses de los agentes involucrados, permitiendo una representación legítima y balanceada de los mismos. Las formas de funcionamiento estatutario pueden ser diversas, respondiendo al ethos o cultura propia de las instituciones. Lo importante, sin embargo, sería contar con un sistema de contrapesos que no limite la capacidad decisional, privilegiando los controles de resultados por sobre los controles procedimentales.

Del mismo modo, la gobernabilidad de las instituciones universitarias supone la instalación de equipos de alta dirección capaces de conducir áreas institucionales relevantes, resguardando en su accionar el aprendizaje y saber institucional. Nada más perjudicial para la gobernabilidad de las instituciones estatales sería la rotación sistemática de los equipos de alta gerencia, limitando la acumulación de capacidad y experticia institucional. En consecuencia, las universidades estatales deben balancear la conducción ejecutiva con equipos profesionales relativamente estables.

Otra condición para la gobernabilidad de las instituciones educativas dice relación con la existencia de mecanismos sistemáticos de participación. Las instancias de participación académica deben ser legítimas y satisfactorias para los involucrados, haciendo que los académicos, funcionarios y estudiantes logren identificarse con la institución, contribuyendo, con su accionar, a la agregación de valor. El escepticismo y la apatía de las comunidades educativas pueden ser factores erosionadores de la gobernabilidad institucional.

Finalmente, la gobernabilidad de las instituciones universitarias pasa por el desarrollo de capacidades reales de gestión, proporcionando responsabilidades a los gestores institucionales en materias de relevancia. En ese contexto, es importante que las instituciones puedan desarrollar decisiones institucionales de relevancia, disminuyendo la ambigüedad de los mecanismos de coordinación. Las universidades estatales se han caracterizado por sistemas de control difusos en donde las responsabilidades se diluyen dentro de la organización.

5. Conclusiones

TAL COMO se ha discutido en las secciones precedentes, la gobernabilidad de las instituciones educativas ha experimentado profundas transformaciones durante las últimas dos décadas. La reducción de los estados de bienestar ha impulsado a los países a incrementar su porfolio, existiendo hoy una diversidad de mecanismos que contribuyen al financiamiento de las universidades. De ser organizaciones financiadas exclusivamente por el Estado, las universidades han pasado a ser instituciones financiadas por agencias diversas, obligándolas a competir y a transparentar el uso de recursos.

Chile ha experimentado vivencias similares a las que hoy se están observando en el mundo desarrollado, aunque el contexto político y la velocidad de las transformaciones ha sido bastante más agresiva para las universidades chilenas, que en pocos años debieron aceptar un financiamiento limitado a sus operaciones. La respuesta a los cambios de financiamiento ha sido heterogénea, existiendo instituciones que se han adaptado con mayor rapidez a un contexto competitivo, gozando además de recursos estatales no sujetos a control y gozando de plena autonomía operacional.

Dentro de ese escenario, las universidades estatales han enfrentado mayores desafíos para adaptarse a un escenario de creciente competencia por recursos. Los cambios en los sistemas de financiamiento no se han dado, en el caso chileno, aparejados con grados progresivos de autonomía institucional, existiendo un ordenamiento ambiguo que combina limitados recursos y amplios controles estatales. A diferencia de lo observado en los países europeos, las universidades estatales chilenas han mantenido controles burocráticos fuertes,

enfrentando limitaciones que les impiden moverse con agilidad dentro del sistema.

A pesar de las dificultades y barreras a la gobernabilidad, muchas de las instituciones estatales han logrado desarrollar formas de gobierno positivas, balanceando efectividad, agilidad y representatividad. Quizá, la velocidad de las transformaciones es insuficiente pero se explica por la necesidad de mantener los procesos de negociación institucional propios de las instituciones académicas. Por ello, el desafío de gobernabilidad de las universidades estatales seguirá siendo complejo y demandante, ya que está obligado a salvaguardar procesos y sus resultados.

Sin perjuicio de lo anterior, es posible observar condiciones de contexto que mejoran o perjudican la gobernabilidad. Es decir, existen factores facilitadores o limitantes del gobierno institucional que pueden ser movilizados en pro o en contra de un gobierno eficaz y representativo. La presencia de líderes institucionales en instancias de decisión es un claro recurso de gobernabilidad. Por el contrario, la debilidad de las juntas directivas puede ser un claro obstáculo a la gobernabilidad.

No es posible concebir *a priori* sistemas de gobierno institucional que han de ser adecuados para todas las instituciones. Cada universidad y dependiendo de su configuración ha de generar su propio balance entre fuerzas individuales e intereses institucionales. Al Estado y sus representantes, le corresponde generar las condiciones que faciliten la gobernabilidad de las universidades estatales, promoviendo iniciativas que permitan fortalecer el liderazgo directivo, la participación de las comunidades académicas y el accountability ejercido por la comunidad y las juntas directivas. Sólo así, las universidades estatales podrán construir un sistema de gobierno eficaz y socialmente legitimado que les dé viabilidad de largo plazo.

6. Bibliografía

1. Askling, B. (2001): "In search of new models of institutional governance: Some Swedish experiences" en *Tertiary Education and Management*, Vol. 7, N° 2, 163-180.
2. Birnbaum, R. (2003) "The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back". En <http://www.usc.edu/dept/chepa/gov/roundtable2003/birnbaum.pdf>

3. Bleiklie, I., Hostaker, R. y Vabo, A. (2000): "Policy and practice in higher education: Reforming Norwegian universities". London: Jessica Kingsley.
4. De Weert, E. y Boezerooy, P. (2007): "Higher Education in the Netherlands. Country Report". Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
5. De Boer, H., Enders, J., Leisyte, L. (2007): "Public sector reform in dutch higher education: the organizational transformation of the university" en *Public Administration*, 85, 27-46.
6. De Boer, H. y File, J. (2009): "Higher Education governance reforms across Europe". The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
7. Dill, D. (1999): "Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization" en *Higher Education*, Vol. 38, 127-154.
8. Dill, D. (1998): "Evaluating the "evaluative state": Implications for research in higher education" en *European Journal of Education*, Vol. 33, N°3, 361-377.
9. Ehrenberg, R. (2005): "The Perfect Storm and the Privatization of Public Higher Education" en *CHERI Working Paper N° 77*. Retrieved [10 de Agosto de 2009]. Cornell University, ILR School site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/59/>
10. Ehrenberg, R. (2006): "What's Happening to Public Higher Education". Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
11. Eurydice (2008): "Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff". Belgium: Eurydice European Unit.
12. Kissler, G. y Switkes, E. (2006): "The Effects of a Changing Financial Context on the University of California" en "What's Happening to Public Higher Education", 85-106.
13. Kitagawa, F. (2005): "Entrepreneurial Universities and the Development of Regional Societies: A Spatial View of the Europe of Knowledge" en *Higher Education Management and Policy*, Vol. 17 N° 3, 65-90.
14. Lolas, F. (2006): "Sobre Modelos de Gestión Universitaria" en *Revista Calidad en la Educación*, N° 24, 37-45.

15. Masten, S. (2006): "Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures, Are Not Organized as Firms" en *Journal of Economics & Management Strategy*, Vol. 15, N° 3, 649-684.
16. Mok, K.H. (2005): "Fostering entrepreneurship: Changing role of government and higher education governance in Hong Kong" en *Research Policy*, N° 34, 537-554.
17. OCDE (2009): "Educación Superior en Chile". Paris: OCDE, BIRD/Banco Mundial.
18. Rine, R. y Koivula, J (2005): "The Changing Place of the University and a Clash of Values: The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature" en *Higher Education Management and Policy*, Vol. 17, N° 3, 91-123.
19. Shattock, M. (2003): "Managing Successful Universities". Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
20. Sporn, B. (2007): "Governance and Administration: Organizational and structural Trends" en James J.F. Forest, F. y Altbach, P. (Eds.): "International Handbook of Higher Education", 141-157.
21. Sporn, B. (2003): "Convergence or Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe". En <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/FFFP0305.pdf>
22. USACH (2007): "Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Universidad de Santiago de Chile". Santiago: Dirección de Calidad y Sistemas, USACH.

PARTE III: Experiencias y prácticas de gestión académica



Gestión de la docencia de pregrado en la universidad. Interrogantes y respuestas desde la práctica

Dra. Soledad Ramírez Gatica, Ph.D., M.Ed.
Dr. Moisés Silva Triviño, Ph.D., M.Ed.

LA SIGUIENTE presentación es una reflexión respecto de la gestión docente en la universidad chilena, en el nivel del pregrado. No se trata de la cuenta de una investigación ni de un estudio o revisión amplia de información en el sistema. Se trata, sencillamente, de un planteamiento de ciertas interrogantes y el intento de algunas respuestas a la luz, principalmente, de la experiencia y lo observado. Algo que sin duda establece limitaciones.

1. La interrogante de partida: *¿Por qué preocuparse de este tema?*

CIERTOS HECHOS acompañaron el alejamiento del siglo XX, los cuales están siendo hoy un factor en la respuesta a la pregunta.

Puede mencionarse aquí la competencia que afecta a la educación superior, la universitaria especialmente, respecto de otras áreas del accionar de la sociedad por los escasos recursos disponibles. Ello, se ha traducido en que los gobiernos ponen bajo escrutinio la entrega de aportes a las instituciones. Hoy, ya no se espera que los recursos fiscales se entreguen así como así, contra meras supuestas intenciones. Es común y razonable el establecimiento de fondos concursables y, en general, una asignación contra resultados, comprometidos en áreas cuya pertinencia y relevancia sea respaldada. Aún el llamado aporte fiscal directo que se entrega a algunas universidades ha ido integrando factores discriminatorios, asociados a evidencias de efectividad o calidad del quehacer universitario.

Cabe citar también la creciente competitividad entre las mismas instituciones por recursos en general, sean profesores y directivos calificados, estudiantes y financieros. Una competitividad que también impulsa a lograr una posición destacada en el escenario universitario.

Los hechos aludidos llaman la atención directamente a la gestión institucional. Una gestión que apunte a lograr lo que se desea, y con un buen uso de los recursos.

Por otra parte, el fenómeno de la globalización, en el cual se inserta la internacionalización educacional, ha estimulado a levantar la mirada más allá de la frontera, y a considerar cambios significativos en el perfil buscado del egresado y dar relevancia a la movilidad internacional.

Un último factor dice relación con la demanda creciente por calidad en todos los ámbitos. Demanda que está incorporándose a la cotidianidad. Así, se exige calidad en el servicio de salud, calidad en la gestión del Estado, calidad en la construcción de viviendas, calidad en el transporte público, calidad del aire que se respira y por cierto también calidad en la educación, en todos sus niveles. Es como “el signo de los tiempos”.

La demanda por calidad en el ámbito de la educación universitaria está instalada en la agenda del sector. Ya no solamente es propugnada por organismos públicos y privados asociados al sector, sino que, y es lo más relevante, los propios postulantes y estudiantes y sus familias y sostenedores en general la están haciendo suya. No es extraño ver que los jóvenes postulantes indaguen si tanto la institución como la carrera que les interesa están acreditadas; aun cuando no tienen necesariamente claro lo que ello significa; pero saben que conlleva un signo o sello de calidad. Se suma a lo anterior la legislación que ligó la acreditación a efectos económicos en alumnos e instituciones.

Así, la acreditación tanto de instituciones como de carreras y programas ha emergido como el elemento que otorga una garantía pública, si no absoluta al menos razonable de calidad. En este sentido, un análisis de los criterios que operan en la acreditación conduce a que, en el último término, lo que se certifica es la capacidad de gestión de una institución en distintas áreas de su accionar. Y la docencia de pregrado será siempre el proceso primario y central.

Corresponde apuntar aquí que la irrupción de la acreditación en Chile, si bien de muy corta experiencia, no solamente ha contribuido a instalar la calidad en la agenda universitaria, sino que ha propugnado la emergencia de áreas concretas de trabajo en las instituciones y el sistema que son pertinentes al aseguramiento de la calidad (estructuras

organizacionales, capacitación de personal, producción de estudios, investigación y experimentación). Cabe destacar, por ejemplo, el desarrollo del análisis institucional y de la evaluación institucional y educativa (Middaugh et al., 2008).

En breve, todos los distintos factores descritos apuntan a preocuparse de la gestión, especialmente de la gestión del proceso educativo puesto que es el primario; es el que aglutina la mayor parte de los recursos, humanos, materiales y financieros, y es el que más importa a los alumnos y sus familias y la comunidad toda, la cual en última instancia sostiene a las instituciones. En este sentido, una buena gestión, efectiva y eficiente, llega a ser un asunto de sobrevivencia de la institución y, más trascendental, de integridad ante los estudiantes y sus familias y la sociedad.

Eventos como las Jornadas de Gestión Universitaria, iniciadas y organizadas anualmente por la Pontificia Universidad Católica a comienzos de esta década, reflejan la desafiante y creciente relevancia de la gestión, según la perciben las instituciones y el sistema universitario.

La interrogante de fondo que se plantea es: ¿Cuáles son los principios, tareas o lecciones en torno a una gestión que provea efectividad a la docencia de pregrado?

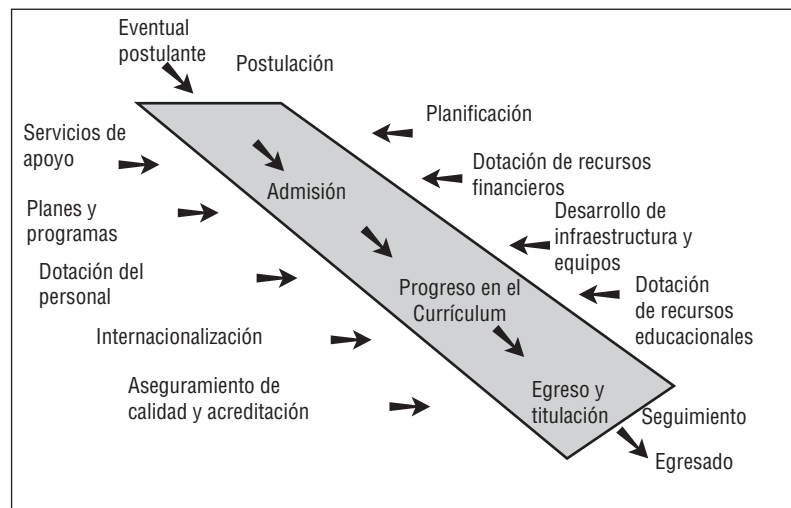
Las respuestas que se darán a continuación no provienen de paradigmas teóricos ni de modelos o reflexiones de índole filosófica o de meros ideales o deseos. Proviene principalmente de experiencias en las cuales los autores se han visto envueltos o que han observado y luego de lo que se han informado.

Por cierto que lo expuesto no será exhaustivo ni absolutamente innovador ni implica la verdad o receta infalible. Por lo demás, en educación difícilmente se encuentra algo realmente nuevo. Los hechos se repiten, y cada generación de educadores vuelve a experimentar y redescubrir lo que generaciones previas también vivieron. Pero los contextos cambian, los estudiantes poseen cualidades diferentes, y las demandas o énfasis pueden ser distintos. Y así el desafío de los educadores es saber adecuar sus redescubrimientos o hallazgos a las necesidades y demandas de su tiempo.

2. Docencia: el proceso primario y central

COMO YA se adelantó, la formación de profesionales es de hecho el proceso primario y central en la universidad. Y todos o la mayoría de los otros procesos o actividades que ocurren en la institución adquieren pleno sentido en la medida que se constituyen en un factor que afecta, positivamente es de esperar, dicho proceso central. La siguiente figura ilustra lo señalado:

Figura N ° 1



Fuente: Información interna de la Dirección de Análisis Institucional y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Mayor.

De esta manera, son variados los procesos que tributan al educativo, y así en los hechos la gestión de la docencia implica:

- i) la gestión del currículum o “plano caminero” del estudiante (revisión y ajustes; innovación);
- ii) la gestión del personal, especialmente el docente (capacitación; evaluación e incentivos);
- iii) la gestión para regulación interna de la efectividad y la acreditación de carreras y programas (autoevaluación de carreras; rendición de cuentas; ajuste de calidad);

- iv) la gestión y provisión de recursos financieros (respaldo a las actividades; viabilidad institucional);
- v) la gestión del desarrollo de infraestructura y equipamiento (edificios y habilitación de salas, talleres, campos de práctica; equipamiento);
- vi) la gestión del desarrollo de recursos de enseñanza y aprendizaje (medios de información; metodología de enseñanza y de evaluación);
- vii) la planificación institucional (consistencia de la misión institucional con el modelo educativo y los perfiles de egreso; vinculación de intenciones con presupuesto);
- viii) la gestión de la internacionalización educativa (carácter de los programas; facilitación de la movilidad internacional); y
- ix) la gestión de los servicios de apoyo al aprendizaje y el desarrollo personal.

Todo lo anterior apunta a asegurar el ingreso del estudiante (difusión de la oferta educacional; postulación; selección) y su progreso desde la admisión hasta el egreso (registro del avance; prevención de deserción; ajustes remediales; requisitos de egreso y titulación), y el seguimiento del egresado para retroalimentar la gestión interna (vinculación con el egresado y su empleadores o usuarios).

¿Quién asume la responsabilidad de esta gestión así caracterizada?

Aparece claro que son muchas las estructuras organizacionales cuyas funciones aportan a la gestión educativa. Sus características, dependencias y nomenclatura son variadas y dependen en buena parte de la cultura y evolución de la institución. Se encuentran aquí departamentos, oficinas, comités, vicerrectorías o direcciones de docencia, planificación, administración, finanzas, relaciones internacionales, asuntos estudiantiles, aseguramiento de la calidad, autoevaluación y acreditación, personal, capacitación docente, admisión, asuntos académicos, entre otras.

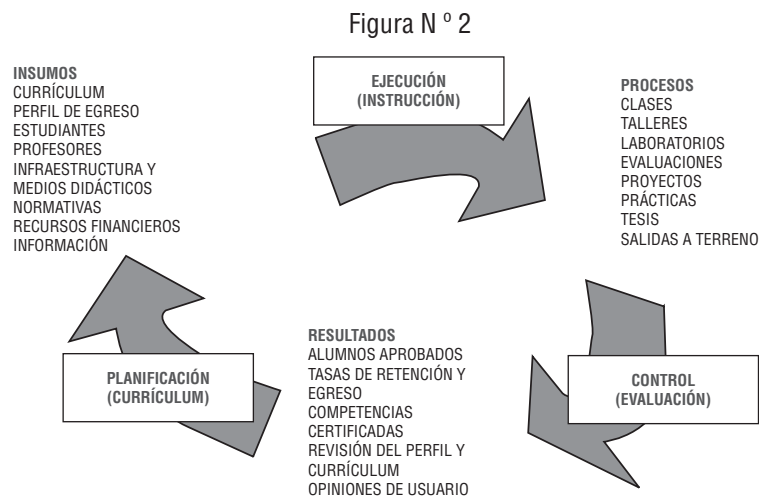
Sin embargo, las instituciones concentran ciertos elementos de la gestión del proceso educativo en una estructura o unidad organizacional, de carácter ejecutivo, que usualmente se identifica con una Vicerrectoría Académica o de Pregrado, o se ubica en línea con ella; llámese Dirección de Docencia de Pregrado, Dirección General Académica, Dirección

de Asuntos Académicos u otra denominación. Por lo general, esta unidad focaliza en elementos tales como el desarrollo curricular, la capacitación docente, los medios de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, y la acreditación de carreras. Se espera a veces que actúe como una coordinación del accionar de otras unidades en aspectos que por cierto no son de su control pero que afectan directamente la enseñanza; o se espera al menos que exprese sus requerimientos.

3. El círculo virtuoso de la gestión docente

CONSIDERANDO LA focalización de tareas así reseñada, resulta entonces que la gestión de la docencia se concentra en tres elementos claves: i) el diseño del currículum (planificación); ii) la supervisión y facilitación de la implementación del currículum (ejecución); y iii) la evaluación de los resultados (control).

El concepto de “ingeniería curricular” (Beauchamp, 1975) puede ser útil para los profesionales que gestionan la docencia. Combinado con una perspectiva sistémica, organiza o sistematiza los elementos que corresponde manejar. Así, puede decirse que en el proceso de educación profesional se visualizan insumos, procesos y resultados como se ilustra en el siguiente diagrama.



Fuente: M. Silva y S. Ramírez; Apuntes para el Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria en la Universidad Mayor (2009).

El diagrama que aquí se propone reduce de esta forma las fases clásicas de gestión a planificación, ejecución y control.

En la fase de planificación el elemento principal lo constituye el currículum en su concepción más amplia; involucra un *plan de trabajo* que conduce al logro de un *perfil de egreso* trazado. Esto incluye elementos tales como objetivos específicos, contenidos, actividades, metodologías de enseñanza, procesos evaluativos, recursos didácticos e infraestructura.

Este *plan de trabajo* se constituye a su vez en un insumo para la ejecución junto a otros elementos como profesores, estudiantes, equipamiento, información y normativas.

En la etapa de ejecución del plan, es decir, su implementación en el aula, el laboratorio, el taller, el campo clínico, se concreta el *proceso de enseñanza y de aprendizaje*. Esto conforma el corazón del trabajo formativo, donde los principales actores, profesor y estudiante hacen sinergia mutuamente.

Finalmente, en la fase de control se verifica si lo planificado se logró. *Se evalúan aquí los resultados*. Se trata de evaluar la efectividad integral del proceso, la cual focaliza en tres niveles: i) la evaluación del logro de aprendizaje de los estudiantes; sin duda algo que se establece como prioritario y en cierto modo rutinario en las instituciones; ii) la evaluación de resultados en el plano de las carreras o programas; y iii) la evaluación en el nivel institucional, donde se verifica la consistencia de los resultados con la misión, los objetivos y el sello educativo que se ha dado la institución.

A su vez, los resultados se convierten en insumos para el nuevo ciclo, reflejando así un circuito virtuoso de retroalimentación continua que, y esto es de la mayor importancia, permite ir realizando ajustes, vale decir, tomar decisiones e implementar acciones para mejorar.

Observado de esa manera, el diagrama propuesto puede constituir una eficaz herramienta de gestión, puesto que provee una visión integral del trabajo docente en un contexto de mejoramiento continuo de la calidad.

Pero los diagramas y la sistematización de ideas y acciones no deben oscurecer el asunto de fondo: la organización y aplicación de recursos y medios para que el estudiante logre las competencias explicitadas

en el perfil de egreso. Aquí reside por lo demás el negocio primario de la empresa universitaria.

Así entonces, las interrogantes pertinentes que surgen son: ¿Quiénes son los estudiantes y los profesores? ¿Cuáles son los aspectos centrales de los elementos del círculo virtuoso en la perspectiva de la efectividad docente? ¿Cuáles son las implicancias para una gestión que apunta a dicha efectividad?

4. Los actores del sistema

ESTUDIANTES. POR cierto que una institución puede definir las características que desea en los jóvenes que admitirá. Sin embargo, la realidad a la fecha muestra que las universidades no poseen, en los hechos, muchos grados de libertad en el proceso de selección. Pueden determinar los puntajes de corte en una prueba de selección nacional, cuya utilidad se cuestiona. Pero lo concreto es que la gran mayoría de los postulantes posee ciertas características que son, deberían ser, consideradas al implementar el proceso docente.

De partida, son jóvenes altamente “tecnologizados”, muchas veces más que sus profesores. Son jóvenes que se comunican a través de medios silenciosos con personas dentro y fuera de la sala de clases, mientras el docente diserta, o que se hallan en regiones remotas; que saben, en cualquier momento, qué está ocurriendo al otro lado del mundo, o qué hallazgo científico, histórico o de cualquier índole se acaba de hacer público; que escuchan música, noticias o grabaciones en el transporte público; filman en la sala de clase o la calle para recolectar evidencia de algún evento; sacan información de la biblioteca de universidades distantes; estudian vía Web; “juegan” juegos que demandan alta coordinación visual y motora frente a una pantalla; y se comunican con un amigo que está en otro país o ciudad. Forman parte de sociedades o redes virtuales, donde cultivan y aumentan amistades día a día, y transmiten y reciben información de todo tipo, para lo cual desarrollan jergas o códigos que les permiten una comunicación rápida y eficiente. Asumen, además, una actitud de que todo es posible, que el mundo les pertenece y está abierto con miles de posibilidades.

Junto a características como las someramente descritas, los jóvenes que llegan a las aulas muestran además que leen poco o mal; que

escriben y hablan con precariedad el idioma materno; que han dejado a las calculadoras, las cuales manejan muy bien, el uso de herramientas matemáticas básicas, pero que no han desarrollado eficazmente un razonamiento cuantitativo.

Muchos de ellos provienen de una enseñanza media con carencias; y de manera creciente pertenecen a una primera generación de universitarios en sus familias, en cuyos hogares el respaldo cultural y de otro tipo es precario o está ausente.

Algunos de estos jóvenes exhiben además conductas que desafían el statu quo; cuestionan la calidad de la educación, sus maestros y la política, como también valores tradicionales, y miran con escepticismo algunas prácticas sociales como son la inscripción electoral o el matrimonio.

Así, los nuevos estudiantes que ingresan al aula universitaria pueden no tener los conocimientos previos y ciertas competencias deseables para concatenarse, sin dificultades, con las exigencias de los cursos universitarios. Sin embargo, son jóvenes con otros potenciales de aprendizaje: aprenden de manera diferente, tienen una notable dosis de creatividad, y constituyen un desafío a los procesos formativos tradicionales, donde el profesor es la figura central de carácter autoritario, quizás paternalista, que primariamente “alimenta” de información a sus alumnos.

Pero los medios tecnológicos y las características que los nuevos alumnos exhiben en general tienden a cambiar los roles del profesor y el alumno. El profesor ya no es la fuente, activa, de todo el conocimiento ni tampoco el estudiante es el mero receptor pasivo del mismo. El alumno tiene acceso a todo tipo de información desde fuentes diversas. Y lo que necesita esencialmente es orientación, motivación, clarificación y confirmación de parte del docente quien se transforma en un facilitador del aprendizaje, el cual el propio estudiante construye.

Por otro lado, los estudios se han encarecido y la obtención de un título profesional conlleva una probada rentabilidad. Esto está incidiendo en un cambio de actitud del alumno. Los estudios conforman una inversión no menor que le lleva a considerar su relación con la universidad bajo el prisma de un contrato, sintiendo que puede ser exigente respecto del servicio que contrata.

De cualquier manera, es preciso tener en mente que los jóvenes estudiantes de hoy serán probablemente los profesionales que tendrán injerencia en el liderazgo interno de la nación.

Reacción de las instituciones. Después de una usual fase de queja por las falencias de los alumnos que ingresan, y otra de acusación a la enseñanza básica y secundaria por las reprobaciones importantes que se observan en el primer año universitario, las instituciones inician esfuerzos paliativos, a modo de remediar la situación. Los esquemas varían. Desde oferta de cursos o actividades escasamente articulados entre sí o con el currículum regular, hasta remodelaciones concretas de este último. Es lo que en otros países como EE.UU. se denomina “educación para el desarrollo”, “trabajo en habilidades de supervivencia” e incluso “educación general”; y que usualmente aborda áreas como comunicación y lenguaje, matemáticas básicas, y “alfabetización” en información.

Pero no pocas veces los estudiantes son sometidos a “más de lo mismo”. En rigor, las actividades remediales deberían ser parte de un trabajo de autorregulación, con políticas, objetivos, procesos y evaluación de resultados. Tienden a ser más bien elementos inconexos, junto a otros tales como la capacitación del cuerpo docente y la revisión y ajustes curriculares.

En todo caso, cabe destacar que varias instituciones han emprendido con éxito esfuerzos paliativos que buscan compensar las carencias académicas que los estudiantes traen a su ingreso a la educación universitaria. Más allá del nombre que tengan los cursos remediales, es de vital importancia la metodología utilizada. A modo de ejemplo, se han observado efectivos logros a través del uso del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), trabajo con casos, juegos, talleres de debate; es decir, metodologías activas donde confluyen los siguientes factores claves:

- i) Los jóvenes son actores protagónicos de su propio aprendizaje.
- ii) Se practica el aprendizaje colaborativo, que empíricamente ha probado ser de alta efectividad, en tanto permite que los jóvenes discutan, argumenten, defiendan puntos de vista, y aporten otras miradas al problema que abordan.

- iii) Los estudiantes se ven impelidos a movilizarse en búsqueda de información, lo cual implica identificar fuentes confiables y discriminar información en términos de validez y pertinencia.
- iv) Desarrollan, quizás por necesidad, capacidad expresiva porque deben interactuar tanto al interior como hacia el entorno de su grupo.
- v) Dependiendo de la modalidad de evaluación que aplique el profesor, los estudiantes pueden ejercitar, entre otras habilidades, la capacidad lectora y de escritura o su apreciación por la estética.
- vi) Se facilita, además, el trabajo en equipo, el ejercicio del respeto y la tolerancia por las ideas de otros, y la responsabilidad por normas que a veces los propios grupos de trabajo se fijan.

La asignatura Aprender a Aprender, inserta en el área de Formación General del Currículum Mayor, el currículum institucional de la Universidad Mayor, posee una metodología como la descrita. En un ejercicio autoevaluativo de alumnos de primer año ellos, luego de finalizado el examen, resulta interesante destacar cómo expresaban sus logros: “Aprendimos que no es lo mismo trabajar en grupo que trabajar en equipo”; “Aprendimos a resolver problemas bajo presión”; “Aprendimos a escuchar a los demás”; y “Aprendimos a buscar y cruzar información en más de una fuente”.

Profesores. Por su parte, los profesores constituyen el factor humano de índole más permanente en la organización docente. Es quien, en última instancia, determina lo que ocurre en esa suerte de “caja negra” que es el aula. Su competencia y especialmente su compromiso con la enseñanza y el alumno es el factor clave en la docencia. Tanto es así que, de todos los aspectos considerados en una evaluación para acreditación de una carrera, la idoneidad del cuerpo de profesores es lejos el más importante.

En general, el docente de nuestras universidades es un especialista en una disciplina o profesión, que no necesariamente ha tenido entrenamiento formal en la tarea de enseñar; es alguien que puede tener lealtades divididas entre la universidad y el gremio profesional, y también entre la enseñanza y el cultivo de su ciencia. De manera creciente, nuestros profesores poseen credenciales formales más allá de un título profesional o una licenciatura, sean grados académicos

o especializaciones, como también interacción y cooperación con colegas de otras instituciones, nacionales y extranjeras.

Sin embargo, es también un docente más presionado, respecto de las generaciones previas; presión para que produzca en términos de publicaciones y proyectos de investigación o estudio ganados, y para que realice otras tareas de vinculación con el entorno y de gestión. Por cierto, que el acusado clima competitivo que se ha impuesto en las universidades se refleja plenamente en los profesores mismos. Los claustros ya no poseen la paz y tranquilidad espiritual de sus antecesores monásticos.

En todo caso, ha habido señales importantes en el sistema chileno respecto de la relevancia de lograr una mayor efectividad docente. El programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) ha dispuesto fondos considerables en la última década que incentivan la reforma curricular, la capacitación docente, y el mejoramiento de la gestión académica y del aprendizaje. Se observa un cierto repunte o una más explícita consideración de la importancia de una buena enseñanza; y puede reconocerse núcleos de profesores en la mayoría de nuestras universidades con alta dedicación y compromiso con la docencia.

5. El currículum

EL CURRÍCULUM es esencialmente un plan; un trazado de los objetivos formativos que se pretende y las intervenciones mediante las cuales se lograrán tales objetivos. La propia academia ha sido crítica de los currículos tradicionales. Se ha señalado que son en general rígidos, sin espacio para la revisión vocacional del alumno ni para enfatizar sus intereses dentro de cierta área; centrados en saberes más bien enciclopédicos y sobredimensionados; con escasa consideración hacia competencias generales y ampliación del horizonte cultural; y técnicamente inconsistentes con los perfiles de egreso.

Las tendencias curriculares, ilustradas para Chile por el informe reciente (2009) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial sobre la Educación Terciaria en Chile, favorecen, por el contrario, mayores grados de flexibilidad; menos sobre-especialización; consideración de la llamada “educación

general o integral”; abreviación de contenidos, que se transfieren al nivel de postgrado; y salidas intermedias¹.

El mismo informe internacional recomienda la búsqueda de competencias tales como trabajo en equipo, habilidades comunicativas, conciencia intercultural, emprendimiento, y aprendizaje de un segundo idioma en un alto nivel de dominio.

Para la gestión, la planificación, esto es el proceso de diseño del plan formativo, es un desafío tan formidable como lo es la ejecución o implementación del plan. Por una parte, es preciso la concatenación de la misión con el perfil de egreso (perfil que implica a lo menos la visión que posee o aporta la academia, el gremio profesional y el entorno laboral), y de éste con los contenidos y actividades; y por otra, corresponde lograr la contribución y compromiso de los expertos, vale decir los profesores.

6. La “caja negra” y las prácticas de buena enseñanza

TRAZADO EL plan o currículum, corresponde su puesta en marcha o ejecución, es decir hacer que las cosas ocurran; que los alumnos efectivamente aprendan.

Facilitar la efectividad docente constituye el propósito central de la gestión docente. El tema es que el aprendizaje ocurre, se facilita o se favorece en el “aula”, sea ésta la sala de clase, el laboratorio, el taller, el campo de práctica, la biblioteca u otro lugar. Pero el aprendizaje está esencialmente asociado a las acciones diseñadas y conducidas o facilitadas por los profesores. Y aquí los profesores son los “señores” de la situación. Lo que sucede en el “aula” conforma una suerte de “caja negra”. No importa lo que los decretos, ordenanzas y documentos centrales dictaminen; en último término las cosas ocurren en buena medida según lo establezcan o puedan establecer los profesores. Ellos definen la “caja negra”.

Lo interesante es que la investigación educativa, en verdad la experiencia educacional acumulada por generaciones, ha identificado de manera recurrente ciertas prácticas que, aplicadas en conjunto, se

¹ (www.sourceoecd.org/education)

potencian mutuamente y favorecen o facilitan el aprendizaje o, en otras palabras, el éxito al interior del “aula” o “caja negra”.

Algunos educadores norteamericanos han sistematizado, a partir de la revisión de muchas investigaciones a lo largo de varias décadas, ciertos *principios o prácticas* que han demostrado ser exitosos en la promoción de logros de aprendizaje. Los enunciados son más bien simples y breves. En general, pueden ser aplicados independientemente de las disciplinas e instituciones, y se concentran especialmente en conductas o acciones (Chickering y Gamson, 1991).

Dada la integralidad del proceso docente, tales prácticas o principios no son independientes entre sí, poseen un mutuo efecto sinérgico, y las estrategias que implican su puesta en acción pueden asociarse o afectar a varias de las ellas. Las *prácticas* se resumen como sigue:

1. *La buena enseñanza estimula el contacto alumno – profesor.* Los estudiantes que muestran un mayor compromiso intelectual y satisfacción con su experiencia educativa reconocen que participan en interacciones informales y formales con sus profesores, dentro y fuera del aula; ello incluye el abordaje de temas que pueden ser ajenos a los contenidos propios del curso.
2. *La buena enseñanza estimula la cooperación entre los alumnos.* Las técnicas colaborativas, implicando el trabajo grupal, especialmente si se aplica con frecuencia, dándose al mismo tiempo la oportunidad para la evaluación tanto colectiva como aquella entre alumnos y para la enseñanza mutua, aumentan el compromiso con el estudio, la autoestima, el desarrollo de las relaciones personales y la productividad escolar.
3. *La buena enseñanza estimula el aprendizaje activo.* La clave aquí es el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Esto se asocia con la práctica anterior pues la cooperación y la interacción social tienden a aumentar el compromiso con la tarea. Se trata, en oposición a la pasividad del “espectador”, de poner al alumno en el “escenario” vía estudio de casos, simulaciones, resolución de problemas, juego de roles y otros medios.
4. *La buena enseñanza provee una retroalimentación o respuesta a tiempo.* El estudiante necesita conocer de manera oportuna y continua cómo está progresando en su aprendizaje. La retroalimentación,

en tanto sea rápida, correctiva y formativa, vale decir constructiva y no meramente punitiva, es vital para el aprendizaje exitoso.

5. *La buena enseñanza enfatiza el tiempo en la tarea.* El rendimiento aumenta con la concentración de la acción docente, en términos de tiempo de dedicación. El uso eficiente del tiempo en el aula, la asignación continua de tareas, la aplicación frecuente de controles y, en general, la implementación de actividades que concentren al estudiante en tal vez pocas asignaturas pero abordadas con mayor intensidad, resultan más efectivas para el aprendizaje. Demás está indicar que la concentración esporádica alrededor de algún evento evaluativo no redundará ni en mayor ni mejor aprendizaje.
6. *La buena enseñanza comunica altas expectativas.* El rendimiento académico, el sentido de responsabilidad y la participación se favorecen cuando se plantean altas expectativas a los alumnos. Se trata de crear un clima de alto desafío, con objetivos elevados pero alcanzables. Los alumnos tienden a otorgar juicios positivos a los profesores y escuelas que les transmiten expectativas de buenos resultados, con trabajo duro, pero que les brindan el apoyo necesario. Esta práctica ha demostrado, según Chickering (1991), transformarse en una suerte de profecía autocumplida; así, el profesor que hace ver que espera mucho de sus alumnos, recibe mucho.
7. *La buena enseñanza respeta la diversidad de talentos y de estilos de aprendizaje.* Cuando los alumnos conocen sus estilos de aprendizaje, y si hay consecuencia entre la modalidad de enseñanza y evaluación y tales estilos, aumentan las probabilidades de éxito. Esta es una práctica particularmente desafiante y demandante para los profesores y la gestión institucional. Es que requiere un trabajo cooperativo y bien coordinado. Supone conocer quiénes son los alumnos, sus intereses, aptitudes, estilos de aprendizaje; y supone elaborar y aplicar un abanico de medios y metodologías de enseñanza y de evaluación coherentes con dichas características.

La experiencia demuestra que el enfoque reseñado de prácticas provee evidencia para enriquecer la comprensión y práctica de la enseñanza y aprendizaje, y por cierto también implicancias para la gestión docente.

Los autores y otros (Ramírez et al., 1996) identificaron la vigencia de estas prácticas en tres universidades chilenas y probaron el funcionamiento del enfoque en una experiencia de dos años, que involucró 20 carreras, algo más de 20 asignaturas y alrededor de 800 estudiantes. Se elaboraron y aplicaron variadas estrategias para cada una de aquellas prácticas de buena enseñanza y se midieron los resultados en términos de cambios de rendimiento y de satisfacción y actitudes de los profesores y alumnos. El rol de la gestión institucional fue observado de manera distinta puesto que las instituciones permitieron la experiencia, pero no asumieron responsabilidad en la iniciativa.

Un trabajo adicional de los autores, a lo largo de esta línea, en el nivel de enseñanza media, tuvo como propósito la identificación de los factores que determinan el éxito en los colegios, según parámetros aceptados en el sistema. Se abordó como fuentes de información a los alumnos, los profesores, los directivos y los padres y apoderados. Los resultados mostraron una congruencia significativa con las “buenas prácticas” sistematizadas por Chickering y Gamson (1991) existiendo diferencias de énfasis. Así, resultó relevante en este nivel aspectos de la gestión tales como el liderazgo y gobierno del colegio, la claridad y difusión de los objetivos educacionales y la comunicación e interacción entre los profesores y los padres y apoderados (Silva y Ramírez, 2007).

7. La evaluación integrada

LA EVALUACIÓN apunta a verificar en qué medida se han logrado los objetivos y resultados esperados. Es decir si lo planificado e implementado (el currículum) ha sido efectivo. Pero desde el punto de vista de la gestión, lo importante no es la verificación, sino que los efectos de la misma en términos de toma de decisiones e intervención para ajustar o innovar. De otra forma, el círculo virtuoso de *currículum* (planificación) – enseñanza y aprendizaje (ejecución) – evaluación (control) no sería tal, pues sencillamente no se cerraría y la evaluación sería un mero ejercicio intelectual.

Como se adelantó, el proceso de evaluación implica, en rigor, tres niveles: estudiante; carrera o programa; e institución. Y así en las decisiones y acciones de cambio para mejorar tienen injerencia

distintas estructuras organizacionales: instancias centrales (gestión institucional) y sectoriales (gestión en unidades académicas); y la participación de distintos actores: directivos superiores (rector, vicerrector, director de docencia o equivalente); directivos intermedios (decano, director de escuela, director de departamento, jefe de carrera); y profesores.

En el nivel del estudiante, la evaluación es de absoluta responsabilidad de los profesores, y las vías son las tradicionales que verifican el aprendizaje tales como pruebas, exámenes, revisiones de tesis y seminarios de título, resoluciones de problemas, e informes de práctica, entre otros. Se adicionan otros medios más integradores y demandantes como son OSCES (área de la salud), exposiciones, juegos de negocios, disertaciones, e informes de investigación. Un caso menos frecuente y más exigente para la institución, pero que están llevando a cabo gradualmente aquellas instituciones que están implementando currículos con enfoque de competencias, es la evaluación y certificación de logro de competencias, tanto específicas (propias de la disciplina o profesión) como generales (desarrollo personal y pertinentes al sello formativo que impone la institución). En tal caso, al menos en la etapa final o profesional del currículum, se precisa la participación de agentes externos del campo laboral.

En el nivel de carrera o programa, la evaluación es de responsabilidad primaria de los equipos de gestión o líderes de las unidades que cobijan el programa, con la participación de profesores. Mecanismos sustantivos, de carácter más integral, incluye la autoevaluación y la revisión de carrera, sea o no inserta en un proceso de acreditación; la rendición de cuentas de directivos; y las memorias periódicas. Medios más acotados, pero de alta importancia, son el seguimiento de cohortes (tasas de retención, deserción, egreso y titulación; tiempo de completación del programa) que apuntan a dar una idea de la eficacia y eficiencia del proceso docente; el grado de satisfacción de estudiantes y egresados con el programa, como también el de empleadores y usuarios con los egresados; y las auditorías académicas.

Finalmente, en el nivel institucional, la evaluación es de responsabilidad de altas instancias centrales, con la participación de autoridades sectoriales. Aquí los medios son de índole más acumulativa e integral, y pueden conllevar un análisis comparativo con instituciones

consideradas pares o un contraste con tendencias o promedios que se observen en el sistema universitario. Esto incluye los resultados de acreditación institucional (evaluación del área de docencia de pregrado) y de carreras y programas; tendencia institucional de las tasas de seguimiento de cohortes; tasas de rendimiento y de oferta de admisión; rendimientos en exámenes nacionales por parte de egresados o titulados; ubicación en *ranking* nacionales; e índices de satisfacción de usuarios del proceso educativo en general de la institución.

Una revisión importante de realizar es respecto de la consistencia de la promesa misional, especialmente en lo que se refiere a aspectos educativos, tanto con el carácter y cobertura de la oferta educacional en su conjunto, como con los perfiles de egreso y los énfasis de los contenidos y aún las metodologías de los programas.

8. Implicancias para la gestión

EN LO ya expuesto se han señalado aspectos pertinentes o propios de la gestión docente. De cualquier manera, pueden destacarse algunos elementos particularmente importantes.

Diseño y reforma del currículum. Los ajustes de planes y programas es casi un deporte en nuestras universidades. Se trata usualmente de modificaciones o recambio de un par de asignaturas, corrimiento de un nivel a otro de las mismas, o eliminación e introducción de requisitos por aquí y allá.

Sin embargo, cuando se trata de cambios profundos como es la creación de un currículum institucional o la reforma estructural del mismo, o la instalación de un nuevo enfoque (por ejemplo, desde contenidos a competencias), es preciso presupuestar tiempo suficiente y asegurar tanto el aporte de expertos y profesores como el compromiso de estos últimos. Un par de tareas serán siempre cruciales: la definición clara y socialización amplia del perfil de egreso; y el análisis profundo y extenso de cómo se tributa desde distintas asignaturas o actividades a dicho perfil.

Un ejemplo ilustrará lo planteado. A fin de satisfacer, por una parte, los requerimientos en el marco de un proceso de acreditación internacional y, por otra, ciertos objetivos propios de la institución, la Universidad Mayor se abocó a una reforma de su currículum institucional, específicamente en el ámbito de la Educación General.

Una vez clarificados, especificados y difundidos los objetivos propios y requeridos (“perfil de educación general”), los equipos de gestión y profesores de cada una de las escuelas, apoyados por expertos de la Dirección General Académica, se abocaron a analizar cada una de las asignaturas, identificando los contenidos, actividades y mecanismos de evaluación que tributaban a los objetivos planteados. Esto implicó la readecuación y la creación o reemplazo de asignaturas en las distintas carreras, al tiempo que se resguardó el impacto económico (horas, secciones, profesores). Impuso igualmente un perfil especial de profesores del área de Educación General, lo que llevó a un programa de capacitación *ad-hoc* de profesores o de su reemplazo, según fuese el caso. El proceso de reforma tomó alrededor de dos años.

Efectividad de la enseñanza y el aprendizaje. Poniendo en el foco las *prácticas de buena enseñanza* ya reseñadas, que apuntan a favorecer el aprendizaje, el aparataje de gestión se encuentra requerido a asegurar, entre otros, elementos tales como:

- i) Disposición de profesores con dedicación contractual que permita la adecuada atención de alumnos y/o los medios para una comunicación oportuna entre estudiantes y profesores².
- ii) Disposición de información a los profesores de las características de los alumnos, especialmente los que ingresan al primer año, respecto de estilos de aprendizaje (existen pruebas específicas), y otras características relevantes.
- iii) Flexibilización del calendario académico de tal forma que sea posible el desarrollo de asignaturas con distinta duración y/o frecuencia de actividades tanto de clases como de pruebas o exámenes.
- iv) Diseño de aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas y otros recintos de trabajo que permita el trabajo grupal o colaborativo de los estudiantes.
- v) Disposición de materiales, instrumentos y recursos didácticos en general que permita la diversidad tanto en la metodología de enseñanza como de evaluación del aprendizaje.

² La jornada completa no necesariamente constituye el ideal, pues, por otra parte, es de sumo conveniente que los docentes mantengan actividad en el ejercicio de la profesión; algo que favorece la actualización de la enseñanza profesional y la vinculación de los estudiantes con el entorno de la carrera en que participan.

- vi) Capacitación continua de docentes en la elaboración, aplicación y evaluación de estrategias que apuntan a la implementación de las prácticas para una enseñanza efectiva.
- vii) Diseño de salas de clases, seminarios y otras actividades docentes que permita el trabajo con una razón adecuada de alumnos por profesor.
- viii) Coordinación oportuna de los profesores respecto de las actividades y estrategias de enseñanza a fin de lograr coherencia y sinergia mutua de las acciones, y eficiencia en términos de tiempo y recursos.
- ix) Disposición suficiente y variada de medios de estudio para el estudiante.
- x) Inducción adecuada del estudiante que tienda a comprender el sistema de aprendizaje activo y a comprometerse con altas expectativas de logro.
- xi) Implementación de normativas que respalden el derecho de los estudiantes a conocer oportunamente los resultados de sus evaluaciones y de su progreso en general en el currículum y su accesibilidad a servicios y medios de apoyo a su desarrollo y aprendizaje.
- xii) Implementación de incentivos a los docentes para la aplicación de las buenas prácticas de enseñanza.

Puede observarse que algunos de los requerimientos enumerados no implican recursos financieros. Sin embargo, en la experiencia ya referida, desarrollada por los autores, se observó igual o mayor resistencia al cambio en los ámbitos que demandaban escaso o nulo financiamiento.

Evaluación de la efectividad. Los procesos de acreditación, tanto institucional como de carreras, han venido a facilitar la evolución de la gestión en este ámbito. Así, los procesos de análisis de carreras o programas, los seguimientos de cohortes y la retroalimentación vía la opinión de usuarios ya están, si no amplia y cabalmente integrados, a lo menos aceptada su importancia e implementados de manera creciente.

Sin embargo, aparece aquí el desafío de avanzar hacia un sistema de evaluación de la efectividad docente, esto es una articulación de políticas, criterios, procesos, y estructuras organizacionales que abarque

los tres niveles ya indicados y que permita una toma de decisiones y cambios de mejoramiento continuo. La siguiente tabla muestra algunos elementos integrantes de tal sistema, específicamente las actividades, los procesos evaluativos, y los instrumentos que pueden estar asociados a tales procesos. Se adiciona una columna con las áreas en que impactan los procesos.

Tabla N ° 1: elementos en un sistema de evaluación de la efectividad docente

Actividades	Procesos evaluativos	Instrumentos	Áreas de impacto
<ul style="list-style-type: none"> - Clases - Seminarios - Talleres - Laboratorios 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones formativas - Auditorías Académicas - Tutorías - Lecciones semanales - Evaluación y certificación de competencias - Actividades de reforzamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas - Rúbricas - Demostraciones - Resolución de problemas - Cuestionarios - Estudio de casos - Informes 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de planes de estudio - Desarrollo del profesorado - Decisiones de mejoramiento - Sinergia entre unidades - Aseguramiento de logros de aprendizaje. - Efectividad institucional. - Cumplimiento de la misión educativa.
<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Reportes 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de planes de estudio - Desarrollo del profesorado - Decisiones de mejoramiento - Sinergia entre unidades - Aseguramiento de logros de aprendizaje. - Efectividad institucional. - Cumplimiento de la Misión institucional.
<ul style="list-style-type: none"> - Internados - Prácticas clínicas - Prácticas profesionales - Seminarios finales - Juegos - Viajes de estudios - Trabajo de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones integrales - Trabajos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - OSCES - Reportes finales - Disertaciones - Tesis - Cuestionarios - Juegos de rol - Demostraciones - Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de logros de aprendizaje. - Verificación del logro del perfil de egreso. - Cumplimiento de la misión educativa - Decisiones de mejoramiento

(Continúa en pág. siguiente)

- Gestión del proceso educativo - Sesiones académicas	- Auditorías académicas - Revisión del perfil de egreso - Seguimiento y análisis de cohortes - Planificación curricular por curso (Syllabus) - Registro de clases realizadas - Acreditación	- Análisis funcional - Registro de planificaciones de curso on line. - Carpetas de registro de clases - Informes de asistencia de docencia - Reportes	- Retroalimentación de la gestión académica en las unidades y a nivel de docencia. - Mejoramiento del desempeño. - Decisiones de mejoramiento - Cumplimiento de la misión educativa
- Conferencias académicas	- Seminarios, charlas o encuentros docentes de acuerdo a necesidades y/o intereses relacionados a la docencia. - Articulación curricular	- Planes curriculares - Mediciones “Focus Group” - Autoevaluación de unidades académicas - Investigación-Acción	- Fomento a la innovación curricular y la calidad. - Docencia efectiva. - Contribuir al cumplimiento de la misión educativa

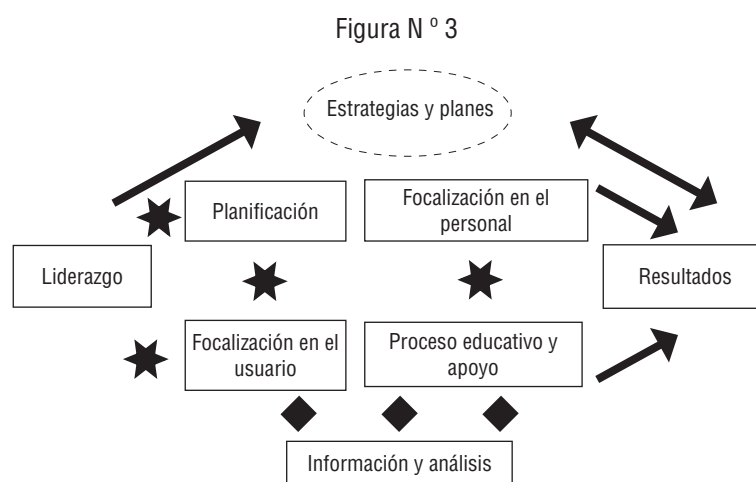
Fuente: Información interna de la Dirección General Académica de la Universidad Mayor

Un sistema de evaluación de la efectividad educativa requiere un andamiaje de apoyo; una suerte de “motores de apoyo”, que reside o depende de una estructura central de gestión de la docencia. En el caso del sistema montado en la Universidad Mayor, dichos “motores” apoyan a las escuelas que cobijan las carreras como sigue:

- *Asistencia técnica* para el desarrollo del plan de estudios integrado al currículum (talleres o sesiones de trabajo según las necesidades del profesorado)
- *Comunidades de docencia efectiva* (funcionan dos veces al mes en los diferentes campus)
- *Grupos de desarrollo pedagógico* (sesiones sistemáticas de trabajo)

- *Evaluación y certificación de competencias* (realizadas en las escuelas cada semestre con la facilitación de especialistas en el tema)
- *Desarrollo Académico en Web y EVIRED* (sitio Web que apunta a mantener una comunicación de apoyo con el profesorado; EVIRED es el depositario para guardar información y evidencias del cumplimiento de los estándares de calidad asumidos por la institución).

Existen variados modelos de gestión para la calidad educativa. A continuación se muestra, a modo de ilustración, el llamado modelo Baldrige³, que emergió de la identificación y análisis de los factores que determinan la calidad en las instituciones educativas reconocidamente exitosas:



Fuente: Baldrige National Quality Program, 2008.

No es del caso detallar ni elaborar aquí respecto de sus componentes. Sin embargo, es interesante destacar ciertos elementos que resultan comunes con otros modelos, y congruentes por lo demás

³ www.baldrige.nist.gov/award

con la percepción o conocimiento de quienes han laborado por largo tiempo en el ámbito de la gestión docente:

1. El ejercicio de un efectivo liderazgo y fuerte compromiso de los directivos de las unidades académicas (misión y modelo educativo claro, conocido y compartido; autoridad en virtud de la competencia y no del mero poder; estrategias viables en términos políticos y de recursos financieros, materiales y de personal).
2. La idoneidad y participación de los profesores según su experticia o competencia (credenciales formales y experiencia; capacitación, apoyo e incentivos; injerencia en virtud de la experticia en la enseñanza y la disciplina o profesión).
3. Un currículum centrado o focalizado en el estudiante (consideración de los intereses y condiciones del alumno y su desarrollo; atención a la lógica del aprendizaje más que a la de la disciplina).
4. Una reflexión continua sobre los resultados (análisis y evaluación fundada en un sistema de información confiable y oportuno; uso de referentes internos y externos independientes; edificación de una cultura de rendición de cuenta).
5. Decisiones de cambio (concatenación formal de la evaluación de resultados con la toma de decisiones para el ajuste de calidad).

9. A modo de cierre

¿HAY DESAFÍOS pendientes, tal vez permanentes, en el ámbito de la gestión docente? Sin duda. En el contexto del tema abordado aquí, cuatro aparecen como particularmente importantes.

- De partida, el desafío de efectivamente *focalizar el currículum, las acciones y los medios físicos y humanos en el estudiante y el aprendizaje*, de tal forma que la organización comprenda que toda ella es la que facilita el aprendizaje, y que éste no se restringe a la sala de clases.
- Un desafío persistente en la gestión reside en el logro de la *integración de la planificación con la evaluación*, en todos sus niveles, y la consecuente toma de decisiones, según prioridades orientadas por la misión educativa, para mejorar continuamente.
- Constituye también todo un desafío el establecimiento de un *liderazgo efectivo*, cuestión clave en una buena gestión, en todos los niveles, desde la sala de clases hasta la conducción

superior de la institución. Se trata de un liderazgo que sea capaz de compartir una visión y misión educativa, comprender un modelo educativo y direccionar la energía para avanzar hacia dicha visión.

- Finalmente, cabe destacar el desafío de instalar la *rendición de cuentas*, por el cumplimiento de las tareas y el logro de los objetivos, asignados o asumidos. No solamente una rendición de cuentas pública o externa, que puede canalizarse vía procesos de acreditación, sino que aquella interna, en todos los niveles del accionar docente; nuevamente, desde el aula hasta la dirección estratégica de la organización. En el fondo, es el desafío de alcanzar un compromiso con la efectividad comprometida.

Pero, más allá de los desafíos, surge un par de interrogantes finales en el ámbito docente: ¿Quién es el gestor efectivo y quién es el profesor efectivo?

La tentación puede ser grande de lanzarse en una larga lista de características y condiciones exquisitas que pocos o nadie ostentará. Y si hubiese alguien que las tuviera, bien podría resultar que la efectividad esperada no fuera observada.

A riesgo de caer en un simplismo, podría avanzarse que la condición básica del gestor que pueda llegar a ser efectivo es que haya vivido lo que pretende guiar o facilitar. Idealmente, haber sido un líder probado de la práctica docente.

En cuanto al profesor, el tema es aún más complejo. Pero observando el bagaje empírico y la experiencia acumulada en siglos de educación, las siguientes emergen como las cualidades primarias del profesor efectivo:

- i) *Saber lo que enseña*, puesto que nadie puede enseñar lo que no conoce o ha experimentado;
- ii) *Querer lo que se enseña o creer en lo que se enseña*, ya que la hipocresía jamás ha sido convincente, y los jóvenes poseen una aguda sensibilidad ante ella; y
- iii) *Amar la enseñanza*, pues la frustración personal es contagiosa y oscurece el mensaje.

Sin embargo, el grado superior de *maestro* solamente se alcanza si, además, se tiene un *genuino afecto por aquellos a quienes se enseña*. Esta cualidad le permite superar cualquier deficiencia, y generar el compromiso profundo del alumno con su aprendizaje.

10. Bibliografía

1. Baldrige National Quality Program (2008): “2009 – 2010 Education Criteria for Performance Excellence”. The Baldrige National Quality Program at the National Institute of Standards and Technology in Gaithersburg, Md.
2. Beauchamp, G. (1975): “Curriculum Theory”. Wilmette, Illinois: Kagg Press, Third Ed.
3. Chickering, A.W. (1991): “Institutionalizing the Seven Principles and the Faculty and Institutional Inventories” en Chickering and Gamson (Ed): “New Directions for Teaching and Learning”. Fall 1991. San Francisco: Jossey Bass, N° 47.
4. Chickering, A. y Gamson, Z. (1991): “Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education” en Chickering and Gamson (Ed): “New Directions for Teaching and Learning”. Fall 1991. San Francisco: Jossey Bass, N° 47.
5. Middaugh, M., Silva, M., Ramírez, S. y Reich, R. (2008): “Creating an Impetus for Institutional Analysis in South America: Quality Assurance” en Webber, K. (Ed): “International Perspectives on Accountability, Affordability, and Access to Postsecondary Education”. New Directions for Institutional Research Assessment Supplement. San Francisco: Jossey Bass.
6. Ramírez, S., Silva, M., Zúñiga, M. y Spencer, W. (1996): “¿Es factible mejorar la efectividad docente en la universidad chilena? Relación de una estrategia probada” en *Revista de Estudios Sociales*, CPU, N° 89, Trimestre 3, 33-48.
7. Silva, M. y Ramírez, S. (2007): “¿Qué factores determinan el éxito en colegios secundarios? Resultados de un estudio exploratorio” en *Revista de Educación*, MINEDUC, N° 328, 20-29.

Evaluación de desempeño en la educación superior: un modelo de análisis

Dr. Oscar Espinoza
Dr. Luis Eduardo González

1. Antecedentes generales

EN GENERAL, las universidades han profesionalizado su gestión académica para lo cual han generado, entre otros, criterios e indicadores de desempeño académico en la perspectiva del aseguramiento de la calidad¹.

La docencia, incluye un conjunto de tareas que dada su complejidad y magnitud requieren ser asumidas con un alto grado de profesionalización. Existe una gran variedad de condicionantes para la gestión docente, dependiendo del tipo de institución, de su tamaño, de su localización, de su carácter (público o privado), de la modalidad preferencial para implementar la docencia (presencial, tradicional, no convencional, o no presencial) y del nivel en que se imparte (pregrado o postgrado). Sin embargo, en general, se pueden establecer cinco rubros en la gestión docente: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información, y la planificación y la evaluación global de la función docente. Por cierto se trata de aspectos traslapados e interactivos que solo se pueden diferenciar para efectos analíticos (CINDA, 1997).

La gestión de personal docente dice relación con todo el desarrollo del cuerpo académico de la universidad. Entre las tareas más relevantes para la gestión del personal docente se pueden señalar:

- La definición de los criterios de contratación del personal, incluyendo la estimación de la demanda por carrera, la especificación

¹ Este trabajo se vincula a una investigación realizada por el Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinadas por CINDA que redundó en la publicación CINDA (2008) "Evaluación de Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria". Santiago: Alfabetas Impresores. El proyecto fue financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional del MINEDUC.

de la proporción de jornadas completas, y de los indicadores de excelencia que se utilizarán en la selección.

- La convocatoria al personal docente, que implica los llamados a concursos o la detección del personal calificado para ejercer docencia en el ámbito científico o en el mercado laboral.
- Los procesos de selección del personal docente, vía opiniones de pares, concursos de antecedentes u oposición y su posterior contratación.
- La definición de carga horaria incluyendo la docencia presencial como la preparación de las actividades docentes y confección de materiales, así como la especificación y control de las condiciones de atención al estudiante y su incidencia en la carga horaria. Cabe destacar la importancia de especificar claramente la carga docente, desagregándola de otras posibles funciones académicas (investigación, gestión, prestación de servicios) para efectos de la evaluación posterior.
- La especificación e implementación del perfeccionamiento pedagógico y en la especialidad del personal docente.
- El diseño e implementación de un sistema de evaluación del personal docente y del proceso de jerarquización y desarrollo de la carrera académica.

En ese marco, el presente artículo pretende abordar la temática de la labor del profesorado y los aspectos que rodean la evaluación del desempeño docente con el fin de proveer sugerencias que permitan relevar el ejercicio académico de acuerdo a la significancia que tiene éste en el mundo universitario. En tal sentido, se deberá entender por labor docente toda aquella actividad relacionada con el proceso de aprendizaje-enseñanza. Del mismo modo, la evaluación de desempeño docente está referida al juicio que se emite sobre la práctica y acción pedagógica que ejercen los profesores como parte fundamental de su actividad académica. En efecto, la mayor parte del tiempo y los recursos destinados para la educación superior se emplean en la función docente.

Con respecto a la labor docente y las prácticas pedagógicas, en la literatura se encuentran diversos paradigmas sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza que se relacionan con distintos enfoques

parea medir el desempeño docente, así como sus repercusiones sobre la evaluación del quehacer docente en el nivel de educación superior. Entre otros, se pueden mencionar los de Shulman (1989), y los de Coll y Solé (2001), que postulan que el rendimiento de los alumnos está vinculado con los rasgos de personalidad del profesor, con sus comportamientos y estilos de enseñanza. En este paradigma, la comprensión de aspectos como el contexto del aula, las interacciones educativas entre profesores y alumnos, los procesos cognitivos o motivacionales, resultan ausentes o muy limitados (Arbesú y Figueroa, 2001; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Díaz de Barriga y Rigo, 2003).

Asimismo, de acuerdo con García (2000), en los instrumentos de educación usualmente no se considera la complejidad de la función docente y de contextos. Adicionalmente, no siempre hay coherencia entre el enfoque teórico que subyace la evaluación docente si bien siempre existe tal relación, de tal suerte que la evaluación modela el “deber ser” de la enseñanza (Gauthier y Wauthy, 2004; Monroy y Díaz, 2001).

Como señalan algunos autores la evaluación de la docencia universitaria se ha hecho preferentemente mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes sobre sus profesores; sin embargo, en la literatura se aprecian otras opciones, tales como: las observaciones en el aula, la retroalimentación de episodios de enseñanza videograbados, el análisis de las producciones didácticas de los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas en profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, el estudio de las representaciones o pensamiento docente, entre otras (Millman y Darling-Hammond, 1997; Rueda y Díaz Barriga, 2000; Biggs, 2005).

Con esta mirada, de la educación centrada en el aprendizaje, algunos autores como Atkinson y Grosjean (2000) han hecho una revisión de los modelos de desempeño general en la educación superior en países, tales como, Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Noruega. En su trabajo, los autores citados identifican algunos impactos de la evaluación de desempeño a nivel de sistema, a niveles técnicos, a niveles de gestión en términos de la docencia e investigación y en términos del profesorado y de las unidades académicas.

En función de la docencia, los autores ya mencionados señalan la tendencia a tener productos medibles u observables, más que a procesos, a separar la investigación de la enseñanza, a focalizar más en la cantidad que en la calidad, a una devaluación en la enseñanza de la docencia en algunos sistemas con un trasvase de recursos hacia la investigación, a una menor preocupación por la excelencia en la enseñanza, y dado que se ha estado privilegiando la producción en investigación, los estudiantes ya no son considerados como aprendices sino como clientes que demandan un servicio. En el ámbito de las unidades académicas estos autores indican que: (i) hay incremento de la interdisciplinariedad; (ii) menor espíritu de colaboración entre los docentes; (iii) se impulsan proyectos por equipo en lugar de proyectos individuales; (iv) hay un distanciamiento de las unidades académicas respecto a la administración central; (v) hay un efecto negativo en el cumplimiento de las obligaciones docentes; (vi) se constata una menor dedicación al trabajo con los estudiantes y al servicio con la comunidad; (vii) existe una actividad más bien pasiva que activa frente a la evaluación; y (viii) se establecen contratos de trabajo de menor duración y mayores exigencias de productividad.

2. Modelo de evaluación de desempeño

LA PRESENTACIÓN del modelo de evaluación se ha organizado en tres partes: en primer término, se presentan las cinco áreas desempeño. Luego, se introduce al lector sobre los distintos informantes claves que proveen información significativa para acometer la evaluación de cada docente. Finalmente, se establece un esquema de operacionalización del modelo mediante una tabla de información que contiene las áreas de desempeño, las competencias, los estándares y los informantes claves para cada una de ellas.

El modelo, por sus características, puede ser fácilmente adaptable a distintas realidades institucionales de acuerdo a la estructura organizacional y a los requerimientos establecidos por cada entidad.

2.1. Áreas de desempeño

El modelo de evaluación de desempeño docente que aquí se presenta se conforma en cinco áreas, a saber:

- a) *Planificación de las actividades docentes*: por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza mientras que otras son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables. La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables. No obstante, toma en consideración las opciones restantes incluyendo lo impredecible e incontrolable. Bajo las condiciones señaladas una adecuada planificación de las actividades docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación. Usualmente, la planificación puede ser asociada a un conjunto de interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). De tal suerte que si se da respuesta a estas interrogantes se podría contar con una preparación satisfactoria para la posterior puesta en marcha de las actividades planificadas. En tal sentido, un profesor que planifica adecuadamente tiene mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño.

Por actividad docente se entiende a las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cada una de las cuales tiene su sentido propio. Entre ellas se puede mencionar un curso destinado principalmente a la transferencia de conocimientos; un seminario orientado a compartir aprendizajes; un taller cuyo propósito es desarrollar un producto ya sea tangible o intangible; y otras, tales como, las tesis, las prácticas, los estudios dirigidos, los laboratorios, etc. Para cada una de estas actividades docentes, en rigor, la planificación tiene connotaciones diferentes y requiere de especificaciones distintas. Sin

embargo, en el modelo aplicado se han seleccionado aquellas que resultan más relevantes y son lo más transversales para cada tipo de actividades.

- b) *Ejecución de las Actividades Docentes*: dice relación con la puesta en marcha de las acciones planificadas para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo y las condiciones del entorno. El centro de atención en este caso está en la validación de los resultados obtenidos, esto es: el cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.
- c) *Evaluación de los Aprendizajes*: se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.
- d) *Evaluación de la Práctica Pedagógica*: El sentido último de esta evaluación es retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que permiten desarrollar una docencia de mayor calidad.
- e) *Compromiso con el proyecto educativo institucional*: Esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional.

De acuerdo a lo señalado, el marco lógico establecido en el modelo de evaluación es el siguiente:

Tabla N ° 1. Modelo de evaluación docente
(áreas de desempeño y competencias)

Áreas de desempeño	Competencias
Planificación de Actividades Docentes	Diseñar y organizar una actividad docente (curso, taller, laboratorio, dirección de tesis, dirección de práctica, etc.)
	Comunicar a los alumnos el plan de trabajo
	Manejar y dominar el tema que enseña
Ejecución de actividades docentes	Habilidad en el uso de recursos
	Manejar herramientas metodológicas
	Generar ambientes favorables para el aprendizaje
	Responder a los compromisos establecidos en la actividad docente
Evaluación de los aprendizajes	Evaluar y certificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes
Evaluación de la práctica pedagógica	Analizar crítica y constructivamente su práctica
Compromiso con el Proyecto Educativo Institucional	Transmitir a los estudiantes los valores de la institución
	Desarrollarse personalmente en congruencia con los valores de la institución

2.2. Informantes claves

En lo que concierne a los informantes claves se sugiere usualmente considerar diversos actores que permitan recoger opiniones diferentes y complementarias, incluyendo entre ellos:

- Los directores de unidades académicas que opinan sobre los aspectos técnicos de la disciplina, tales como: contenidos y dominio de los temas que enseña el profesor evaluado.
- Los jefes de carrera para evaluar los aspectos referidos al ejercicio profesional y las relaciones profesor-alumno. Lo anterior, en atención a que en aquellas instituciones con modelos departamentalizados por disciplina el Director de Departamento es el responsable de la idoneidad de los profesores mientras que el Jefe de Carrera asume la responsabilidad total en logro de los aprendizajes establecidos en los perfiles de los estudiantes de las respectivas carreras.
- Los estudiantes son informantes claves en su calidad de beneficiarios directos y por ser quienes mejor pueden conocer cuanto han aprendido. Los estudiantes, ciertamente, constituyen una excelente fuente para percibir sus propios autoaprendizajes y dar su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas.

Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación. Distintas iniciativas impulsadas por universidades, descansan preferentemente en los niveles de satisfacción que demuestran los estudiantes para evaluar el desempeño docente. Sin embargo, no siempre resulta suficiente considerar únicamente a este actor como el referente exclusivo.

Los pares académicos que constituyen un referente cruzado que permite la retroalimentación mutua entre los docentes de una unidad académica facilitando el enriquecimiento colectivo por las experiencias que cada cual desarrolla y puede generar un proceso de superación y mejoramiento de la calidad mancomunado

La autoevaluación del propio docente. Sin embargo, en la literatura especializada se señala que este tipo de instrumentos no aporta información en extremo relevante por cuanto los profesores tienden a responder en forma autocomplaciente.

2.3. Operacionalización del modelo de evaluación: Tabla de información

En la tabla de información se especifican en cuatro columnas: las áreas de desempeño, las competencias, los estándares y los informantes claves a cada uno de los cuales se le aplicaría el instrumento respectivo (cuestionario a estudiantes, cuestionario a directores de unidades académicas, cuestionario a jefes de carrera y cuestionario a pares)

El formato de la tabla permite asociar para cada área de desempeño las competencias correspondientes, y los estándares referidos a cada una de estas competencias.

El grado de cumplimiento o satisfacción de cada estándar de desempeño será evaluado en función de puntajes de 1 a 5, en donde 1 representa la opción muy en desacuerdo y 5 la opción muy de acuerdo frente a alternativas planteadas en términos positivos. Para el caso de los directores de unidades académicas, jefes de carrera y pares se incluyó la opción “0” “No Sé o Sin Información”.

Adicionalmente, en la tabla se han incorporado sugerencias para aquellos ítems que presentan mayor dificultad y/o para los cuales se sugieren otras fuentes de información complementaria.

Tabla N ° 2: Información del modelo de evaluación docente (áreas de desempeño, competencias, estándares de desempeño e informantes)

Áreas de desempeño	Competencias	Estándar	Informante
I. Planificación de actividades docentes	1.1. Diseñar y organizar una actividad docente (curso, taller, laboratorio, dirección de tesis, dirección de práctica, etc.)	1.1.1. Evidencia preparación en su práctica pedagógica (sesiones de aula, trabajo fuera del aula con los estudiantes, visitas guiadas, etc.).	Estudiantes
		1.1.2. Explicita claramente la programación de su actividad docente (incluyendo, objetivos o competencias de la actividad docente, contenidos, metodología, criterios de evaluación y organización en el tiempo) (La medición dependerá del tipo de modelo pedagógico utilizado en el diseño curricular ya sea este tradicional o por competencias).	Estudiantes Pares académicos Jefes de carrera
		1.1.3. Verifica los conocimientos previos de sus estudiantes.	Jefe de carrera Pares
		1.1.4. Planifica su actividad de acuerdo al proyecto educativo establecido por la Universidad.	Jefe de carrera
		1.1.5. Participa en el desarrollo curricular de su unidad académica.	Pares
		1.1.6. Organiza el tiempo y las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.	Estudiantes Jefes de carrera

(Continúa en pág. siguiente)

	1.2. Comunicar a los alumnos el plan de trabajo	1.2.1. Entrega oportunamente el programa o syllabus* completo de su asignatura a los estudiantes (incluyendo bibliografía, metodología, criterios de evaluación y programación del trabajo por sesión). El uso de syllabus supone una planificación detallada sesión a sesión.	Estudiantes
	1.3. Manejar y dominar el tema que enseña	1.3.1. Evidencia amplio dominio de aspectos teóricos y prácticos de su disciplina. En el caso del dominio teórico de una determinada disciplina se solicitará que los pares o el Director de Departamento evalúen únicamente a los profesores full time, en el entendido que éstos debieran poseer un dominio cabal de los cursos que dictan. En cambio, en el caso de las evaluaciones a los profesores part-time se debería enfatizar las aplicaciones (prácticas) asociadas al ejercicio profesional para lo cual el Jefe de Carrera debería ser el responsable de la evaluación.	Pares Académicos Director de Departamento.
		1.3.2. Considera los cambios en el sector productivo para actualizar su quehacer pedagógico. Cabe señalar que el sector productivo incluye la producción de bienes y servicios. Por ejemplo, en el caso del sector Educación implicaría que el docente está al día con las normativas, reglamentos, reformas y programas de gobierno.	Director de Departamento Pares

(Continúa en pág. siguiente)

II. Ejecución de Actividades Docentes	2.1. Habilidad en el uso de recursos	2.1.1. Utiliza distinto tipo de recursos pedagógicos actualizados, incluyendo: bibliografía (Libros, revistas, sitios web, apuntes, documentos de trabajo u otro material de apoyo), informáticos (Uso de plataformas, de INTERNET y textos electrónicos) y medios audiovisuales (Powerpoint, transparencias, diapositivas, papelógrafos, maquetas o prototipos).	Estudiantes
	2.2. Manejar herramientas metodológicas	2.2.1. Integra teoría y práctica en las distintas actividades docentes mediante ejemplos o casos concretos.	Estudiantes
		2.2.2. Promueve el autoaprendizaje en los estudiantes en las distintas actividades docentes.	Estudiantes Director de Departamento
		2.2.3. Utiliza y aplica los conocimientos adquiridos en el ámbito de la investigación para actualizar y mejorar la práctica pedagógica.	Pares Director de Departamento
		2.2.4. Hace trasposición didáctica en el ejercicio de la docencia. Por tal deberá entenderse la capacidad del docente para transmitir conocimientos científicos de manera pedagógica. Está el caso de buenos investigadores que no son capaces de transmitir conocimientos.	Estudiantes
		2.2.5. Promueve la reflexión crítica de sus estudiantes en lugar del uso memorístico de los contenidos.	Estudiantes Jefe de Carrera

(Continúa en pág. siguiente)

		2.2.6. Grado en que la práctica pedagógica del docente incide en el nivel de logro de los estudiantes. Considerar al estudiante como un beneficiario que se pronuncie sobre su nivel de satisfacción con el curso.	Estudiantes
		2.2.7. Muestra capacidad de innovación en el uso de metodologías activo-participativas (incluyendo técnicas de trabajo grupal).	Estudiantes Académicos
	2.3. Generar ambientes favorables para el aprendizaje	2.3.1. Utiliza adecuados mecanismos de motivación para el aprendizaje haciendo su materia más entretenida e interesante.	Estudiantes
		2.3.2. Utiliza el lenguaje de manera precisa y comprensible para sus alumnos.	Estudiantes
		2.3.3. Tiene una adecuada interacción con sus estudiantes (receptividad de opiniones, argumentación y contra argumentación, apertura para aceptar críticas).	Estudiantes
		2.3.4 Mostró disposición para atender a los estudiantes fuera del aula.	Estudiantes
		2.3.5. Conoce las características personales y académicas de sus estudiantes.	Estudiantes
	2.4. Responder a los compromisos establecidos en la actividad docente	2.4.1. Cumple con el programa establecido.	Estudiantes Jefe de Carrera
		2.4.2. Cumple con implementar las sesiones pre establecidas.	Jefe de Carrera
		2.4.3. Cumple con los horarios pre establecidos (puntualidad).	Estudiantes

(Continúa en pág. siguiente)

		2.4.4. Entrega oportunamente los trabajos y calificaciones de los estudiantes.	Estudiantes.
III. Evaluación de los aprendizajes	3.1. Evaluar y certificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes	3.1.1. Los alumnos alcanzan pleno dominio de los aprendizajes esperados (Esto requeriría cambiar la forma de informar resultados de aprendizaje, de nota a cumplimiento de dominios o competencias). Este indicador sólo tiene sentido si la institución en algunas carreras tiene pensado utilizar el enfoque curricular basado en competencias.	Jefe de Carrera Director de Departamento.
		3.1.2. Emplea procedimientos e instrumentos adecuados de evaluación que garantizan el dominio de los aprendizajes esperados (Pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, trabajos grupales, investigaciones, disertaciones, evidencias u otras formas de evaluar logros de competencias).	Estudiantes Jefe de Carrera.
		3.1.3. Muestra disposición para retroalimentar en forma pertinente a sus estudiantes para alcanzar el aprendizaje esperado.	Estudiantes.
		3.1.4. Utiliza procedimientos de evaluación de acuerdo a las materias y los aprendizajes esperados.	Estudiantes Jefe de Carrera.
		3.1.5 Los estudiantes perciben el logro de su propio aprendizaje.	Estudiantes.
IV. Evaluación de la práctica pedagógica	4.1 Analizar crítica y constructivamente su práctica	4.1.1. Autoevalúa periódicamente su quehacer para mejorar su práctica docente.	Pares.
		4.1.2. Interactúa con sus pares para actualizar su práctica pedagógica y acoge sus críticas.	Pares Director de Departamento.

(Continúa en pág. siguiente)

		4.1.3. Modifica su práctica en base a los resultados de la evaluación de sus estudiantes.	Estudiantes Director de Departamento
		4.1.4. Los estudiantes se muestran satisfechos respecto al quehacer docente.	Estudiantes
V. Compromiso con el proyecto educativo institucional	5.1. Transmitir a los estudiantes los valores de la institución	5.1.1. Genera empatía y/o promueve relaciones de confianza, libertad y respeto con sus estudiantes.	Académicos Pares Estudiantes
		5.1.2. Muestra correspondencia entre los valores que declara la institución y los valores que promueve a través de su práctica pedagógica.	Pares Estudiantes
	5.2. Desarrollarse personalmente en congruencia con los valores de la institución	5.2.1. Establece relaciones profesionales con sus colegas en congruencia con los principios de la institución.	Pares
		5.2.2. Genera empatía con sus colegas para conformar grupos de trabajo disciplinarios e interdisciplinarios.	Pares
		5.2.3. Maneja conflictos entre académicos en base a los valores que promueve la institución.	Pares Director de Departamento
		5.2.4. Interés por perfeccionarse y mantenerse actualizado en temáticas propias de su disciplina.	Pares Director de Departamento.
		5.2.5. Participa en las actividades académicas y extraprogramáticas organizadas por la institución.	Pares Director de Departamento.
		5.2.6. Conoce las políticas y normativas que guían el quehacer de la institución.	Pares Director de Departamento.
		5.2.7. Muestra autocontrol en su actuar cotidiano.	Director de Departamento.

3. Desarrollo del proceso de evaluación de desempeño y flujos de información

EN CUANTO al desarrollo del proceso de evaluación de desempeño y sus implicaciones cabe señalar que los estudiantes y los propios profesores muchas veces se quejan dado que no se utilizan adecuadamente los resultados de sus evaluaciones. Esto se contradice con el principio básico de toda evaluación educacional que consiste en sistematizar información para tomar decisiones adecuadas, lo cual se considera como parte intrínseca de toda evaluación.

Al respecto es importante señalar que para que la evaluación de desempeño docente tenga un impacto real es importante que los resultados se procesen, se sistematicen y se distribuyan oportunamente en forma diferenciada en función de los requerimientos de los diversos actores involucrados. De esta forma, se puede distinguir diversos niveles de desagregación de los datos diferenciando entre resultados individualizados de cada docente para cada una de las actividades docentes que realiza, los resultados por carrera, los resultados a nivel de departamento y los resultados agregados nivel de institución.

En cuanto a los receptores de la información los resultados individualizados con el detalle de la evaluación de los estudiantes, pares docentes, jefes de carreras y directores de unidades académicas debe ser conocido en profundidad por el propio docente. Esta información debiera estar ordenada por área de desempeño y cada una de las competencias del perfil del docente que se ha definido a nivel institucional. Los resultados por carrera están destinados particularmente a los jefes de carrera que por cierto tendrán también acceso a los resultados individualizados. De igual manera, los jefes de departamento son los principales destinatarios de los resultados de las evaluaciones agrupadas por departamento y las autoridades institucionales a los resultados totales agrupados a nivel institucional pudiendo acceder a todos los niveles de desagregación establecidos. Esta forma de distribución de la información permite a cada cual disponer de los antecedentes requeridos para la toma de decisiones que le corresponde.

En general, se pueden identificar cuatro etapas fundamentales del proceso de evaluación de desempeño docente, esto es:

- La **Medición** corresponde al levantamiento y sistematización de la información mediante

- › La aplicación de los cuestionarios a estudiantes, pares docentes, jefes de carreras y directores de unidades académicas.
- › Procesamiento de la información
- › Evacuación de los resultados procesados que incluye resultados individuales, resultados por carrera, resultados por departamentos y resultados institucionales.
- La **Calificación** que corresponde a la comunicación de los resultados a los distintos estamentos involucrados. Cada estamento recibe un informe evaluativo en función de los requerimientos hechos para la toma de decisiones.
- La **Evaluación**, propiamente tal, que considera el juicio evaluativo en base al análisis de los resultados obtenidos.
- La toma de decisiones y la retroalimentación de mejoramiento que también es parte del proceso para que la evaluación tenga realmente el impacto deseado.

Para que la evaluación de desempeño docente opere realmente y sea provechoso para la institución deben contemplarse un conjunto de estructuras, definirse responsabilidades y establecerse algunas acciones que aseguren el buen funcionamiento del proceso y la apropiada utilización de los resultados. Entre ellas, se pueden señalar las siguientes:

- Que exista una unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Dicha unidad deberá asesorar directamente a los jefes de carrera y directores de unidad académica tanto en los aspectos evaluativos consignados en los instrumentos como en las acciones a seguir para que los profesores superen sus deficiencias. Esta unidad también sería responsable de sistematizar los resultados de las evaluaciones a nivel institucional y hacer sugerencias para superar las debilidades que resulten más frecuentes en el desempeño de los académicos.
- Que existan y operen efectivamente los jefes de carrera en conformidad a un perfil predefinido. Es necesario que este asuma las tareas y roles contemplados en el proceso de evaluación de desempeño. Entre otros aspectos, el Jefe de Carrera debería preocuparse por la situación y desarrollo personal de los estudiantes de su carrera, asumir la responsabilidad global por la formación brindada, incluyendo la coordinación de los

profesores de diferentes departamentos o unidades académicas que imparten asignaturas en la carrera, acoger las sugerencias y reclamos de los estudiantes, discutirlos con los docentes respectivos y transferirlas a los directores de departamento y unidades académicas respectivas.

- Que exista claridad respecto al perfil y las funciones del Director de Unidad Académica. Ellos deberían asumir la responsabilidad del ejercicio docente de los profesores adscritos a su unidad. Por ejemplo, debiera asegurarse que los docentes estén actualizados en sus disciplinas y que reúnan las condiciones para asumir la responsabilidad de las asignaturas que impartan. Asimismo, el director de unidad académica debiera actuar como interlocutor de los jefes de carrera para seleccionar al profesor que resulte más idóneo para dictar las asignaturas que se requieran y, además, para coordinar y optimizar los recursos docentes existentes de su unidad para satisfacer la demanda de las diferentes carreras. Otra función que se agrega a los directores de unidad académica dice relación con evaluar a los docentes de su unidad y velar por su perfeccionamiento.
- Contemplar el apoyo y asesoría a los profesores por parte de unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Esto implica contar con una estructura ad hoc mediante la cual se pueda prestar asesoría personalizada a cada uno de los profesores para que los resultados de la evaluación redunden efectivamente en un mejoramiento cualitativo de la docencia a interior de la universidad.
- Constituir un Comité Evaluador. Dadas las dificultades que normalmente existen para que los directores de unidades evalúen a sus pares se sugiere al menos, en una primera etapa, conformar un grupo de trabajo de dos o tres profesores que colaboren en esta función evitando así posibles tensiones. Este Comité tendría por función llevar a cabo seguimiento a la actualización de los contenidos, el dominio de los aspectos teóricos y prácticos que tiene cada profesor, en particular a aquellos vinculados con los avances producidos en el sector productivo, así como también el interés de cada uno de los académicos por perfeccionarse y actualizarse.

- Crear un Comité de Ética. Siguiendo el ejemplo de algunas universidades, especialmente, norteamericanas, se recomienda crear un comité de ética a nivel institucional que actúe en situaciones de comportamiento de docentes reñidos con los principios de la universidad y que eventualmente podría mediar frente a situaciones colectivas de carácter ético y moral. Dicho Comité podría estimular actividades para promocionar los principios y valores de la universidad.
- Elaborar un Informe por carrera al término de cada período académico. Utilizando los resultados de la evaluación se sugiere que los jefes de carrera preparen un informe semestral que contemple aspectos tales como: cursos críticos de cada carrera (aquellos que presentan altas tasas de reprobación y deserción), los problemas de articulación de las distintas asignaturas y, particularmente, aquellas que corresponden a cursos de servicio que son compartidas por varias carreras, el incumplimiento de los programas preestablecidos, las sugerencias y recomendaciones para superar situaciones anómalas detectadas en el ejercicio de la docencia ya sea a partir de opiniones manifestadas por los estudiantes o por los propios docentes. Para ello se recomienda que además de los instrumentos tipo cuestionario aplicado a los estudiantes también se realicen, al final de cada semestre, reuniones o entrevistas del Jefe de Carrera con estudiantes de distintas cohortes para precisar algunas de las situaciones antes señaladas. El Informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas.
- Elaborar un informe anual por unidad académica. Cada director de unidad académica podría ser el responsable de confeccionar un informe sobre la docencia desarrollada por los profesores de su unidad, así como también otros aspectos referidos a su desempeño, tales como: la participación en actividades extra-programáticas, el conocimiento y cumplimiento de normativas, el autocontrol de su comportamiento como formadores y otros aspectos generales. En esta misma perspectiva, se sugiere realizar una reunión anual de todos los profesores por departamento para analizar la docencia, incluyendo la revisión de la práctica pedagógica y su actualización. Dichas reuniones deberían estar

asesoradas por personal especializado de la unidad especializada de apoyo técnico a la docencia. Al igual que para los jefes de carrera, el informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas. Se sugiere para ello trabajar con un formato predefinido.

- Definir un estándar global para evaluar el desempeño docente. Se propone evaluar el desempeño docente mediante estándares, entendidos como las metas a alcanzar en diferentes ámbitos del desarrollo profesional de los académicos. El estándar podría utilizarse asociado a las competencias establecidas en el perfil del docente y a su cumplimiento, teniendo en consideración que un cumplimiento insuficiente implicaría la necesidad de un perfeccionamiento del docente para alcanzar el logro establecido en el estándar.
- Introducir algunos cambios para mejorar la gestión de la docencia. Con el fin de apoyar los procesos de evaluación sería conveniente incorporar algunas prácticas de supervisión y seguimiento tales como: libro de clases, registro de asistencia de los docentes, registros de los materiales didácticos producidos por los académicos. Se sugiere, del mismo modo, impulsar el uso del syllabus. Ello implica una planificación más detallada de cada una de las actividades propias de cada asignatura, lo cual permitiría analizar en la práctica cotidiana la implementación del proyecto educativo institucional, incluyendo aspectos tales como: educación centrada en el aprendizaje, evaluación por dominio, estímulo del pensamiento reflexivo y crítico, etc. Asociado a esto habría que considerar la creación de un Libro de Registro o Portafolio en el cual el profesor deja constancia de los avances de su plan de acción tomando como referente principal cada una de las sesiones. Este instrumento resulta indispensable si se quiere determinar el cumplimiento de los programas establecidos en el currículo. También ligado a ello se requiere de un sistema de registro académico (computarizado) que permita llevar el control y supervisar el cumplimiento de las pruebas y evaluaciones realizadas en cada materia.
- Introducir la práctica de la actualización permanente del currículo basada en los resultados de los aprendizajes obtenidos en

cada periodo académico y en el análisis de las articulaciones entre las distintas asignaturas o módulos que conforman los planes de estudio.

Para evitar la reticencia a la evaluación y el temor a que ésta adquiriera un carácter punitivo, se recomienda:

- Que inicialmente el proceso sea voluntario.
- Estimular, sobre todo en las primeras evaluaciones a los profesores que obtengan resultados destacados.
- Dar apoyo real a los profesores que representen mayores dificultades en aquellos aspectos de su desempeño que resulten deficitarios.
- Establecer un sistema de información adecuado que permita obtener un diagnóstico rápido y sintético para cada unidad académica y cada carrera al término de cada periodo académico, de modo que se puedan adoptar las medidas necesarias de forma oportuna.
- Implementar una estrategia de comunicación y difusión para sensibilizar favorablemente a la comunidad académica respecto a la implementación del proceso de evaluación de desempeño y dar a conocer las medidas que se están tomando para resolver las situaciones críticas detectadas.
- Configurar redes de apoyo al interior de cada unidad académica conformadas por docentes con formación pedagógica que ostenten un desempeño destacado en alguna de las áreas y profesores que presenten resultados deficientes en el proceso de evaluación.

4. Comentario final

COMO SE ha señalado, usualmente son identificables cinco rubros asociados a la gestión de la docencia: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión de los recursos materiales y de información, la planificación y la evaluación global de la función docente y la gestión del personal docente.

La gestión docente ha ido adquiriendo cada vez más relevancia en el desarrollo de las instituciones toda vez que esta función cumple un rol preponderante en la actividad de los académicos universitarios.

Por otra parte, la experiencia muestra que la evaluación del desempeño docente no es una práctica permanente y presenta limitaciones en su implementación. Usualmente, la evaluación de desempeño se circunscribe al juicio de los estudiantes lo que la torna muy parcial. Lo anterior dado que no se considera el juicio de otros actores relevantes, tales como los pares, los directivos de las unidades académicas, y el propio docente. Además, los resultados de estas evaluaciones no redundan en cambios que contribuyan a mejorar el ejercicio docente tanto a nivel de las personas como a nivel de las unidades y de las instituciones en su conjunto.

Como consecuencia de lo anterior, se torna necesario establecer un sistema integrado de evaluación de desempeño docente en la perspectiva de mejorar el ejercicio pedagógico y, por ende, los logros de aprendizaje que alcanzan los educandos.

Lo anterior impone una serie de desafíos para las universidades entre los que se incluye:

- › Que se establezca una política institucional que consagre la evaluación de desempeño docente como una práctica permanente;
- › Que las evaluaciones redunden en decisiones de mejoramiento continuo;
- › Que se incorpore a los distintos actores involucrados con el ejercicio docente;
- › Que tenga un carácter voluntario y no punitivo

En el contexto aludido, la propuesta que se entrega en este artículo pretende ser una contribución para futuras evaluaciones y de paso mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Con este propósito, se plantea que una evaluación docente participativa que recoja la opinión de distintos actores debería sistematizarse como práctica y los resultados de la misma deberían redundar en la toma de decisiones a distintos niveles de la institución.

5. Bibliografía

1. Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001): "La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica" en Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Comps.), "Evaluar para

- comprender y mejorar la docencia en la educación superior”. México: UNAM/UABJO, 161-174.
2. Atkinson, J. y Grosjean, G. (2000): “The use of performance models in higher education: A comparative international review” en *Education Policy Analysis Archives*, Vol.8, N°30, 1-25.
 3. Biggs, J. (2005): “Calidad del aprendizaje universitario”. Madrid: Narcea.
 4. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (1997): “Gestión Docente Universitaria. Modelos comparados”. Santiago: CINDA.
 5. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2008): “Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria”. Santiago: CINDA
 6. Coll, C. y Solé, I. (2001): “Enseñar y aprender en el contexto del aula” en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). “Desarrollo Psicológico y Educación 2” en *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 357-386.
 7. Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001): “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula” en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). “Desarrollo Psicológico y Educación 2” en *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 437-458.
 8. Díaz, F. y Rigo, M.A. (2003): “Realidades y Paradigmas de la Función Docente: Implicaciones sobre la Evaluación Magisterial en Educación Superior” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 22, N°127, 20-30, Julio-Septiembre.
 9. García, J.M. (2000): “Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional” en Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Comps.). “Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales”. México: Editorial Paidós, 41-62.
 10. Gauthier, A. y Wauthy, X. (2004): “Teaching Versus Research: A Multi-tasking Approach to Multi-Department Universities”. Core Discussion Paper 3. En http://www.core.ucl.ac.be/services/pfiles/dp04/dp2004_3.pdf
 11. Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds) (1997): “Manual para la evaluación del profesorado”. Madrid: La Muralla.

12. Monroy, M. y Díaz, M. (2001): "La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes" en Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (Comps.). "Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior". México: UAM-UNAM-UABJO, 135-160.
13. Rueda, M. y Díaz, F. (Comps.) (2000): "Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales". México: Editorial Paidós.
14. Shulman, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en Wittrock, M.C. (Comp.). "La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos". Barcelona: Editorial Paidós, 9-91.



Aprendizaje académico profesionalmente relevante¹⁻²

Dr. Ulrich Teichler

1. Introducción

LAS SIGUIENTES observaciones han sido inicialmente presentadas a una audiencia de actores y expertos de educación superior alemana. Pero ciertamente muchas observaciones no son sólo aplicables en el escenario alemán. Sin ignorar las diferentes tradiciones de la educación superior, las diferentes características de los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral y los diferentes ejes de las políticas actuales, podríamos afirmar que muchos de los asuntos abordados son altamente relevantes para los debates en la mayoría de los países económicamente avanzados.

Durante los primeros años del siglo veintiuno, una disposición a favor del cambio se extendió en la educación superior alemana con una intensidad similar vista sólo una vez antes en las décadas recientes, alrededor de 1970. La disposición actual puede ser vista como una buena oportunidad para revisar el estado de las cosas, para deshacerse de tradiciones inútiles y ser lo suficientemente valiente para luchar por un cambio sustancial. Este es un tiempo de oportunidades, pero también de problemas. Bajo estas condiciones, observamos un apoyo ideológico a cambios extremos al igual que una enumeración demasiado prudente de los riesgos implícitos en cualquier cambio. O algunos hacen una preparación tan minuciosa de las reformas que la oportunidad se pierde antes de que cualquier paso se tome.

Queremos discutir sobre el rol de la educación superior en preparar egresados para su posterior empleo y trabajo. ¿Qué rol cumple

¹ Este artículo ha sido publicado primero en Pustai, Gabriella und Rébay, Magdolna, eds. *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* (Whose Interest is Educational Research: Festschrift for Tamás Kozma's 70th Birthday). Debrecem: Csokonai Könyvkiadó, 2009, pp. 256-267. Se basa en varias publicaciones del autor recogidos en dos volúmenes: Teichler, Ulrich. *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings.* Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2009; Teichler, Ulrich. *Graduados y Empleo: Investigación, metodología y resultados.* Madrid and Buenos Aires: Mino y Davila, 2005.

² Versión en español de Thamara Aravena

“El Proceso de Bolonia” en este contexto? ¿Qué hay de nuevo en los debates actuales? ¿En qué medida los debates actuales son atribuibles al Proceso de Bolonia o son sólo de este tiempo, sin ningún vínculo sistemático? ¿Qué significa el término “empleabilidad” y cuán importantes son los asuntos vinculados a este término?

2. Debates previos al proceso de Bolonia

LA MEDIDA en la cual la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior están *académica y profesionalmente orientados* es un asunto muy debatido desde hace mucho tiempo. Los siguientes asuntos se han abordado con frecuencia en Alemania:

- El concepto de la universidad *Humboldtiana* es a menudo interpretado como una afirmación de que la reflexión de cuestiones académicas, como tal, no debe verse limitada por la preocupación acerca de la relevancia de la educación superior, por ejemplo, su relevancia profesional.
- El gobierno de Alemania, aunque a menudo pone de manifiesto su respeto por los conceptos Humboldtianos, se preocupa de mantener una fuerte orientación profesional de los campos de estudio íntimamente relacionados con el empleo del sector público o al control público. Al completar con éxito los programas de estudio en las áreas de medicina, derecho y formación del profesorado, los estudiantes no reciben títulos universitarios, sino que la superación del primer examen estatal es la equivalencia a un grado.
- En las universidades alemanas y entre muchas personas con formación universitaria, se observa una actitud de cautela y escepticismo generalizado hacia las empresas privadas. En contraste, la “mano visible” del gobierno es mucho más respetada. Mientras las personas están acostumbradas a un fuerte papel de los gobiernos en materia de los campos de estudio arriba mencionados, a menudo se expresa preocupación por una influencia demasiado fuerte de las empresas privadas en la educación superior.
- Los debates en Alemania sobre la situación laboral de los egresados de instituciones de educación superior muestran que la mayoría de los actores y los expertos consideran una estrecha correspondencia cuantitativa entre el número de licenciados y el número de plazas para graduados como una cuestión de procedimiento.

Aunque es ampliamente aceptado que los egresados cualificados de secundaria posean el derecho constitucional garantizado a estudiar, las instituciones de educación superior tienden a ser acusadas de “producir” numerosos titulados.

- El escepticismo en Alemania respecto a la expansión de la educación superior en realidad no ha desaparecido. Ciertamente, las quejas sobre “Proletariado Académico”, y “Sobrecalificación” han desaparecido; asimismo, las estadísticas anuales de la OCDE, que indican comparativamente bajas tasas de entrada a la educación terciaria y bajas tasas de graduación en Alemania, son interpretadas en los debates públicos desde aproximadamente mediados de la década de los ‘90 como un motivo de preocupación, pero obviamente no provocan los debates de manera similar a los hallazgos comparativos de los resultados de calificación en las pruebas de los estudiantes de la escuela secundaria.

A pesar del fuerte énfasis sobre el concepto de *Humboldtiano* en Alemania, que desafía cualquier visión instrumental de la educación superior, el concepto subyacente de una “sociedad profesional” es tan fuerte en Alemania que *una combinación relativamente estrecha entre la educación superior y el mundo del trabajo es muy deseada* –tanto en sentido vertical, es decir, en cuanto al número de licenciados y el número de trabajos típicos de graduados, y horizontalmente, es decir, sobre los campos de estudio y las áreas de trabajo–. Todos los argumentos, según los cuales dicha estrecha relación es poco probable que funcione y no es necesariamente deseable, no tienen ningún impacto duradero en el debate público; se tienden a “olvidar” rápidamente. Sólo unos pocos ejemplos de esos argumentos: existen límites inevitables en predecir la demanda. Los empleadores están a menudo dudosos en determinar sus demandas e identificar las competencias de los graduados. Los graduados tienen que ser más calificados para estar preparados para tareas inesperadas y a la vez poco calificados, porque la educación superior no puede reflejar la diversidad existente de las tareas de trabajo. Los motivos de los graduados nunca coinciden por completo con las expectativas de los empleadores. La educación superior no tiene que enseñar las reglas y las herramientas necesarias en un momento determinado en el tiempo, sino también preparar a

los estudiantes para cuestionar constantemente la sabiduría convencional. Por último, a raíz de la dinámica, la incertidumbre y vaguedad del mercado de trabajo, los graduados tienen que ser competentes para responder con flexibilidad.

Alejándose de los matices, sin duda encontramos un *gran logro de consenso* en los países económicamente avanzados acerca de las *funciones educacionales claves de la educación superior*. Se espera que la educación superior:

- enseñe a los estudiantes a comprender y dominar las teorías académicas, métodos y áreas del conocimiento,
- contribuir al enriquecimiento cultural y desarrollo de la personalidad,
- preparar a los estudiantes para el trabajo posterior y otras esferas de la vida, a través del asentamiento de las bases de los conocimientos relevantes, y ayudarles a comprender y adquirir las típicas “normas y herramientas” necesarias en su vida profesional,
- fomentar la capacidad de cuestionar las prácticas existentes. Los graduados tienen que ser escépticos y críticos, capaces de lidiar con tareas de trabajos indeterminados y capaces de contribuir a la innovación.

A menudo notamos que a los actores y a los expertos les agrada describir las funciones educacionales de la educación superior en términos de una dicotomía entre un *énfasis académico* (*Wissenschaftsorientierung*) y un *énfasis profesional* (*Berufsorientierung*) de la educación superior. Sin embargo, una mirada cercana muestra que *una variedad de dimensiones tienen que ser consideradas*. Tenemos que distinguir

- una composición de conocimiento profesionalmente orientada dentro de un programa de estudios (por ejemplo, ingeniería mecánica), versus una composición de conocimiento académicamente determinada de un programa de estudios (por ejemplo, filosofía);
- un *énfasis académico* versus un *énfasis aplicado* de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, un *énfasis en la comprensión* de la lógica del sistema de conocimientos, frente a un *énfasis en la transferencia* de conocimiento para solución de problemas prácticos;

- *la orientación académica versus la orientación hacia la práctica*, es decir, la búsqueda del conocimiento por sí mismo versus el aprendizaje para entender las tensiones entre la teoría y la práctica durante el curso de estudio;
- *la preparación de los estudiantes para ser capaces de convertirse en especialistas versus preparar a los estudiantes para comprender y utilizar los resultados de la labor académica* en su trabajo profesional posterior, fuera de la academia;
- el énfasis primordial en la comprensión y la capacidad de manejar *la sabiduría convencional* versus un énfasis primordial en las opiniones escépticas y críticas, así como en hacer frente a las tareas de *trabajo indeterminado y a la innovación*,
- el énfasis en transferir *conocimiento básico* para la práctica profesional versus la preparación directa de los estudiantes para que *dominen todo el conocimiento relevante*,
- el énfasis en el *conocimiento general* y las competencias versus el énfasis en el *conocimiento específico profesional o académico* y las competencias,
- el énfasis *disciplinario versus el interdisciplinario*, y
- el énfasis en el dominio de la “*sustancia*” como tal, versus el énfasis en la *conciencia del impacto de la acción profesional*.

Obviamente, las áreas de estudio varían en todas las sociedades en las maneras en que estas dimensiones de énfasis académico y profesional son manejadas. Además, posiblemente encontremos una *diversidad del sistema*, esto es, distinciones de acuerdo con el tipo de instituciones de educación superior o de acuerdo a los “perfiles” de cada institución de educación superior en particular. En Alemania, el sistema de educación superior fue transformado en los años 70 en una estructura de dos tipos. Las universidades, todas juntas, enfatizan con más fuerza los primeros aspectos de las dimensiones nombradas arriba, mientras los *Fachhochschulen*, a menudo llamado en el idioma inglés “universidades de ciencias aplicadas”, enfatiza los últimos aspectos. Pero, no hay una dicotomía consistente entre los dos tipos en relación a las dimensiones nombradas arriba. Se espera ampliamente que, ambas, las universidades y los *Fachhochschulen* enseñen a los estudiantes a comprender los vínculos y las tensiones entre el

conocimiento académico y la práctica profesional. Ambas instituciones adaptan los enfoques disciplinarios e interdisciplinarios. Y se espera de ambas instituciones que preparen a los estudiantes no sólo a dominar la sustancia sino que también a estar conscientes y sentirse responsables del impacto de la acción profesional.

En 1976, una *Ley Marco para la Educación Superior* (HRG) se promulgó con el fin de garantizar una cierta similitud en las leyes de la enseñanza superior en los *Länder* (estados) alemanes, que están a cargo de la supervisión y la financiamiento de las instituciones de educación superior. Esta ley marco formuló por primera vez la *obligación de las instituciones de educación superior de reflejar la relevancia profesional de los programas de estudio*. Dos párrafos de la HRG pueden ser citados (ver Peisert and Framhein 1994, p. 11):

- Funciones de las instituciones de educación superior (sección 2.1): “De acuerdo con sus funciones específicas, las instituciones de educación superior deberán contribuir al fomento y al desarrollo de las ciencias y las artes a través de la investigación, la enseñanza y los estudios. Deberán preparar a los estudiantes para las ocupaciones que requieran la aplicación de los descubrimientos científicos y los métodos científicos o la capacidad creativa de los campos artísticos”.
- El propósito del estudio (Sección 7): “La enseñanza y el estudio son para preparar a los estudiantes para una profesión en un determinado campo de actividad, dando a éstos el conocimiento particular, las habilidades y técnicas necesarias, de manera adecuada a cada curso para que puedan realizar un trabajo científico y artístico y actuar responsablemente en un estado social libre, democrático y gobernado por el estado de derecho”.

La promulgación de la HRG suscitó acalorados y polémicos debates inicialmente sobre el significado y la conveniencia, tal de convocar la relevancia profesional. Algunas especificaciones oficiales se presentaron en la legislación de los *Länder* (estados), así como en las directrices del marco nacional para los planes de estudio dentro de cada campo de estudio. Pero el calor del debate se desvaneció después de cierto período, porque después de un tiempo se aceptó tácitamente que la legislación marco sólo demanda un reflejo de la relevancia profesional

y la posibilidad de algunas medidas, pero no de algún mandato específico de vinculación entre el estudio y el trabajo.

3. Cambios con el proceso de Bolonia

- La Declaración de Bolonia de 1999 no contiene ninguna recomendación para fortalecer el empleo y la orientación hacia el trabajo de la educación superior. La Declaración sólo llama a lo siguiente: “El grado concedido después del primer ciclo será también relevante para el mercado de trabajo europeo como nivel adecuado de calificación”.
- Los ministros a cargo de la educación superior enfatizaron que *el bachiller debería ser profesionalmente relevante también*, porque tenían miedo de que las universidades en los países europeos, que en el pasado sólo habían ofrecido un largo programa de estudios que conducía a un grado equivalente a un maestro, podían dar forma a los programas de licenciatura sólo como preparación para los programas de master. Por lo tanto, la Declaración de Bolonia no requiere un mayor énfasis profesional de los programas de estudio, sino más bien, más o menos el mismo grado de atención profesional en todos los niveles de los programas de estudio.
- La Declaración de Bolonia recomienda cambios en los patrones de la educación superior: los países europeos deberían esforzarse por un modelo convergente de las etapas de los programas de estudio y grados. Esto debería llevarse a cabo principalmente con el fin de mejorar la movilidad estudiantil: para aumentar el atractivo de la enseñanza superior en Europa para estudiantes de otros continentes y para facilitar la movilidad intra-europea. Obviamente, el modelo de dos etapas es un paso hacia la diversidad intra-institucional, por lo que se mantiene abierta la posibilidad de que esto reduzca la relevancia de la diversidad inter-institucional (por ejemplo, tipos de instituciones de educación superior o jerarquías de reputación). Poco se ha dicho acerca de una posible convergencia curricular, porque la diversidad europea no debería estar en peligro. Las medidas complementarias inicialmente enfatizadas, es decir, la introducción de sistemas de crédito y la prestación de un “Suplemento de Diploma” no apuntan a cambiar los planes de estudio, sino

más bien a documentar los planes de estudio existentes, así como también los logros de los estudios.

- El debate sobre “Bolonia” y sus implicancias, sin embargo, no se enfoca únicamente en las recomendaciones formuladas en la Declaración de 1999. Notamos por lo menos cinco referencias.
- La Declaración de Bolonia de 1999 y posiblemente la declaración anterior de los ministros de cuatro países, es decir, la Declaración de la Sorbona de 1998.
- En el comunicado publicado al final del seguimiento de las conferencias de los ministros (en Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, y Londres 2007).
- Los comunicados de las conferencias temáticas específicas de los actores y expertos organizado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG). Por ejemplo, una conferencia BFUG sobre la empleabilidad se celebró en Swansea en 2006.
- Uno no puede estar seguro de si realmente todos estos documentos reflejan la corriente principal del pensamiento. Muchos actores en la educación superior se esfuerzan por una “beatificación” de las ideas políticas que más les apasionan, tratando de incorporarlas como puntos importantes en documentos oficiales o semi-oficiales. A veces, la defensa de intereses tiene un impacto en las formulaciones reales.
- Hay un “espíritu del tiempo” en el contexto de la educación superior, así como de los asuntos de educación superior, que puede ser interpretado como estar vinculado con el Proceso de Bolonia, a pesar de los problemas respectivos no puedan interpretarse como una consecuencia del proceso de Bolonia.
- Mientras un enfoque estructural dominaba al comienzo, *el Proceso de Bolonia se mueve gradualmente hacia los asuntos curriculares*. Los términos “garantía de calidad”, “empleabilidad” y “los marcos de calificaciones” señalan este cambio de énfasis.

No se sabe bien por qué surgió este cambio. ¿Observamos que las intenciones iniciales se manifiestan en el proceso de implementación? ¿O están los actores clave decepcionados de que las estructuras convergentes, como tal, tengan un impacto menor de lo esperado y por lo tanto añadan medidas curriculares para el programa de

Bolonia? ¿O es la convergencia curricular el siguiente paso de la política europea?

Ciertamente, el núcleo del proceso de Bolonia, es decir la convergencia estructural a través de un sistema de fase de los programas de estudio y el grado principalmente para la mejora de la movilidad, *exige necesariamente algunas reflexiones curriculares y medidas:*

- el problema anteriormente mencionado de la relevancia curricular de una licenciatura universitaria,
- el asunto de los distintos niveles de competencias propias para un licenciado por un lado, y para el maestro, por otra,
- los asuntos de la “educación internacional” y la “dimensión europea” de la educación superior, que sean más relevantes, si aumenta la movilidad,
- los asuntos de los niveles de reputación en la enseñanza superior: ¿los sistemas de educación superior en los países europeos se mueven hacia una estratificación vertical excesiva, como muchos expertos y actores afirman con referencia a los debates sobre “universidades de clase mundial” y “competencia global”, o se mantiene atada la diversidad vertical, garantizando así la amplia “zona de confianza” entre muchas instituciones europeas de educación superior y por lo tanto ofreciendo amplias oportunidades para la movilidad?

Además, tomamos nota de los *debates curriculares* en el curso del proceso de Bolonia, que *no son impuestas por las cuestiones fundamentales de la Declaración de Bolonia*. Estos podrían ser llamados, en primer lugar, “*conciencia de salida*” y “*resultado de la conciencia*” (los términos “*garantía de calidad*” y “*resultados de aprendizaje*” figuran con mayor frecuencia en este contexto en los documentos oficiales y semi-oficiales), y, en segundo lugar, la “*empleabilidad*”.

4. Reflexión sobre impacto y relevancia profesional

POR CERCA de dos décadas, observamos un cambio fundamental en la educación superior, que es de gran relevancia para las nociones de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo. Ya no se acepta que los estudiosos y los estudiantes se centren sólo en materias académicas, como tales, y que la búsqueda del conocimiento por su propio bien domine. También se espera que la medida del

logro en la educación superior no sólo mire si las teorías, métodos y conocimientos disciplinarios se adquieren con éxito. Más bien, esperamos que todos los actores estén *conscientes tanto de la materia académica y su impacto*, y que manejen este tipo de atención dual estratégicamente. Esto implica:

- una reflexión permanente del impacto de las actividades académicas (reforzado por la evaluación, la acreditación, los logros orientados a la remuneración de los académicos, los fondos competitivos de investigación, indicadores de salida basados en la financiamiento institucional, etc.),
- la formación explícita más allá de la adquisición de conocimientos: énfasis en las competencias y en los resultados del aprendizaje, en las capacidades de formación para actuar con éxito y para resolver problemas,
- el fomento de las áreas relevantes de las competencias profesionales complementarias a los sectores académicos, por ejemplo, la interacción social o las consecuencias normativas del trabajo profesional.

Existe una vasta bibliografía académica en los campos respectivos, como por ejemplo la educación, la psicología, así como en la investigación de la educación superior y de investigación científica, en conceptos tales como “conocimiento”, “habilidades”, “competencias”, “calificaciones”, “resultados del aprendizaje”, etc. Además, nos encontramos con un debate popular, en los documentos de política o en la mente de los actores, que no está determinado por los esfuerzos de las clasificaciones sistemáticas y rigurosas.

Sean cuales sean los términos que elijamos, tenemos que tener en cuenta que los resultados de la enseñanza y el aprendizaje a menudo se definen en tres dimensiones diferentes:

- la dimensión del conocimiento, es decir, conocer y comprender las teorías, los métodos y el conocimiento de la materia de las disciplinas académicas (por ejemplo, matemáticas),
- la dimensión de la capacidad personal, es decir, “sabio” o “inteligente”, y

- la dimensión funcional, es decir, la capacidad de lograr algo en el trabajo o en otras esferas de la vida, por ejemplo, “capacidad para resolver problemas”.

Los debates sobre las relaciones entre el estudio y el trabajo son a menudo confusos, porque la mayoría de los temas especializados, relacionados académicamente, tienden a ser definidos en términos de las dimensiones del conocimiento, mientras que las competencias más generales se definen en términos de la capacidad personal o funcional. Esto muestra cuán inseguros estamos para determinar cómo el aprendizaje y el conocimiento afectan la personalidad y los resultados profesionales; *estos vínculos tienden a seguir siendo una “caja negra”* en los debates respectivos.

Al tratar de medir los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, primeramente no miramos los actos individuales de trabajo y el desempeño en otras esferas de la vida. Más bien, estamos interesados en el impacto global del estudio. Como consecuencia de nuestra “consciencia de los resultados”, nos interesa conocer el “*éxito profesional de los graduados*”. Esto puede ser descrito en términos de:

- una tranquila transición de la educación superior al empleo,
- altos ingresos y alto nivel socio-económico,
- una posición adecuada para el nivel de logro educativo,
- condiciones de empleo convenientes (por ejemplo, estabilidad en el empleo, oportunidades de promoción),
- una alta utilización de los conocimientos,
- condiciones de trabajo deseables (independiente, exigente, de trabajo responsable),
- un alto grado de satisfacción en el trabajo.

Cabe señalar, sin embargo, que el *éxito profesional no es idéntico a los “resultados”* de la educación superior. Más bien, otras “variables que intervienen”, podrían explicar el éxito en una medida considerable, notablemente:

- diferentes condiciones socio-biográficas previas por parte de los estudiantes y graduados,

- diferencias en función del aprendizaje antes y fuera de la educación superior,
- las diferencias en el comportamiento de estudio durante el curso de la educación superior,
- una relativa autonomía de la transición de la educación superior y el empleo (por ejemplo, estrategias de búsqueda inteligente “credencialismo”, las dificultades para identificar las competencias por parte de los empleadores),
- los efectos independientes de la formación y el aprendizaje en la etapa inicial de la carrera,
- los mercados laborales regionales (la renta media de los estudiantes graduados de una universidad con respecto a otra puede ser determinada más fuertemente por las condiciones económicas de su región que por la calidad de la enseñanza proporcionada),
- los mercados de disciplina laboral (un mayor ingreso de un ingeniero que el de un filósofo no indica necesariamente un mayor nivel de competencia o de los conocimientos académicos).

Muchos *rankings* universitarios o indicadores de financiamiento no consideran estas variables intervinientes. Como consecuencia de ello, algunas universidades son “recompensadas” y otras son castigadas por algo que está fuera de su alcance.

Como consecuencia del aumento de la conciencia de los resultados, las instituciones de educación superior tienen cada vez más interés en las encuestas de los graduados. Las encuestas de los graduados son el instrumento de mayor éxito en la combinación de una amplia gama de variables. Se les puede pedir a los graduados que describan su carrera de acuerdo a una amplia gama de aspectos, y que proporcionen información sobre su biografía, su aprendizaje previo al estudio, las formas en que perciben y “manipulan” su entorno de educación superior y sus valores y motivos. Por lo tanto, las encuestas de los graduados son un instrumento que nos permite tener en cuenta múltiples dimensiones del éxito profesional y muchos de sus posibles factores determinantes. Si se proporcionan datos sobre los estudiantes graduados en las distintas instituciones de educación superior o programas de estudio individuales, pueden ser vistos como una retroalimentación muy importante.

Sin embargo, uno debería estar consciente de las principales *limitaciones de las encuestas de los graduados*. En primer lugar, sólo proporcionan la visión de los estudiantes y de los graduados, y esta visión puede no ser imparcial. En segundo lugar, hay muchas limitaciones metodológicas y de procedimiento. Por ejemplo, los que respondieron (a menudo la minoría) podrían ser sistemáticamente diferentes de aquellos que no responden (a menudo la mayoría). Frecuentemente, los cuestionarios son breves y descuidan las principales variables explicativas. O los modelos de análisis podrían ser demasiado simples y así contribuir a malentendidos en lo que se refiere a las causas del empleo y el éxito de trabajo. Por último, la información proporcionada por las encuestas de los graduados es una retroalimentación valiosa para el desarrollo curricular, pero no proporciona respuestas claras sobre como la educación superior debería actuar.

5. El debate de la empleabilidad

COMO YA se señaló, la Declaración de Bolonia no exige un debate de “empleabilidad”. Sin embargo, la “conciencia de los resultados”, que crece desde hace dos décadas en Europa, es probable que afecte los debates sobre la función de la educación superior que tienen lugar en el proceso de Bolonia.

El debate de la “empleabilidad” es tan influyente y polémico no sólo por que exige reflexión y tomar en consideración la relevancia profesional del estudio. Más bien, el debate domina la escena porque parece sugerir que ciertas interpretaciones de las relaciones entre la educación superior y el consiguiente empleo y el trabajo son las más deseables, mientras que las otras están “out”. Por ejemplo, en la realización de un estudio sobre los debates y las medidas relativas a la “empleabilidad” en las universidades de Austria, llegamos a la conclusión de que la mayoría de los actores consideran la “empleabilidad” como un llamado del proceso de Bolonia para orientar los programas de estudio más instrumentalmente hacia la preparación de las tareas profesionales que podrían ser admitidas en base al principio de comprensión de las universidades austriacas, es decir, para sentar las bases para la acción profesional, pero no entrenar a la aplicación profesional de conocimientos académicos.

Obviamente, el término “empleabilidad” es totalmente erróneo en dos sentidos:

- “empleabilidad” es un término bien establecido de la investigación del mercado de trabajo y la política del mercado de trabajo que aborda los problemas de “jóvenes en riesgo”, etc. para llegar a todos los empleados. En contraste, la “empleabilidad” en el contexto del Proceso de Bolonia aborda la cuestión de cómo un grupo muy privilegiado en el mercado laboral podría mejorar sus perspectivas de carrera aún más.
- El término “empleo” se refiere a la dimensión de cambio del mundo del trabajo, es decir, a los sueldos, las posiciones, la duración prevista del empleo en el contrato de trabajo, vacaciones y prestaciones sociales relacionadas con el empleo. En contraste, los debates en el Proceso de Bolonia sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, se centran en la calidad y pertinencia de los currículos para las asignaciones de trabajo posteriores.

Por otra parte, observamos que *varios significados* son visibles cuando los actores y expertos piden mayor capacidad de “empleo” de los graduados:

- las instituciones de educación superior deberían hacer todo lo que puedan para mejorar el éxito profesional de sus graduados,
- los estudiantes deberían esforzarse por aumentar el valor de cambio de su estudio, es decir, elegir la universidad que promete el mayor valor del credencialismo, la elección de un tema que prepare para trabajos bien remunerados, etc.,
- un estrecho vínculo entre el contenido del programa de estudios y el contenido de las tareas de trabajo,
- énfasis en el aprendizaje para transferir el conocimiento académico a la acción en el mundo del trabajo (por ejemplo, un énfasis aplicado, el fomento de habilidades para resolver problemas),
- la mejora de las competencias que no están estrechamente vinculadas a la materia académica, pero muy apreciadas en el sistema de empleo (por ejemplo, habilidades de socio-comunicación),
- la asistencia en el proceso de búsqueda de empleo (información y asesoramiento en la elección del trabajo, ayuda para ponerse en

contacto con los empleadores, preparación para las entrevistas de trabajo, etc.)

En total, la “empleabilidad”, parece poner de relieve el valor de las competencias de utilidad inmediata en el trabajo y la subordinación de los objetivos de la educación superior a las expectativas de los empleadores.

En cuanto a los debates actuales sobre los vínculos entre los programas de estudio y posterior empleo de una manera menos sesgada sugerimos emplear el término “*relevancia profesional*”. Las instituciones de educación superior tienen el reto de tener en cuenta en la elaboración de sus planes de estudio lo que el aprendizaje y la mejora de las competencias eventualmente van a significar para su trabajo posterior. Esto es válido, independientemente si los campos de estudio están tradicionalmente muy vinculados a determinadas zonas de trabajo o no, si se prefiere un énfasis curricular más teórico o más aplicado, y si se quiere adaptar a los estudiantes a los requerimientos del trabajo vigente o se quiere fortalecer sus posibilidades de ser agentes de cambio.

De hecho, notamos en el Proceso de Bolonia en toda Europa una amplia gama de propuestas de ejes curriculares. Sin ser capaz de proporcionar un análisis exhaustivo, es ciertamente justificado afirmar que los 11 *ejes curriculares* están en la agenda como posibles opciones:

- especialización académica adicional: por ejemplo, una mayor selectividad entre las áreas del conocimiento, más énfasis en las teorías y métodos, nuevas especializaciones interdisciplinarias, etc.,
- competencias cognitivas generales, es decir, el énfasis en las habilidades genéricas y de amplio conocimiento, el énfasis en las teorías y métodos en lugar de áreas de conocimiento, aprender a aprender, etc.,
- estilos de trabajo, por ejemplo, trabajar bajo las limitaciones de tiempo y perseverancia;
- valores generales vinculados profesionalmente, por ejemplo, la lealtad, la curiosidad y la orientación al logro,
- valores específicos relacionados profesionalmente, por ejemplo, el espíritu emprendedor, orientación al servicio,

- transferencia de competencias, por ejemplo, capacidad para resolver problemas;
- habilidades socio-comunicativas, por ejemplo, liderazgo, trabajo en equipo, la retórica,
- áreas de conocimiento adicional, por ejemplo, las lenguas extranjeras, las TIC's;
- capacidad para organizar su propia vida;
- capacidad para manejar el mercado de trabajo, por ejemplo, los conocimientos pertinentes de búsqueda de empleo, promesas de auto presentación a los empresarios,
- competencias internacionales, por ejemplo, el conocimiento y la comprensión de culturas extranjeras, el análisis comparativo, lidiar con personas desconocidas.

6. El discurso en Alemania

LOS DEBATES actuales en Europa sobre la “empleabilidad” han sido fuertemente influenciados por debates originados en el Reino Unido. El importante papel del inglés como lengua franca a menudo lleva a percepciones sesgadas: debates originarios de los países de habla inglesa tienden a ser mal entendidos como “internacionales”. Es evidente, sin embargo, que los temas relativos a la “empleabilidad” desafíen las distintas tradiciones de enseñanza superior en un país como el Reino Unido, donde las universidades enfatizan el valor de las competencias genéricas y el desarrollo de la personalidad más que Alemania, donde se espera que el estudio sienta las bases para el trabajo profesional. Por ejemplo, encuestas comparativas disponibles sugieren que el porcentaje de estudiantes alemanes que participan en pasantías o que trabajan durante sus estudios para ganarse la vida en tareas relacionadas con su futura labor profesional, es más del doble que en el Reino Unido.

Ciertamente, copiar percepciones y opciones políticas de otros países europeos no es una buena elección. Sería más apropiado para todos los países europeos, encontrar respuestas (específicas a cada nación) a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles han sido las principales deficiencias en el pasado en lo que se refiere a las competencias de los graduados de nuestro país?
- ¿Qué nuevos retos del futuro cultural, social, económico y tecnológico se esperan que sean adoptados por la educación superior?

- ¿Cómo deberían diferenciarse las nuevas licenciaturas y maestrías tanto en nivel como en perfil?
- ¿Cómo cambiarán los perfiles de los programas de estudios universitarios y programas de estudio de los *Fachhochschule* en relación a los tipos de institución de educación superior si, desde el proceso de Bolonia, no son más la dimensión más importante de la diversidad formal?

Competencias deficientes: CHEERS, el estudio comparativo de 1994/95 de graduados universitarios algunos años después de la graduación, mostró que los graduados alemanes a menudo observaron una brecha entre las exigencias del trabajo y sus competencias después de la graduación con respecto a las habilidades sociales seleccionadas (por ejemplo, el trabajo en equipo, negociación, el liderazgo y la capacidad de adaptación, pero no en cuanto a la capacidad de comunicación); también observaron una diferencia media superior a lo que se refiere el manejo del tiempo. Por otra parte, su auto-calificación de capacidad para resolver problemas, conocimientos en áreas específicas, conocimiento interdisciplinario, así como áreas del conocimiento complementarias como los idiomas extranjeros o TIC's estaban en torno o por encima del promedio. Ciertamente, podemos concluir que el enfatizar los programas de estudio que entregan “*competencias claves*” en Alemania, es una respuesta razonable. Sin embargo, el estudio no sugiere que existe un vacío en todos los ámbitos de las competencias clave, ni que las competencias clave pueden ser entrenadas mejor a través de cursos específicos centrados en las competencias clave.

Retos para el futuro: Para abordar los posibles futuros relevantes para la educación superior, estamos acostumbrados a hablar de “sociedad del conocimiento, la globalización”, etc., pero estos términos no resultan útiles cuando las opciones estratégicas deben tomarse en la educación superior. Por ejemplo, algunos actores o expertos piden un mayor apoyo del sector de la elite de la educación superior en el nombre de “sociedad del conocimiento”, mientras que otros ven la necesidad de la sociedad del conocimiento para mejorar el nivel de “educación superior de masas”.

Expansión de la educación terciaria: No se puede discutir la cuestión de qué tipo de perfiles de competencias de las reformas en el marco

del Proceso de Bolonia debe servir, sin tener en cuenta la tasa de los nuevos alumnos participantes y la tasa de graduados entre el grupo de edad correspondiente. A fines de 1990, cuando los ministros encargados de la educación superior de muchos países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, cerca de un diez por ciento del grupo de edad correspondiente en Alemania recibieron un título universitario y cerca de seis por ciento un grado Fachhochschule. Varios ministros de educación de los *Länder* (estados) de Alemania pidieron el establecimiento de un límite máximo del 50 por ciento de transición de un título de grado para la matrícula en programas de maestría, ya que coincidiría con la lógica de un sistema de fases de los programas de estudios y títulos que se podía observar en países como EE.UU., el Reino Unido o Australia. Lo que pasaron por alto, sin embargo, fue el hecho de que alrededor del 30 por ciento del grupo de edad correspondiente a dichos países recibieron un título de grado y alrededor del 12 por ciento una maestría.

Podría haber sido más convincente llegar a un escenario en donde más del 40 por ciento del grupo de edad correspondiente en Alemania comenzará algún tipo de educación terciaria para el año 2010. Posiblemente, los que en el pasado participaron en programas avanzados de formación profesional (técnicos, ayudantes de laboratorio, asistentes médicos, etc.) podrían pasar a estar en esos programas y eventualmente recibirán un título de grado (aproximadamente el 12%), por casi todas las transferencias de empleo. Es posible que la matrícula en las universidades de ciencia aplicada se incrementará en cerca de la mitad (tasa de graduación del 9%) según el cual un tercio de los graduados continuarán sus estudios, hasta obtener un grado de maestría (3%). Posiblemente, la matrícula en las universidades se incrementará en más de la mitad de los números anteriores y, posiblemente, el 75 por ciento de los que reciben un título de grado (15%) seguirán estudiando hasta un grado de maestría (12%). Así, en medio de la segunda década del siglo XXI, contaríamos una tasa de licenciados del 37 por ciento y una tasa de maestrías del 15 por ciento.

Esta es sólo una hipótesis de cómo Alemania podría alcanzar poco a poco la matrícula promedio y las tasas de graduación de los países miembros de la OCDE. Pero esto es significativo en varios aspectos. En primer lugar, podríamos suponer que la distancia entre el sector de

la formación profesional avanzada, ya considerada parte de la “*educación terciaria*” en las estadísticas proporcionadas por la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea, y la “educación” sería más pequeña en términos de calidad, así como simbólicamente, y la posibilidad de transferencia de este sector a la educación superior podría crecer. En segundo lugar, las universidades “producirían” más maestros, incluso más de los que habían “producido” los graduados de largos programas universitarios en el pasado. En tercer lugar, casi una décima parte de la nueva fuerza de trabajo entrante serían licenciados de *Fachhochschulen* y universidades - sin duda, un grupo lo suficientemente grande como para ser tomado en serio por los empleadores y por las instituciones de educación superior.

Desafíos Curriculares del modelo Licenciado-Magíster. Obviamente, la nueva licenciatura emergente ha de recibir atención. En Alemania, tenemos tres diferentes escenarios de debate sobre licenciatura:

- En el ámbito de la formación profesional avanzada, algunos actores apoyan el hecho de entregar la “licenciatura (profesional)” al final, pero difícilmente cambian los planes de estudio. Esto encontró frecuentes críticas. Ciertamente, el carácter de la formación profesional tiene que cambiar y su nivel de ambición cognitiva tiene que crecer.
- En algunas universidades de ciencia aplicada (*Fachhochschulen*), se sintieron atraídos en mantener los cursos y abolir las prácticas (o pasantías), y así reemplazar los antiguos programas por los nuevos programas de licenciatura con un cambio mínimo. Se podría argumentar, sin embargo, que las *Fachhochschulen* podrían avanzar hacia un grado menor de énfasis en la especialización y aplicación.
- Las universidades tienen que estar conscientes de que la licenciatura no es sólo una especie de abandono que consigue una certificación agradable o un estudiante que de paso deja la educación superior institucional antes de la meta real de estudio. Y tienen que crear los planes de estudio verdaderamente relevantes para dos niveles de grados y niveles de la carrera respectiva. No se espera que adapten sus programas de licenciatura a los de universidades de ciencia aplicada, a fin de garantizar un cierto grado de relevancia profesional en su licenciatura, pero tienen que asegurarse de que

la competencia académica en el momento de la licenciatura no es sólo una configuración transitoria, sino más bien un primer nivel de grado profesionalmente relevante.

Los programas de magíster, obviamente son un campo de experimentación. Nuevas especialidades dentro de las disciplinas, nuevos programas interdisciplinarios de investigación, nuevos programas orientados a la investigación, esperan que muchas personas que tienen el título de magíster vayan a un doctorado, etc.

7. Diversificación

LA MAYORÍA de los actores y los expertos creen que la expansión de la educación superior está más o menos automáticamente vinculada a su diversificación. Por un lado, se supone que los alumnos se vuelven más diversos en cuanto a su motivación, habilidades y perspectivas de empleo y que un diverso sistema de educación superior serviría a esta diversidad creciente de alumnos de la mejor manera posible. Por otra parte, notamos la convicción generalizada de que la investigación no necesita ampliarse tanto como la enseñanza y el aprendizaje, y que también las diferencias de calidad dentro de la investigación tienen posibilidades de crecer.

Sin embargo, no hay ningún consenso en cuanto a la medida en que la educación superior debe ser diversificada verticalmente y horizontalmente. Por ejemplo, la enseñanza superior alemana se caracterizaba por una jerarquía relativamente plana de la calidad entre las universidades y enfatizando sobre todo una diversificación horizontal entre el enfoque teórico de las universidades y el enfoque aplicado de universidades de ciencia aplicada (*Fachhochschulen*). Ahora, un programa, denominado “iniciativa de excelencia”, se creó para proporcionar un pequeño número de universidades de más recursos con el fin de ponerse al día en la carrera de “universidades de clase mundial”, por otra parte, muchos políticos en Alemania abogan por el relativamente alto nivel de un gran número de universidades como una característica especial del sistema alemán de educación superior.

También notamos una tensión en aquellos aspectos en Europa. El llamado “Proceso de Lisboa” de los países miembros de la UE,

luchando por un Área Europea de Investigación, parecía estar formada por la simpatía de las considerables diferencias de calidad entre las universidades. Por el contrario, el objetivo del Proceso de Bolonia para facilitar la movilidad intra-europea puede ser alcanzado más fácilmente y de forma global, si las diferencias verticales entre las universidades siguen siendo pequeñas.

Notamos estas controversias, pero, sorprendentemente, las *preguntas claves en lo que respecta a la diversificación* rara vez son hechas:

- ¿Qué grado de estratificación vertical es la más adecuada para las tareas futuras de los graduados en el mundo del trabajo y en otras esferas de la vida?
- ¿La competencia global, en el momento de la graduación, aumenta o disminuye, si nos movemos hacia una diversidad vertical más alta que en el pasado?
- ¿Cómo los esfuerzos para cambiar la medida de la diversidad vertical cambian la medida de la diversidad horizontal? Los esfuerzos, por ejemplo, para crear sistemas de estratificación de forma más pronunciada, ¿socavan la diversidad horizontal?

8. Consideraciones finales

DESDE UN punto de vista operacional, el Proceso de Bolonia se trata principalmente de los programas de estudio y grados. Pero desde un punto de vista funcional, otros dos temas están estrechamente relacionados:

- aumento de la movilidad estudiantil, y
- nuevos vínculos entre el estudio y posterior empleo y trabajo.

Mientras más siga el Proceso de Bolonia y cuanto más cerca se mueva hasta el final del primer período del cambio –la realización de la llamada “Área de educación superior Europea” en 2010– más se plantea la pregunta de lo que el cambio estructural en realidad ha significado para la movilidad estudiantil y para los vínculos entre el estudio y posterior empleo y trabajo.

En cuanto a la última, el término “empleabilidad” se hizo popular, y notamos a muchos actores tratando de vender su idea hobby de los vínculos deseados entre el estudio y el trabajo posterior como el “significado real” del Proceso de Bolonia. Incluso notamos llamadas

tan fervientes para hacer programas de estudio, muy instrumentales y orientados muy de cerca a supuestas exigencias vigentes del trabajo. Algunos críticos afirman, incluso en tono de broma, que el “Marxismo-Leninismo”, cursos de las universidades en Europa Central y Oriental, son ahora sustituidos por cursos sobre el “Manifiesto Capitalista”.

Ciertamente, es más apropiado decir que el proceso de Bolonia exige en forma similar, a como la ley alemana del Marco para la Educación Superior desde 1976 ha exigido, la relevancia profesional de los programas de estudio, por la que cada campo de estudio y cada institución de educación superior tienen que reflejar sus respectivas condiciones y tienen que elegir sus opciones específicas. La convocatoria de relevancia profesional no es nueva y no se diferencia sustancialmente, a excepción de tomar en serio que la educación superior ya no puede ser estratégicamente relevante sólo para un 10 a 15 por ciento de los puestos de trabajo cognitivamente más exigentes en la fuerza de trabajo y considerar a los demás como un grupo residuo de “casi abandono” o sólo un grupo objetivo real de “otras instituciones de educación superior”, es decir, instituciones con ningún rol, o por lo menos con un rol de investigación muy limitado. Más bien, las propias universidades tienen que tomar en serio la expansión de la educación superior a través de la diversificación intra-institucional, es decir, servir realmente a dos niveles distintos de graduados. Ellas tienen que reflejar cómo la orientación académica de la enseñanza y el aprendizaje puede ser profesionalmente relevante para las carreras profesionales, académicamente menos exigentes que las carreras tradicionales, pero lo suficientemente exigentes para que las universidades les sirvan de una manera específica.

El desarrollo científico-tecnológico y la gestión de la investigación

Dr. Mauricio Escudey
Roxana Chiappa

1. Introducción

LA GESTIÓN de la investigación, como la de otros ámbitos del quehacer académico, requiere considerar múltiples aspectos. En la actualidad, dado el proceso de globalización, las facilidades de comunicación e información, la movilidad de las personas, la disponibilidad de recursos, los requerimientos de formación de alto nivel, las políticas e instrumentos disponibles, la demanda de investigación y desarrollo por parte de las empresas, las necesidades del país y otros numerosos aspectos que de alguna forma influyen significativamente en los resultados, hacen que dicha gestión sea aún más compleja.

A nivel país las actividades de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) son evaluadas y comparadas con los resultados de otras naciones y son también utilizadas en análisis de otro tipo con implicancias de importancia, como es por ejemplo su consideración en algunos indicadores que contribuyen a determinar el nivel de competitividad de Chile. Así también ocurre con las instituciones de educación superior en donde estos aspectos son considerados en diversos análisis y estudios comparativos, los que influyen en el posicionamiento relativo de universidades (tanto nacional como internacional). Particularmente, son considerados en procesos de acreditación institucional y afectan incluso en la distribución de recursos por parte del Estado.

La gestión de la investigación se ha transformado en un tópico importante dentro del ámbito de acción de una institución de educación superior. De hecho, la gestión de investigación es una de las áreas optativas de acreditación. Ya no es posible considerarla como un ejercicio simple que implica la priorización de proyectos, la asignación de recursos o el patrocinio de iniciativas para postular a fondos externos, en la amplia batería de instrumentos que están actualmente disponibles en el país.

En la actualidad, la gestión de la investigación comprende tanto las actividades científico-tecnológicas que se desarrollan en la institución, como lo que se denomina desarrollo e innovación, conformando la sigla I+D+I.

La investigación corresponde a toda actividad creadora y sistemática para aumentar el conocimiento con o sin un objeto práctico determinado; desarrollo implica buscar la aplicación del conocimiento existente, transformándolo en un nuevo producto o proceso, mientras que innovación se refiere a procesos y/o productos tecnológicamente nuevos que han sido validados por el mercado, lo que implica que la innovación deriva, en mayor o menor plazo, en productos o servicios comercializables que tienen un precio visible.

Para realizar una adecuada gestión de la investigación es necesario comprender el entorno que influye en las actividades que se realizan en I+D+I, las condiciones y el escenario que le corresponde enfrentar a la institución. Por eso, el énfasis de este documento que propone un relato contextual de las implicancias de la investigación en el país y en Latinoamérica.

2. Investigación, desarrollo e innovación: la situación en Latinoamérica y su comparación con Chile

LA REGIÓN se compone de 28 países, considerando las islas de las Antillas y el Caribe. Un porcentaje importante de éstos aún son considerados subdesarrollados y otros en vías de desarrollo. En este conjunto de países, la situación de la actividad de I+D+I es altamente heterogénea.

Un aspecto importante para comprender las dimensiones de esta diversidad es revisar algunos indicadores que resultan estratégicos y que dan cuenta de la urgencia en nuestros países de realizar una adecuada gestión de la investigación, la tecnología y la innovación. Estos indicadores resultan ser un desafío en términos de orientar a los sistemas políticos, financieros y culturales hacia nuevas formas de organización y estructuración

Incorporarse al selecto grupo de países desarrollados no es sólo una cuestión de ingreso *per cápita*. Ser una nación desarrollada exige un crecimiento homogéneo en una serie de componentes culturales, políticos, económicos y también tecnológicos. Desde una mirada

holística, ser desarrollado implica haber superado brechas y haber alcanzado indicadores de desarrollo humano, que se relacionan con el confort de los individuos.

Por lo tanto, para hablar de investigación, desarrollo e innovación en América Latina, lo primero que surge es una pregunta de fondo: ¿Influye la investigación, el desarrollo y la innovación en el bienestar socioeconómico de los países y consecuentemente en el de las personas? Esta interrogante fundamental no tiene una respuesta clara y tajante en el contexto latinoamericano.

Para analizar la situación de desarrollo en el marco de I+D+I, hay cuatro indicadores fundamentales que ayudan a entender el entorno:

- i) Recursos destinados a Inversión en I+D+I
- ii) Recursos Humanos en C&T
- iii) Productividad científica
- iv) Innovación

2.1. Inversión

En general, según lo ha mostrado el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC) en su publicación *Hacia una Estrategia Nacional de Innovación para la Competitividad*, volumen 1 (2007), la tendencia es que los países que tienen un mayor nivel de ingreso per cápita destinan un mayor gasto a actividades de I+D. Esta figura nos muestra una imagen tautológica que se grafica en las siguientes preguntas: ¿Los países gastan más en investigación, desarrollo e innovación porque son más ricos? o ¿Los países son más ricos, porque destinan más recursos a las actividades de I+D+I?

Tabla N ° 1: Gasto per cápita en I+D expresado en recursos de igual poder adquisitivo

País	Gasto per cápita en I+ D (PPP \$)
Suecia	1248,3
Estados Unidos	1092,6
Finlandia	1076,8
Canadá	674,8
Corea	663,9

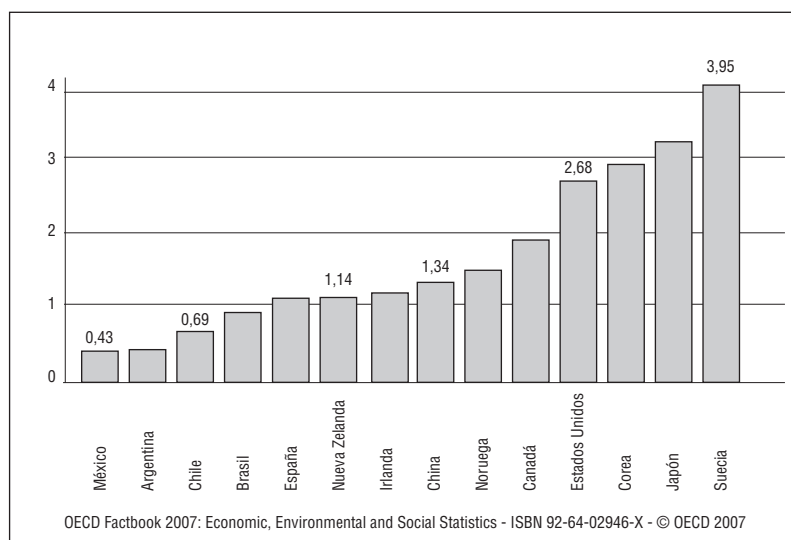
(Continúa en pág. siguiente)

Irlanda	489,4
España	308,6
Nueva Zelanda	303,9
China	89,8
Chile	74,7
Brasil	71,7
Argentina	66,1
México	54,3

Fuente: Main Science and Technology Indicators, 2007-2, RICYT

En la experiencia chilena, la inversión per cápita es comparable a la de otros países líderes en Latinoamérica en actividades de I+D+I, pero está lejos de los niveles de inversión de países a los cuales quisiéramos aproximarnos como Nueva Zelanda o Irlanda. En Chile, los recursos destinados a I+D+I se han mantenido más bien estables en términos relativos al PIB hasta el año 2007 (Gráfico 1), a un nivel razonable para el entorno latinoamericano, pero insuficiente para garantizar un impacto significativo en las actividades socio-económicas del país.

Gráfico N ° 1: Inversión por países en I+D+I como porcentaje del PIB

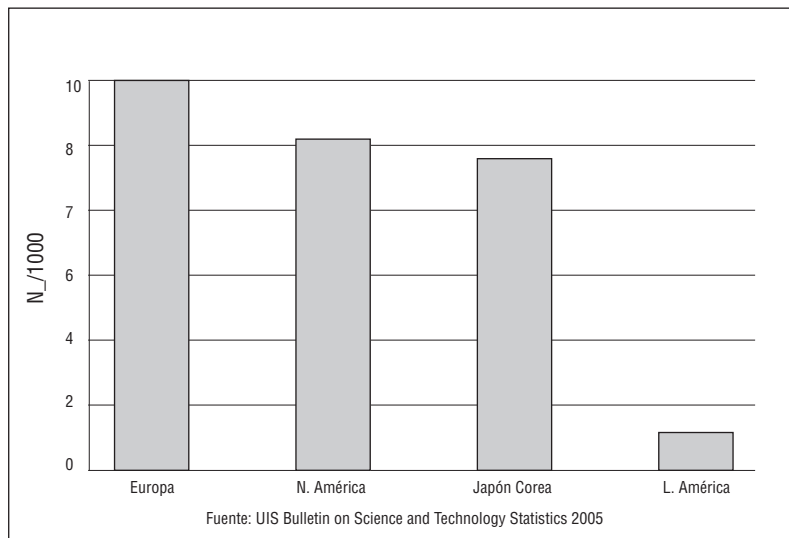


2.2. Capital humano avanzado

Asimismo el factor “capital humano avanzado” es un aspecto crítico en la actividad científico-tecnológica y la innovación del país. En el contexto de I+D+I, el capital humano avanzado se refiere a recursos humanos de alta formación y de alta calidad. Básicamente, los únicos profesionales que han sido formados para realizar actividades de I+D+I son aquellos que han obtenido el grado académico de doctor.

El recurso humano de que dispone América Latina, considerando tanto científicos como técnicos es un orden de magnitud inferior al que posee Europa, Norteamérica y Asia (Gráfico 2).

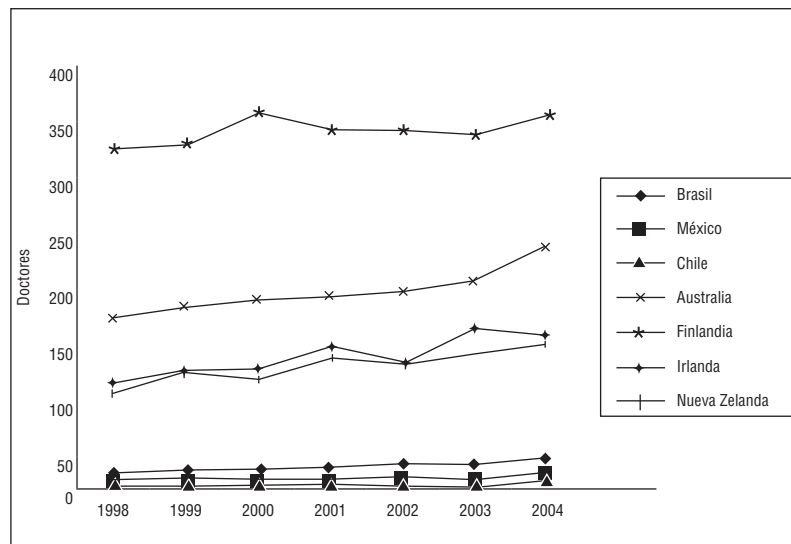
Gráfico N ° 2: Científicos y técnicos que participan en I+D en diversas regiones (por 1000 personas que integran la fuerza laboral, 2001)



Por otra parte, si se considera la capacidad de formación de recursos humanos especializados en actividades de I+D+I, es decir la capacidad de formación de doctores, los datos son dramáticos (Gráfico 3). Los países de América Latina con más impulso en este plano, como pueden ser Brasil, México o Chile, tienen una formación que, en el mejor de los casos, llega a 50 doctores graduados en el país por

millón de habitantes (Brasil). En el caso de Chile, al año 2004, sólo se graduaban 15 doctores por millón de habitantes, lejos de aquellos países que están en el borde del desarrollo, donde el más bajo de la lista gradúa 150 doctores por millón de habitantes. Otra vez a un orden de magnitud importante.

Gráfico N ° 3: Doctores graduados anualmente por millón de habitantes



Fuente: CONICYT.

El graduar un número tan significativo de doctores como Nueva Zelanda no implica alcanzar un nivel de desarrollo comparable en I+D+I. La formación del capital humano avanzado debe ser considerada en un plano sistémico. Formar 150 o más doctores por año es una consecuencia, no un objetivo en sí mismo. Es un conjunto de condiciones de desarrollo que determina la necesidad del país de formar capital humano avanzado a ese nivel.

La formación de capital humano avanzado en forma sistémica implica tener laboratorios, equipamiento, recursos para que ese capital humano pueda trabajar en aquello que está formado. El país debe ser capaz de utilizar los resultados de esas investigaciones, debe desarrollar una capacidad que permita transformar dichas actividades de I+D+I en beneficios

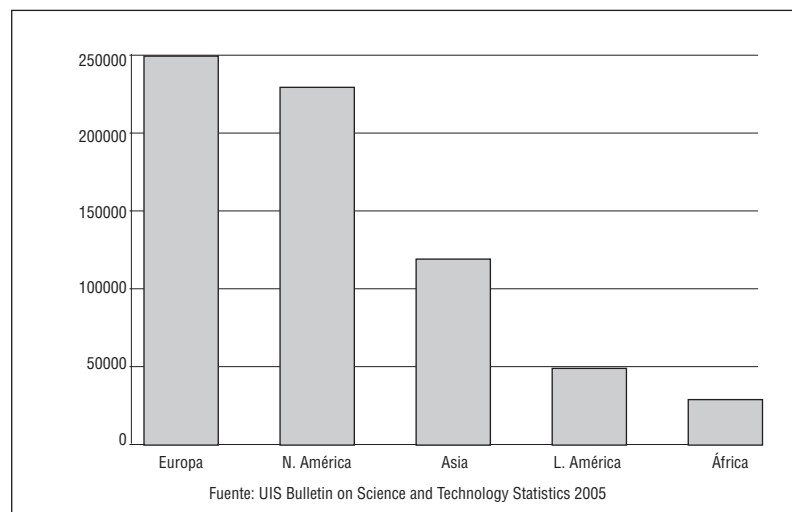
sociales concretos. De no ser así, se terminaría generando un alto sentido de frustración, en doctores altamente capacitados que no pueden desarrollarse en el país, lo que potencialmente puede concretarse en una fuga de cerebros hacia fronteras que les otorguen esas oportunidades.

Chile tiene, por lo tanto, importantes desafíos en la formación de capital humano avanzado, así como en la definición de las áreas donde deben formarse. Los doctores en ciencias básicas y en ingeniería por millón de habitantes, son escasos en comparación con las proporciones que mantienen los países desarrollados. Este indicador, de alguna manera, tiene una directa relación con el ingreso per cápita de los países.

2.3. Productividad científica en América Latina

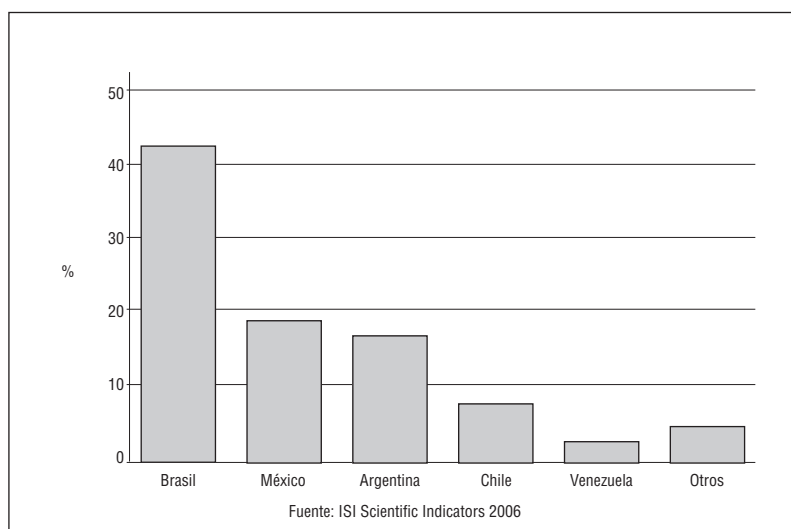
Los datos de América Latina en el ámbito de la productividad científica resultan sorprendentes, sus resultados son más cercanos a África que al resto de las regiones del orbe (Gráfico 4). Siendo el continente africano el sector del mundo más devastado y con indicadores de desarrollo humano mucho más bajos que los de los países de Latinoamérica, en lo que respecta a indicadores en I+D, pareciera mostrar una realidad similar a Latinoamérica.

Gráfico N ° 4: Publicaciones científicas generadas en diversas regiones del mundo (2000)



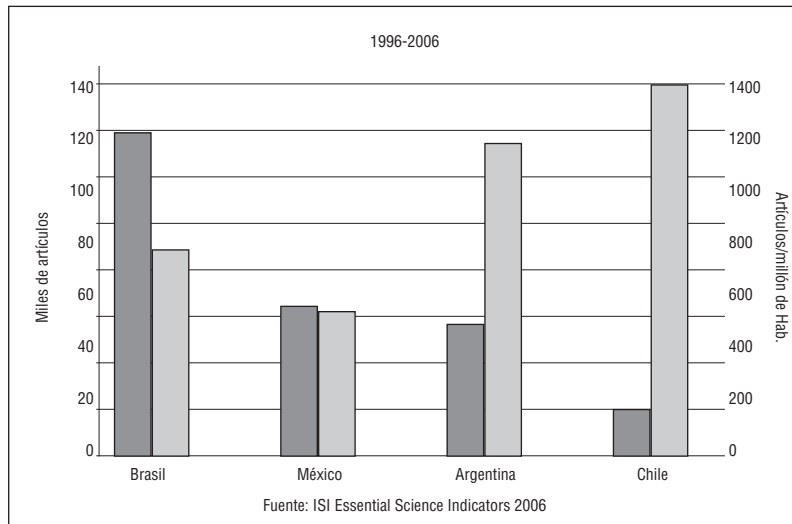
La heterogeneidad latinoamericana se ve claramente reflejada en los datos de productividad científica de la región. Su escasa productividad está concentrada prácticamente en cinco países (Gráfico 5).

Gráfico N ° 5: Contribución porcentual a la producción de artículos científicos de la región latinoamericana en el período 1996-2006.



La productividad científica puede mejorar, ya que actualmente es baja en términos de la cantidad de población que representa la región, en donde Chile destaca por sobre los otros países latinoamericanos líderes en productividad científico-tecnológica (Gráfico 6). Adicionalmente, la productividad está concentrada en un ámbito escaso de áreas del conocimiento; las ciencias básicas y las investigaciones en el área médica dan cuenta de alrededor del 85-87% de la productividad de la región, las ciencias sociales corresponden a cifras del orden del 5-6% y la ingeniería y tecnología alcanza al 7-8% de la productividad total de la región. Estos datos se han mantenido con pocas variaciones en el período 1988-2001 (Hill, 2004).

Gráfico N ° 6: Producción total (negro) y por millón de habitantes (gris) de artículos ISI en los países latinoamericanos líderes en actividades de I+D+I.

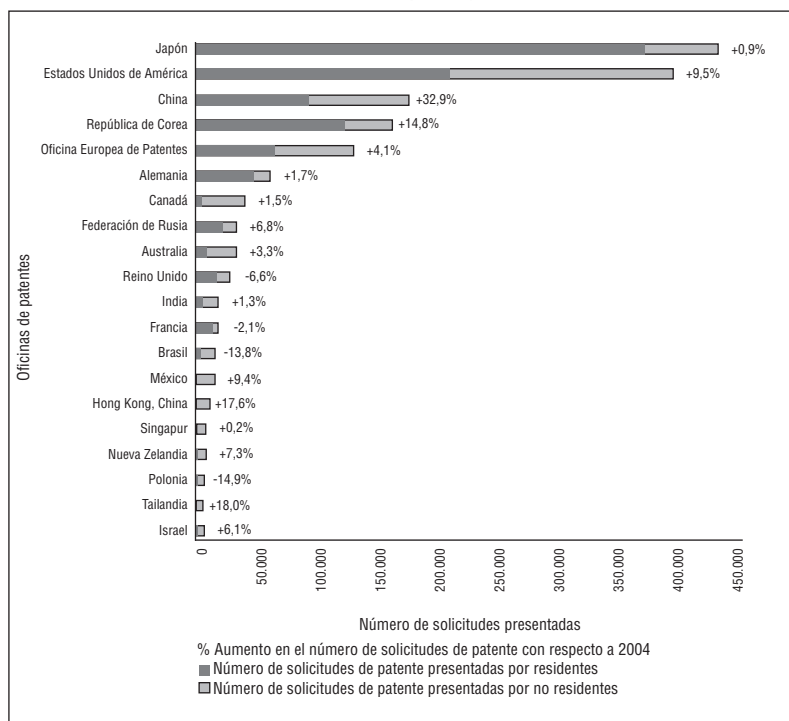


2.4. Patentes

El desarrollo y la innovación no es una característica identitaria de América Latina. Una forma primaria de medir la innovación es hacerlo a través de las solicitudes de patentes. En este ámbito, la situación de la región es tanto o más dramática que lo que ocurre con las publicaciones científicas.

Al considerar las 20 oficinas de patentes más importantes del mundo en función del número de solicitudes recibidas, sólo aparecen dos países latinoamericanos: Brasil y México. Su aparente situación de privilegio en el concierto regional se ve disminuida al observar que la mayor parte de estas solicitudes las realizan no residentes en el país (Gráfico 7). Es decir, un número significativo de las solicitudes de patentes presentadas las realizan grandes compañías internacionales que buscan revalidar o proteger sus productos en estas naciones.

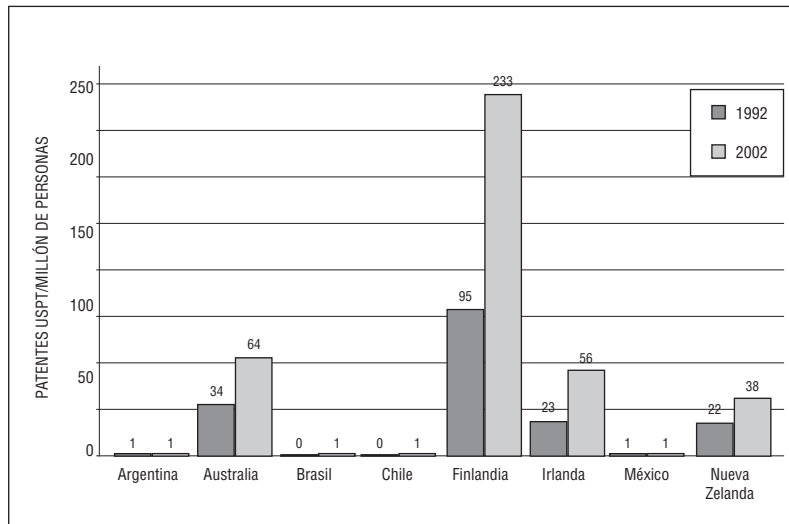
Gráfico N ° 7: Presentación de solicitudes de patente en 2005:
20 oficinas principales



Fuente: Base de datos de estadísticas de la CMPI.

En relación con las patentes concedidas, Latinoamérica pierde posicionamiento. Brasil queda en el último lugar de las patentes otorgadas por las 20 oficinas más importantes. Y en particular caso de México, el 98% de las patentes concedidas son otorgadas a no residentes, lo que implica que la generación endógena de innovación o conocimiento apropiable es proporcionalmente escasa. En este ámbito, la situación regional pareciera no presentar cambios significativos en el decenio 1992-2002. Mientras países que pueden considerarse recientemente como desarrollados aumentan significativamente las patentes concedidas por el United States Patent and Trademark Office (USPTO), los latinoamericanos permanecen estancados.

Gráfico N ° 8: Patentes concedidas por el United States Patent and Trademark Office en los años 1992 y 2002 para países seleccionados.



Fuente: OECD, Patent Database, December 2005; Banco Mundial, en <http://www.conicyt.cl/573/article-3977.html>

Es posible pensar que basta con incrementar la generación de conocimiento apropiable mediante la simple decisión de incentivar la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica.

Pero conforme a la experiencia cotidiana del mundo científico, nunca se sabe cuándo o cómo se va a encontrar una aplicación a desarrollos básicos. Asimismo, parece ilógico reducir la ciencia básica, porque ésta contribuye en las ideas sobre las cuales patentar.

Intentar modificar el quehacer de los científicos productivos, y que dejen de lado las ciencias básicas puede crear un falso sentido de éxito en lo inmediato, ya que es posible incrementar el patentamiento producto de conocimiento previo no debidamente protegido en su momento, en el sentido de que la gente comience a patentar algunas cosas que son producto de su conocimiento previo.

En concreto, se requiere un desarrollo homogéneo tanto de la ciencia básica como de sus aplicaciones. No se puede pensar que se va a tener innovación sin una sólida base científica.

De todos modos, empíricamente se refleja la relación entre ciencia básica (medida a través de publicaciones) e innovación (medida a través de patentes) y la relación de ambos aspectos con el PIB de los países, demostrada en trabajos recientes. (Ribeiro et al., 2006)

Además, el patentamiento termina siendo un proceso caro que no necesariamente retribuye para justificar la inversión en Latinoamérica. Mayoritariamente, el esfuerzo de la solicitud del patentamiento lo realizan principalmente las empresas internacionales y no los propios residentes, y los números en general respecto a las solicitudes de patentes no se han incrementado significativamente en los últimos diez años. Por lo que se requiere un cambio profundo en las políticas, que permitan quebrar la tendencia y provoquen un crecimiento sostenible en el tiempo.

Adicionalmente, es importante considerar que la obtención de una patente es sólo el eslabón inicial de la etapa de desarrollo e innovación. Es indispensable terminar con un proceso o producto finalmente validado por el mercado. Para ello es necesario considerar todas las etapas pertinentes intermedias, como puede ser estudios de escalamiento, empaquetamiento de una nueva tecnología, transferencia tecnológica al sector productivo, creación de nuevas empresas y otras etapas posibles. Sólo si se completa esta cadena, se puede aspirar a beneficios económicos que compensen la inversión requerida para la etapa de obtención de una patente y la potencial defensa de la misma, así como el esfuerzo intelectual asociado.

2.5. Desafíos para Latinoamérica

Los países con mayor PIB invierten sustantivamente más que Chile en I+D+I, y eso es directamente proporcional con el número de investigadores, con el número de graduados a nivel de doctorado, como también, el número de empresas que introducen innovación en sus procesos.

En concreto, la relación de investigación, desarrollo e innovación, medida a través de los indicadores expuestos, es una relación virtuosa que permite acceder a niveles de ingreso relacionados al de los países desarrollados.

Sin duda, las actividades de I+D+I son fundamentales para el desarrollo económico y social del país: las naciones son más ricas porque invierten en investigación, desarrollo e innovación. De manera que

esta inversión no es un lujo, sino una necesidad para alcanzar etapas avanzadas de desarrollo, cuando la tecnología que se requiere no está disponible en el mercado, y por lo tanto, los países deben estar capacitados para desarrollar sus propias tecnologías. Para alcanzar este estado y hacerlo sostenible en el tiempo se requiere generar una política de Estado con plazos medianos y largos.

Y eso es clave. Todas las políticas y lineamientos que se establezcan van a entregar resultados en períodos muy superiores a los que abarca un gobierno, por lo tanto, es el Estado quien debe tomar la responsabilidad de generar las condiciones necesarias de largo plazo.

El país requiere de un plan estratégico de desarrollo, debe definir una institucionalidad adecuada y estable que permita coordinar e implementar adecuadamente las políticas de I+D+I, de modo de generar una condición de confianza entre los diferentes actores en esta compleja ecuación que compromete al gobierno, los empresarios los investigadores y por cierto, la sociedad como un todo. Es ésta, en último término, el evaluador final al recibir los beneficios que se crean por la acción positiva o la frustración por el fracaso.

Un programa integral de desarrollo de I+D+I debe considerar los factores mencionados anteriormente: inversión (infraestructura, equipamiento, financiamiento de proyectos); desarrollo de los recursos humanos; regionalización de I+D+I; definición de prioridades nacionales que consideren no sólo los aspectos económicos sino también los aspectos culturales, sociales y estratégicos del país.

Por ello, se requiere buscar mecanismos que promuevan la participación de Estado, Universidades, Centros de Investigación y Empresas. Hay que incrementar la colaboración regional a nivel de Latinoamérica, que actualmente, en los mejores casos no llega a cubrir ni el 20% de los espacios de colaboración que cada país tiene.

La innovación es algo indispensable para llegar a las ligas de los países desarrollados, pero no se la debe ver como algo cercano sólo a las ciencias duras y a la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades no sólo aportan en este ámbito sino que resultan fundamentales para humanizar los modelos y contribuir con visiones innovadoras y puntos de vista diferentes y necesarios.

Asimismo, no es posible pensar en concentrar los esfuerzos sólo en las ciencias duras y en la tecnología, quitándole recursos a las ciencias

sociales; alcanzar el desarrollo implica conseguir un crecimiento homogéneo como país.

El desarrollo basado en materias primas, con escasa incorporación de innovación es un modelo que envejece con rapidez y tiene escaso potencial de crecimiento, el cual está limitado por un techo muy bajo. La clave está en incorporar al país al negocio tecnológico. Se requiere de investigadores y empresas que produzcan innovación, se debe incrementar la formación de capital humano avanzado de calidad, aumentar la productividad científico-tecnológica medida en publicaciones, patentes y negocios tecnológicos. Se debe incrementar el esfuerzo del país en I+D+I, si queremos alcanzar, en un plazo razonable, los niveles de ingreso de las economías desarrolladas.

3. Gestión de la investigación en Chile

CON LOS antecedentes expuestos, la situación latinoamericana en general y la de Chile en particular, es posible entender los cambios de escenario, tanto internos como externos, que hacen que el país deba enfrentar de manera diferente sus actividades de I+D+I. En este nuevo contexto, en un país como Chile, donde más del 85% de dichas actividades se realizan en las instituciones de educación superior, también la gestión de la investigación al interior de estas casas de estudios debe adecuarse a las nuevas condiciones.

Si bien el cambio de escenario se podría apreciar como reciente, este se viene gestando desde hace ya unos 20 años. Ya en la década de los 90, la UNESCO planteó diez tesis sobre el cambio de paradigma de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. Estos cambios abarcan desde aspectos estratégicos y políticos al impacto de la globalización, pasando por factores legales e institucionales.

A: Cambios de estrategias y políticas

Tesis 1.- De la autonomía a la modernización

Tesis 2.- De la oferta de investigación a la demanda social

Tesis 3.- De la gestión tradicional de investigación a la gestión eficiente y evaluación de desempeño

Tesis 4.- De la promoción y participación del Estado a los sistemas nacionales de innovación

Tesis 5.- De la ausencia de evaluación y control a los procesos de evaluación y acreditación

B: Cambios institucionales y legales

Tesis 6.- De la institucionalización gubernativa a la reducción del Estado

Tesis 7.- De la orientación y regulación formal al “*laissez-faire*” institucional

Tesis 8.- De las restricciones presupuestarias nacionales a los recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM) y Cooperación Internacional.

C: Cambios en la globalización y la integración regional

Tesis 9.- De las economías cerradas a las economías abiertas

Tesis 10.- De las economías-nación a las economías-región (Proceso de integración)

Estas diez afirmaciones generales compilan bastante bien los cambios significativos que han debido enfrentar tanto los países como las instituciones donde se realizan las actividades de I+D+I, forzándolas a modificar la aproximación a la gestión de la investigación.

3.1. Los cambios de escenario en Chile

En términos históricos, el cambio requerido en la gestión de la investigación debe considerar tanto los cambios en las exigencias de las agencias que financian proyectos como los cambios al interior de las propias instituciones ejecutoras.

En Chile, de la trilogía investigación, desarrollo e innovación desde la constitución de CONICYT hasta principios de la década de los 90, hizo énfasis en las actividades de investigación, en forma neutra, sin un sesgo utilitario y buscando básicamente la creación de conocimiento. En este contexto, se establece una secuencia de niveles de exigencia en función del grado de desarrollo, que resulta aplicable tanto al país como a las instituciones en donde se desarrolla la investigación:

- 1.- Sin evaluación
- 2.- Con evaluación sobre productos
- 3.- Evaluación y medición en función de publicaciones indexadas
- 4.- Evaluación según cantidad, índice de impacto y número de citas (calidad).

En un principio, cuando la investigación tiene un nivel de desarrollo incipiente es frecuente que, en la búsqueda de promover esta actividad, no se realice una mayor evaluación de lo que se hace. Posteriormente se pasa a una etapa en que se comienza a medir los productos generados, instancia que con frecuencia se centra en la cantidad de productos de la actividad de investigación, pasando luego a la medición y cuantificación de los productos preferentemente indexados en bases de datos con algún reconocimiento internacional.

En la última etapa (que es la actual en términos de las exigencias en Chile), no sólo se considera la cantidad de productos y su nivel de indexación sino que se considera también la calidad de las mismas, asociada al índice de impacto de la publicación y posteriormente asociada al número de citas recibidas por el autor.

Al avanzar el país en su actividad científico-tecnológica, adicionalmente a la generación de conocimiento, se consideró la importancia de las actividades de desarrollo. Así, desde la década de los 90 se comenzó a hablar de I+D, en cuyo caso las exigencias consideran:

- 1.- Investigación de calidad e impacto
- 2.- Vinculada a necesidades del país
- 3.- Asociada a problemas o necesidades reales de las empresas

En dicho nivel se comenzó a buscar una mayor participación de las empresas en las actividades, ahora de I+D, las que comienzan a dar los primeros pasos institucionalizados que inician un proceso de protección y apropiación del conocimiento generado en la ejecución de los proyectos de I+D financiados.

Esta nueva aproximación (iniciada cerca de mediados de los años 90), genera un cambio de escenario de la gestión de la investigación. La formulación no sólo considera los aspectos técnico-científicos a los cuales estaban habituados los investigadores, sino que se incorporan exigencias importantes en el plano de la formulación económica de los proyectos.

Para gestionar adecuadamente este nuevo tipo de proyectos ya no es suficiente con disponer recursos humanos avanzados capaces de una adecuada propuesta técnica. Se requiere presentar los requerimientos económicos y buscar una adecuada vinculación con el sector empresarial, sin cuya participación no es posible postular a los nuevos recursos.

Muy recientemente, en el siglo XXI a mediados de la década de los 2000, fundamentalmente a partir de los análisis realizados por el Consejo de Innovación para la Competitividad (2007), se establece la imperiosa necesidad de contar con el desarrollo de tecnologías propias, que le permitan cambiar desde una estrategia de desarrollo basada en materias primas a una estrategia de desarrollo basada en productos tecnológicos.

Con este nuevo escenario, las exigencias a la comunidad científica, en adición a lo requerido para realizar investigación y desarrollo, consideran:

- 1.- Investigación con resultados de interés para las empresas
- 2.- Investigación medida a través del desarrollo de patentes
- 3.- Generación de conocimiento comercializable, validado por el mercado.

En estas condiciones, la gestión de la investigación debe incorporar no sólo una adecuada gestión de la propiedad intelectual (separada como Derecho de Autor, Propiedad Industrial y Protección de Variedades Vegetales, en los términos que se emplean habitualmente en Chile), sino que también debe pensar en el empaquetamiento de tecnología, la transferencia tecnológica, la comercialización de éste, el licenciamiento de su conocimiento (apropiado por la vía de patentes o el secreto industrial), y la posibilidad de promover y participar en la creación de nuevas empresas tecnológicas.

3.2. Las fuentes de financiamiento

Así como en el tiempo ha cambiado el escenario conceptual de exigencias a las diferentes actividades de I+D+I, las fuentes de financiamiento también se han modificado, tanto en la importancia relativa de las diferentes agencias como los instrumentos, los desafíos y los montos asociados. Hasta la década de los 90 el principal instrumento de apoyo económico para las actividades de investigación era FONDECYT (Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) programa que financia actividades de investigación asociadas a la creación de conocimiento. En la década de los 90 se incorpora FONDEF (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico) destinado a financiar actividades de I+D, buscando

la generación de conocimiento con aplicación a la empresa, para lo cual la participación del sector empresarial en los proyectos, en conjunto con las instituciones de educación superior, es un requisito establecido en las bases.

A partir del año 2007 se incorpora a las fuentes de financiamiento el programa INNOVACHILE de CORFO, el cual se ha propuesto impulsar la innovación en todo tipo de empresas, tanto consolidadas como nuevas (emprendimientos). También cuenta con importantes líneas de apoyo dirigidas a centros de investigación”. Su objetivo es financiar principalmente actividades cuyos productos sean de interés y estén validados por el mercado.

Adicionalmente a los tres programas mencionados, se deben agregar otros instrumentos (mayoritariamente originados en CONICYT), que aún sin la periodicidad y con una menor cantidad de propuestas financiadas que los aludidos, tienen igualmente importancia por los montos asociados (Tabla 2).

Si bien en esta tabla no se hace una mención exhaustiva de todos los instrumentos existentes en la actualidad, se incluyen aquellos que se ha estimado trascendentes por su historia, su periodicidad, los montos asociados a los proyectos que financia y la importancia estratégica del instrumento.

De la Tabla 2 se puede apreciar que la mayor cantidad de instrumentos y de recursos están vinculados a aportes institucionales y la estructuración de centros de investigación de diferente índole, donde, en general, se debe considerar la participación del sector empresarial.

La organización y gestión de las actividades de I+D+I al interior de una institución de educación superior es sustancialmente diferente cuando sólo requiere canalizar intereses específicos de sus académicos que cuando debe comprometer el accionar de la propia institución, modificando incluso su estructura organizacional, para ajustarse a las exigencias que plantea este nuevo escenario. El ámbito en el cual una Universidad decida participar, condiciona la gestión de la investigación y es parte de las definiciones importantes a nivel institucional.

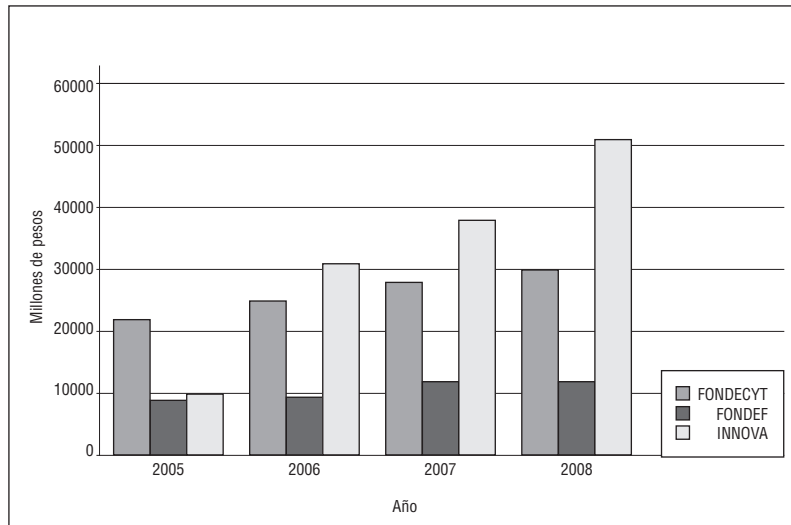
Desde el punto de vista de los recursos que el país está poniendo a disposición de las actividades de I+D+I, el cambio en su distribución se presenta en la Gráfico 9.

Tabla N ° 2: Instrumentos más habituales para el financiamiento de actividades de I+D+I en Chile y el tipo de destinatario.

Instrumento	Línea de proyecto	Nivel de inversión (US\$ aprox.)	Impacto Principal
FONDECYT	Regular	50-100 mil	Individual
FONDEF	Concurso Anual de I+D	900 mil	Institucional
	Valorización de Resultados	140 mil	Institucional
Anillos		500 mil	Grupo
Innova- CORFO	Bienes Públicos para la Innovación	700 mil	Institucional
	Fortalecimiento y Formación de Capacidades para la Innovación	900 mil	Institucional
	I+D Precompetitiva	900 mil	Institucional
	Fortalecimiento de Capacidades Regionales para la Innovación	900 mil	Institucional
	Consortio Tecnológico	1,2 millones	Institucional
	Preinversión Tecnológica	160-280 mil	Institucional
	Preinversión para I+D Asociativa	70 mil	Institucional
FONDAP		10-15 millones	Centro
Consortios		2-10 millones	Grupo -Empresa
Financiamiento Basal		5-10 millones	Centro
Centros Internacionales		40 millones	Centro

Fuente: Elaboración autores

Gráfico N ° 9: Modificación de los presupuestos totales asociados a los instrumentos más periódicos y habituales de financiamiento de actividades de I+D+I.



Fuente: Elaboración autores sobre datos CONICYT

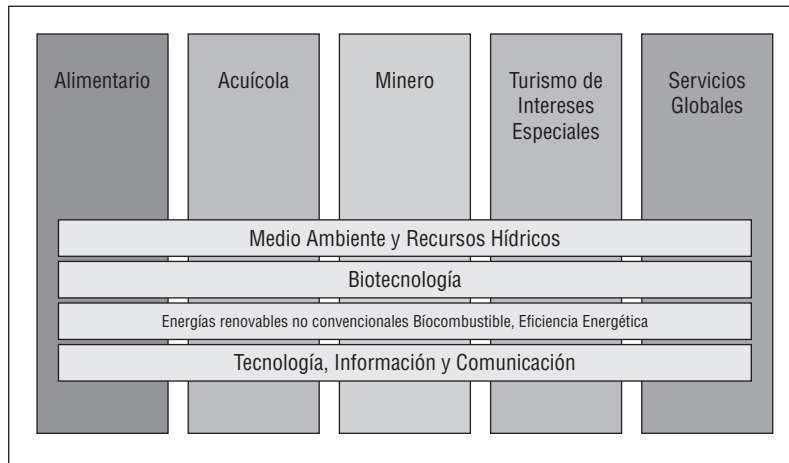
Las gráficas develan claramente que mientras los recursos de FONDEF permanecen prácticamente estancados y FONDECYT crece muy levemente (aproximadamente un 37% del 2005 al 2008), en forma que básicamente permite compensar los compromisos contraídos y los incrementos en los costos de cada proyecto, los fondos asociados a INNOVACHILE se incrementan sustantivamente en el período (aproximadamente un 400%). Implícitamente se está estableciendo que el mayor interés del Estado está asociado a las actividades destinadas a generar innovación en el país.

Si bien los instrumentos de financiamiento de I+D+I disponibles y los recursos asociados condicionan la gestión de la investigación, estos no son los únicos aspectos que el país se ha dado para establecer el marco en el cual se desarrollan las actividades de investigación. Tanto o más importante que estos aspectos son las definiciones estratégicas que Chile se ha dado en el último tiempo a partir de la constitución del Consejo de Innovación para la Competitividad (CNIC).

3.3. El Consejo de Innovación para la Competitividad y los clusters

En el año 2007, el CNIC edita el libro “Hacia una Estrategia Nacional de Innovación para la Competitividad, Volumen I”. En esta obra, a partir de consideraciones preferentemente económicas, se establece una estrategia en relación con aquellos sectores claves para la economía chilena en las cuales el país debe realizar sus mayores esfuerzos de I+D+I, dado que es posible en esos sectores, denominados clusters, obtener el mayor crecimiento del producto interno bruto con el menos esfuerzo. En una primera instancia se definieron 8 clusters, lo que se reanalizó posteriormente y se definieron finalmente cinco clusters de alto potencial y cuatro áreas transversales (Figura 1).

Figura N ° 1: Clusters de alto potencial y áreas transversales de interés estratégico para el desarrollo de Chile.



Fuente: División de Innovación, Ministerio de Economía

Esta definición estratégica ha tenido consecuencias prácticas y específicas para las instituciones que desarrollan actividades de I+D+I. En el período 2007-2008 se ha buscado focalizar los recursos del Estado hacia los clusters, en todas las agencias nacionales vinculadas al financiamiento de ciencia y tecnología. Esta intención se ha visto concretada en diversas acciones como:

- a) La inversión público-privada canalizada a los clusters priorizados para el periodo 2007 – 2008 alcanzó a \$152 mil millones.
- b) La inversión público-privada para el 2008 vinculada a clusters fue de \$88 mil millones.
- c) De los recursos del Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC), el 50% se destinó a los clusters: \$23 mil millones.
- d) El 57% de los recursos de Innova Chile se destinó a clusters.
- e) El 45% de los proyectos FONDEF adjudicados estuvieron orientados directamente a clusters.
- f) El 70% de los Consorcios Tecnológicos en operación están directamente relacionados con clusters.

De estos datos resulta evidente que el potencial de recursos a los cuales puede acceder una institución de educación superior, que se defina como universidad de investigación o que desee incorporarse y realizar este tipo de actividades, está supeditado al tipo de investigación que realiza y sólo podrá aspirar a los recursos de mayor importancia en la medida que desarrolle áreas de investigación vinculada a los clusters, todo lo cual condiciona la forma de realizar la gestión de la investigación. Así, se requiere adaptar la gestión de las actividades a las exigencias de las agencias financieras asociadas a cada instrumento. En resumen, el escenario externo a la institución, que presenta en la actualidad el país, enmarca el tipo de investigación a realizar si se quiere optar a los mayores recursos y condiciona adicionalmente la gestión, ya que puede incluso afectar o influir en la propia estructura institucional.

Es posible concluir que la actividad de I+D+I originada a través de Centros de Investigación cuyo principal objetivo sea la generación de conocimiento comercializable y validado por el mercado, requiere de una gestión diferente que aquellas actividades destinadas sólo a la creación del conocimiento. El escenario que el país establece condiciona la forma de gestionar la actividad de I+D+I al interior de las universidades.

4. Definiciones institucionales

PARA ESTABLECER adecuadamente el modelo de gestión de las actividades de I+D+I es necesario, previamente, tomar una serie de

decisiones institucionales que resultan fundamentales. Estas definiciones deben considerar:

- Qué universidad se aspira a desarrollar
- Qué razones motivan para desarrollar actividades de investigación
- Cuál es el nivel deseable a alcanzar en el plano de I+D+I
- En qué áreas del conocimiento se realizarán las acciones institucionales de investigación

En primer término es necesario decidir sobre la universidad que se quiere, aún cuando las condiciones actuales sean diferentes a la visión institucional que se propone. Dentro de las definiciones habituales se establece:

- 1.- Universidad especializada, aquella cuyo quehacer está centrado en un área o sector del conocimiento, por ejemplo una universidad tecnológica o una centrada en las ciencias médicas, etc.
- 2.- Universidad completa, aquella que busca abarcar tantas áreas del conocimiento como le sea posible.
- 3.- Universidad especializada y compleja, aquella que además de su especialización orientada a la formación de pregrado, también busca desarrollarse en la investigación y el postgrado.
- 4.- Universidad completa y compleja, aquella que busca realizar actividades de I+D+I y desarrollar el postgrado en todas aquellas áreas en las cuales desarrolla su quehacer.

Esta clasificación general debe ser considerada como condiciones de borde, dado que, en términos prácticos, una institución puede estar estructurada en condiciones intermedias a las establecidas. Clarificar el tipo de universidad que se quiere, ayuda a determinar no sólo si se requiere realizar gestión de la investigación, sino también condiciona la forma en que esta se debe llevar a cabo.

Es indispensable establecer las razones institucionales que motivan a desarrollar actividades de investigación. Es posible plantear una larga lista de motivos por los cuales una institución de educación superior puede considerar necesario o conveniente el promover esta actividad de manera formal e institucionalizada, ciertamente ellas pueden estar

vinculadas a objetivos académicos, económicos y sociales, entre estas podemos mencionar:

- Proyectar o crear una imagen deseable
- Generar prestigio y alcanzar un reconocimiento público
- Atraer más y mejores alumnos
- Atraer académicos de alto prestigio y capacidad
- Vincularse en mejor forma con el sector productivo
- Obtener recursos asociados específicamente a actividades de I+D+I
- Desarrollar actividades de postgrado al más alto nivel aumentando la productividad institucional.
- Potenciar la calidad del pregrado
- Transformarse en un referente nacional en una o más áreas estratégicas del país
- Potenciar la vinculación internacional
- Mejorar la calidad de la acreditación institucional

El establecer las razones por las cuales la institución se interesa en realizar actividades de I+D+I ayuda a determinar el estilo de gestión ya que focaliza los objetivos y facilita con ello la elaboración de la política y la definición del conjunto de estrategias a seguir. Es diferente si los objetivos están asociados a la imagen institucional y a mejorar las actividades de pregrado a establecer que se quiere acceder a los grandes fondos, desarrollar programas acreditables de doctorado y acreditar a la institución en áreas actualmente optativas como investigación y postgrado.

Estas definiciones condicionan el nivel de investigación que se desea realizar en la institución. Si se aspira a llegar a los más altos niveles, no es suficiente con suponer o asumir que se está creando conocimiento, se debe disponer de investigadores, definidos como aquellos académicos que utilizando el método científico, en forma continua se dedican a crear o aumentar el conocimiento, los someten a una evaluación de sus pares y los divulgan a través de medios acreditados. Es decir, una universidad podrá decir que realiza actividades de investigación cuando desarrolla actividades en la frontera del conocimiento, lo que está validado por pares a nivel mundial y por la aceptación de sus resultados por la comunidad científica, lo

que se ve reflejado por la publicación de los aportes en revistas de reconocido prestigio.

Tanto la definición de las razones por las cuales investigar, como el nivel que se desea alcanzar condicionan el perfil de los académicos, el nivel de dedicación a la institución, la infraestructura requerida, la inversión necesaria y obviamente la forma de realizar la gestión que permita alcanzar exitosamente estos objetivos.

El ámbito en el cual una institución realiza sus actividades de I+D+I también requiere de una definición. En términos generales esta decisión puede considerar:

- Todas las áreas del conocimiento
- Todas las áreas cubiertas por la institución
- Sólo áreas definidas como de interés institucional

Pretender abarcar todas las áreas del conocimiento o considerar áreas que van más allá de aquellas donde la institución tiene experiencia (por ejemplo una universidad especializada que define interés por realizar actividades de I+D+I en un ámbito diferente al de su especialidad), representa una dificultad particular y compromete un esfuerzo académico-económico de magnitud. Ello no tiene por que restringir los objetivos institucionales, pero se debe tener clara conciencia del compromiso en términos de planificación, gestión de las actividades, disponibilidad de recursos económicos y académicos. En particular, en los inicios de actividades de I+D+I es conveniente un desarrollo cercano a las áreas de experticia institucional. En términos estratégicos, definir áreas de desarrollo de interés institucional focaliza la acción, facilitando la planificación, la evaluación y el logro de objetivos. Si una institución opta por esta última alternativa, debe tener presente que debe alinear su decisión con las estrategias establecidas en el país, es decir alinear su definición institucional con las actuales definiciones a nivel país, las cuales se mencionaron anteriormente.

5. Visión globalizada de la gestión de la investigación

LAS ACTIVIDADES de I+D+I tienen ciertamente condicionantes propias que particularizan su gestión y la diferencian de la requerida en otros aspectos tradicionales de la actividad de las instituciones de

educación superior, como pueden ser la docencia de pregrado o la extensión universitaria. En adición a los aspectos ya mencionados, en la actualidad y dada la importancia que adquiere la innovación en la estrategia país de desarrollo, es imposible pensar en la gestión de la investigación sin considerar la gestión de la Propiedad Intelectual.

5.1. La gestión de la investigación y la Propiedad Intelectual

La gestión de la propiedad intelectual (separada en Chile como Propiedad Industrial y Propiedad Intelectual), vinculada ineludiblemente a la innovación, requiere una gestión con un nivel de especialización tal que lo convierte en un tema por sí mismo.

Si bien en términos genéricos es posible hablar de gestión de la Propiedad Intelectual, en términos prácticos debe considerar aspectos tan diferentes como el patentamiento, el licenciamiento de patentes, el empaquetamiento de tecnología, la transferencia tecnológica y la creación de empresas.

El tema es de alta complejidad, su adecuada gestión requiere numerosas definiciones institucionales. Su análisis detallado va más allá de los objetivos de este trabajo y amerita por sí mismo un capítulo específico. La participación del sistema universitario en apropiación del conocimiento generado, mediante la protección del mismo a través del patentamiento, no ha tenido un desarrollo comparable al de la creación del conocimiento medido a través de publicaciones, situación que está cambiando, lo que provoca una línea paralela de gestión de alta complejidad e imprescindible para responder adecuadamente al nuevo escenario nacional.

La Propiedad Industrial en Chile tiene sus inicios en la Resolución N°299 de la Ley 15.560 que crea el Departamento de Propiedad Industrial (DPI) formado por el Conservador de Patentes de Invención y Modelos Industriales, y el Conservador de Marcas, en el año 1960. Actualmente esta entidad se ha transformado en el Instituto Nacional de Propiedad Industrial (INAPI).

Actualmente la Propiedad Industrial es un componente clave en la implementación del proceso de innovación impulsado por el Estado de Chile.

La internalización de la Propiedad Industrial en el sistema de I+D+I de Chile ha sido lenta, principalmente por la estructura de parámetros

de medición de la investigación definidas por el Estado. Esta medición apunta fundamentalmente a la generación de publicaciones de impacto científico. Desde el punto de vista de los investigadores, esto reduce la importancia de la apropiación del conocimiento a través de la generación de patentes, al estimar que retrasa significativamente la posibilidad de publicar, poniendo en riesgo la continuidad del financiamiento de sus actividades de investigación. Si a esta situación formal se agrega la falta de valoración de la innovación en los procesos de jerarquización académica, la carencia de normas claras en las instituciones acerca de la distribución de potenciales beneficios económicos y los costos asociados al proceso de obtención de patentes, tenemos un escenario cuyos resultados, no precisamente positivos en este ámbito, son visibles hasta años recientes.

Sin embargo, en los últimos tres años, se ha impulsado una política de fortalecimiento a la generación de patentes, complementada con una fuerte capacitación y apoyo a los investigadores. También se ha incluido la capacitación en temas de identificación de mercados y valorización de productos con el fin de demostrar la factibilidad de alinearse a las nuevas propuestas impulsadas por el Gobierno a través del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad. El desafío propuesto para el país, y asumida por el sistema universitario, es modificar paulatinamente la base productiva, basada en la producción y exportación de materias primas y productos con poco valor agregado, hacia otra capaz de crear riqueza y bienestar a partir del conocimiento y talento de las personas, es decir, la capacidad de analizar, investigar, diseñar, emprender e innovar.

La gestión de la propiedad industrial en el marco de gestión de la investigación debe considerar al menos los siguientes aspectos:

- Difusión de la importancia y trascendencia de la Propiedad Industrial
- Generación de normativas institucionales
- Incentivos y consideración en la carrera académica
- Propiedad de los derechos de patentamiento, licenciamiento y comercialización
- Programas de apoyo al desarrollo de la Propiedad Industrial al interior de la institución
- Generación de empresas spin-off

En términos generales, en el ambiente académico hay un alto nivel de desconocimiento de la importancia de la Propiedad Industrial. En este plano es fundamental un proceso de concientización institucional, difundiendo el tema y relevando la importancia que este tiene dentro de las políticas institucionales. Conjuntamente es indispensable el establecimiento de normativas claras en diferentes aspectos críticos que involucran: (i) Reconocimiento de la autoría de la invención a los investigadores, (ii) Valorización de la innovación en los procesos de jerarquización académica a un nivel consistente con el asignado a las publicaciones de alto impacto (iii) Establecimiento de políticas de participación entre los investigadores y la institución de las posibles utilidades logradas por la comercialización de patentes (iv) Determinación de niveles de confidencialidad del trabajo de los investigadores (v) Ámbito de libertad académica en la difusión y publicación de resultados de los trabajos de investigación.

Para un investigador promedio resulta altamente complejo todo el proceso que finaliza en la presentación de una patente, por ello es realmente importante disponer de programas de apoyo. Estos programas deben abarcar desde la prospección de resultados de las actividades de investigación susceptibles de generar una patente, hasta el apoyo en aspectos legales, la elaboración de los documentos finales, el financiamiento y la asesoría posterior en el plano de la negociación y la transferencia al sector productivo. Las actividades asociadas a algunas de estas etapas son lo suficientemente complejas como para requerir personal especializado de alto costo. En ocasiones, la actividad institucional no justifica el mantener personal propio capacitado para cubrir la globalidad de los requerimientos. En estos casos, la institución debe buscar convenios con bufetes de abogados especializados en Propiedad Industrial y con empresas de comercialización de tecnologías para complementar el apoyo existente en la propia institución. Una gestión a este nivel requiere que la propia institución mantenga el personal adecuado que sirva de contraparte a la actividad asesora complementaria. Desde el punto de vista organizacional, se debe incorporar el concepto de “vigilancia tecnológica” interna, con el objeto de lograr una identificación temprana de resultados apropiables.

Es también importante apoyar la capacidad emprendedora institucional. Esta capacidad puede tener su origen tanto en los estudiantes

y profesionales jóvenes recientemente titulados, como en su propio cuerpo académico, quienes se pueden beneficiar de condiciones ventajosas de licenciamiento de los productos o procesos patentados para la creación de empresas spin-off. La creación de empresas generadas por los propios investigadores, hayan o no participado en las etapas de invención es un tema que también involucra decisiones institucionales. Una reglamentación inadecuada o excesivas restricciones pueden resultar en la pérdida de recursos humanos altamente calificados, mientras que una actitud institucional positiva puede permitir ganar un académico innovador que adicionalmente lleve a las aulas experiencias empresariales exitosas.

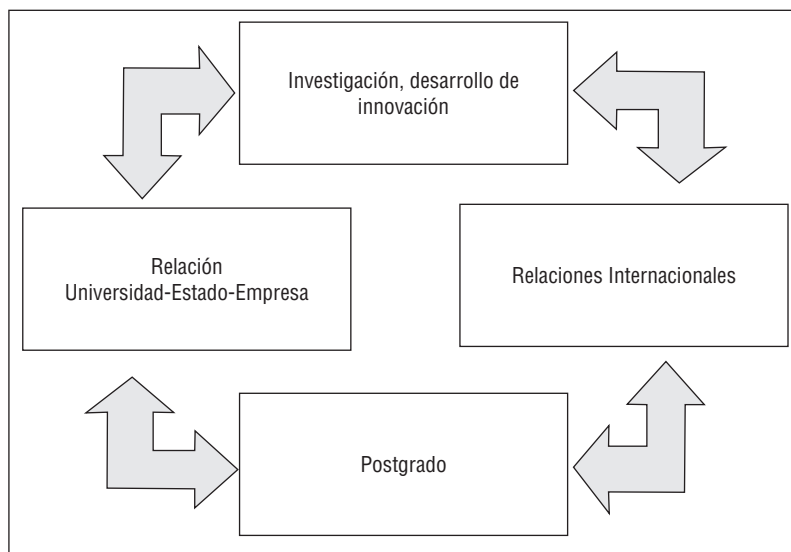
5.2. La vinculación de la investigación con las actividades institucionales tradicionales

La gestión de las actividades de I+D+I no puede ser considerada en forma autónoma e independiente del resto de las actividades de la institución. Aún cuando la I+D+I debe cruzar todas las actividades institucionales, hay algunos aspectos particulares que no pueden quedar fuera de su gestión.

Ciertamente la investigación al interior de un plantel de educación superior debe estar vinculada a las actividades docentes conducentes a un título profesional. En general, se produce una transferencia natural en la docencia, porque los investigadores transmiten parte de sus conocimientos fruto de sus actividades o experiencias, facilitando el uso de equipamiento de investigación u otras formas propias de cada institución. Esta acción no siempre es suficiente y los planteles deben buscar formas institucionalizadas que promuevan la vinculación de la investigación y el pregrado. Esta aproximación se puede incentivar por la vía de cursos específicos incorporados en la malla curricular, en cursos electivos, en actividades incorporadas al proceso de graduación u otras más innovativas como podrían ser concursos de proyectos de investigación, ayudantes de investigación, talleres, etc.

Lo que resulta menos evidente, particularmente a los inicios del desarrollo institucional de la investigación, es la necesaria vinculación con las relaciones internacionales, el postgrado y el sector productivo, estableciéndose una globalidad en su gestión (Figura 2).

Figura N ° 2: Visión global de las actividades de I+D+I.



Fuente: Elaboración de los autores.

La relación Estado-universidad-empresa, es ciertamente un aspecto fundamental a considerar en la gestión de I+D+I. El Estado es trascendental en su misión de establecer una política de I+D+I que trascienda los gobiernos y que dé cuenta de una proyección y estabilidad de las mismas en el largo plazo. Esta persistencia es indispensable si se considera que los resultados en estos aspectos comienzan dar frutos visible no antes de unos 5 años de aplicación y los efectos más concretos requieren de períodos superiores a 10 años. El Estado, a través del Gobierno debe proponer estrategias país, generar los instrumentos adecuados y proporcionar la fuente de financiamiento adecuadas a los objetivos establecidos. Sin un compromiso país, reflejado en políticas, estrategias, instrumentos y financiamiento, no es posible dar inicio a un círculo virtuoso que incentive a las universidades e instituciones de investigación las que, en conjunto con el sector productivo, contribuirán a generar conocimiento apropiado validado por el mercado, desarrollo que deberá alcanzar finalmente un impulso propio de neto beneficio para el país.

Independientemente de esta globalidad, la vinculación con el sector productivo no sólo resulta indispensable en consideración a la estrategia país de desarrollo, los instrumentos existentes y las exigencias impuestas por las agencias y programas. Esta vinculación no sólo puede buscar la generación de conocimiento apropiable, ofrece también algunas otras ventajas particulares, permitiendo:

1. Acceso a fondos gubernamentales donde esta relación es exigencia básica
2. Participar en solución a problemas reales
3. Exponer a estudiantes a situaciones reales
4. Vincular recursos humanos de ambos sectores
5. Acceso a instalaciones e infraestructura de la empresa

La gestión de las Relaciones Internacionales (RRII) de una institución se deben vincular con las acciones de I+D+I. Entre otros aspectos las RRII facilitan:

1. El acceso a postulaciones a proyectos internacionales
2. El intercambio de académicos y estudiantes con centros más desarrollados
3. Una mayor y mejor vinculación institucional
4. La búsqueda de oportunidades de investigación y de desarrollo del pre y postgrado
5. Mayor colaboración internacional
6. Acceder a fuentes internacionales de recursos
7. Abrir oportunidades de perfeccionamiento y capacitación para el cuerpo académico

Por su parte las actividades de postgrado en su más alto nivel, corresponden al desarrollo natural de las actividades de investigación. La vinculación del postgrado con la investigación facilita:

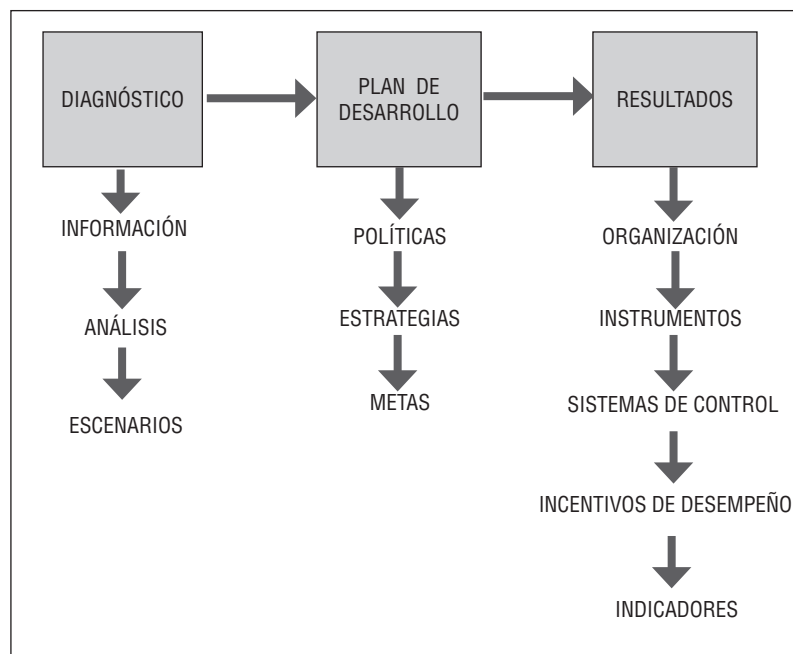
1. El aumento de la productividad científico-tecnológica institucional
2. La ejecución y obtención de proyectos
3. La formación de recursos humanos avanzados (formación de nuevos académicos e investigadores)
4. La constitución de equipos de trabajo de alto nivel
5. La creación de redes de influencia o vinculación

5.3. Gestión de la Investigación: diseño, estructura y operación

Una adecuada gestión de las actividades de I+D+I, no sólo depende de las definiciones institucionales planteadas anteriormente. Es indudable que debe contar con una estructura y organicidad propia, pero esto no resulta suficiente ya que es necesario definir políticas, líneas de acción, posición institucional y otros aspectos igualmente importantes.

La gestión de las I+D+I debe considerar la elaboración de un plan de desarrollo, en el cual se establezcan los objetivos institucionales, se definan las políticas a seguir, se propongan programas de acción y se definan proyectos institucionales. Para elaborar adecuadamente un plan de desarrollo es indispensable contar con un adecuado diagnóstico, ambos aspectos facilitan el establecimiento de metas institucionales y mecanismos de control y medición de resultados (Figura 3).

Figura N ° 3: Representación general del diseño de la gestión de la investigación



Fuente: Elaboración de los autores.

Ciertamente el diagnóstico considera etapas como la recolección de la información necesaria, el análisis de la misma y un estudio acertado del escenario tanto interno como externo que influyen en quehacer y las proyecciones institucionales. Un diagnóstico pertinente que aborde esta complejidad debe al menos considerar los siguientes puntos:

1. Factores críticos en el desarrollo de la investigación. Son aquellos aspectos que la institución debe identificar para contextualizar su diagnóstico. Primeramente debe identificar las áreas de desarrollo donde quiere participar. Esta selección implicará evaluar no sólo el número total de investigadores que posee o desea alcanzar la institución, sino también la masa crítica disponible en cada uno de los ámbitos del conocimiento elegidos. Ello implica identificar los mínimos necesarios de cada área en función del nivel de actividad que se espera alcanzar, así como la proyección natural de esta investigación como es la generación de programas de postgrado hasta el nivel de doctorado. Al evaluar la disponibilidad o las proyecciones del capital humano avanzado que dispone la institución para actividades de investigación, es indispensable considerar el promedio de edad de estos investigadores. Este dato es relevante en la gestión del conocimiento y está también vinculado a los procesos de renovación o complementación permanente de los cuadros académicos.
2. Identificación de proyectos emblemáticos. La institución debe identificar cuáles serán los proyectos emblemáticos que realizará en el mediano y largo plazo, esta decisión debe ser consistente con las áreas de desarrollo institucionales seleccionadas y con las posibilidades reales de financiamiento que permitan alcanzar las metas y objetivos que se ha planteado. La consistencia de estos proyectos emblemáticos con las políticas del país puede facilitar el accionar institucional pero no debe coartar el potencial de creatividad de sus académicos.
3. Financiamiento. El financiamiento es una decisión institucional importante ya que, independiente de la existencia de recursos externos a los que los investigadores y la institución puedan acceder, en una etapa inicial de desarrollo, las instituciones deben invertir sumas significativas de recursos que le permitan alcanzar estadios de desarrollo competitivos hacia los fondos externos. Una

vez superada la etapa inicial, los grupos requerirán menor apoyo económico de la institución patrocinante, desarrollarán su propia capacidad de captación de fondos externos y podrán acceder a fondos de mayor cuantía, tanto nacionales como internacionales.

Mientras hasta hace unos años los instrumentos nacionales favorecían el financiamiento de la actividad individual cuya productividad se medía preferentemente a través de publicaciones, en la actualidad los instrumentos promueven la conformación de equipos de trabajo, la organización de la investigación en centros o institutos y la vinculación con el sector productivo. Este nuevo enfoque valoriza la generación de conocimiento apropiable, la transferencia tecnológica, el enfoque trans y multidisciplinario de los problemas y la creación de conocimiento reflejado en nuevos productos y procesos transferibles al sector productivo. Este cambio de escenario en el financiamiento de las actividades de investigación, influye en las definiciones y debe ser considerado al momento de evaluar las líneas de acción institucionales.

Dentro del análisis de escenarios se debe considerar tanto el interno como externo. En el plano interno es necesario aproximar los esfuerzos económicos que requerirá la institución para alcanzar sus objetivos. En estos aspectos se debe ser realista en relación con los resultados esperados, los plazos estimados y las metas propuestas. Estas últimas deben ser lo suficientemente específicas y concretas como para permitir una evaluación correcta del grado de avance institucional y cumplimiento de las mismas. El conjunto debe ser consistente no sólo con las políticas institucionales sino también con la inversión en aspectos como infraestructura, recursos humanos de alto nivel, equipamiento y otros igualmente importantes para el desarrollo adecuado de las actividades de investigación.

Adicionalmente, se deben considerar factores como el nivel de coherencia entre las prioridades de las actividades de investigación y los desafíos que tiene la corporación en términos de docencia de pre y post grado y cómo la proyección de desarrollo institucional de corto, mediano y largo plazo se potencian sinérgicamente con el avance de las actividades de I+D+I. En el escenario interno surge la necesidad de dilucidar los roles del docente-investigador. Si bien, este conflicto

se aborda mediante decisiones institucionales respecto al perfil del académico que se requiere, esto no queda resuelto únicamente por la función fundamental de la universidad, que es formar personas. En este plano es necesario armonizar y coordinar los esfuerzos académicos entre la docencia y la investigación. Es indispensable conseguir un desarrollo armónico que debe contemplar la visión de la institución para aportar a la sociedad tanto desde la creación de conocimiento como desde la formación de profesionales y capital humano avanzado. Esto debe ser un tema que se revise permanentemente, en virtud de la consistencia con las políticas de financiamiento, la institucionalidad adecuada para ello y la consistencia interna y externa con las políticas públicas.

El diagnóstico debe contemplar también una mirada estratégica al escenario externo. Ciertamente los aspectos económicos que consideran el financiamiento externo directo, los incentivos, la participación de empresas, así como las prioridades del país, las agencias e instrumentos que proporcionan recursos concursables nacionales e internacionales y otros son fundamentales, pero no son los únicos de importancia al analizar el escenario externo. Los criterios asociados a sistemas de certificación de calidad (nacionales e internacionales) y los procesos de acreditación son también aspectos que se deben considerar en el análisis de escenario externo. La evaluación y comparación de las instituciones tanto por instancias formales e informales también consideran criterios y condiciones que, en función de los intereses institucionales, deben ser analizados en su justa medida. A modo de ejemplo se puede considerar las comparaciones realizadas por los medios de comunicación social, que transmiten una sensación de calidad de la investigación que realizan las instituciones, que finalmente se transmite al público en general. Dado que estos aspectos influyen en la imagen proyectada de la institución, deben ser considerados en el análisis y en las políticas de difusión que se adopten.

Dentro del marco del diagnóstico, es importante para la institución avanzar en un análisis costo-beneficio que debe considerar los beneficios y costos alternativos para la institución al incorporar las actividades de investigación como parte del quehacer académico. Un estudio de costos también comprende la implicancia de la investigación en el presupuesto institucional, considerando que no sólo

se requiere invertir en recursos humanos con un nivel diferente de calificación, sino también en infraestructura y equipamiento, además de un sistema de gestión especializado que también implica costos institucionales adicionales. Parte de los costos están asociados a la promoción o difusión de una nueva imagen académica institucional, la posible modificación de la oferta académica (que podría considerar un desarrollo del postgrado o de programas inexistentes a la fecha), así como una evaluación de la vinculación institucional con el sector productivo, lo que podría dar origen a programas de específicos de asociación.

5.4. Plan de Desarrollo

A partir del diagnóstico es posible establecer los lineamientos necesarios para elaborar un plan de desarrollo a largo plazo, que focalice los esfuerzos y oriente los múltiples esfuerzos y facilite la sinergia. Este Plan de Desarrollo de I+D+I debe ser consistente con las propuestas y estrategias institucionales y debe al menos contemplar definiciones respecto al perfeccionamiento académico, el perfil del capital humano avanzado requerido, declaración de objetivos y metas a lograr. Asimismo, tiene que considerar la institucionalidad más propicia para articular sus unidades (vinculación del gobierno central con las unidades ejecutoras y los investigadores) y la relación con el sector productivo. Sin ir más lejos, es de tal relevancia esta carta de desarrollo de I +D +I, que su adecuado diseño permitirá fortalecer las áreas de importancia estratégica, aumentar la participación institucional en grupos de decisión y propiciar una adecuada gestión tanto de las actividades de investigación, como de aquellas acciones vinculadas y complementarias como es el postgrado, la Propiedad Intelectual y transferencia tecnológica, el desarrollo de redes nacionales e internacionales y de la imagen institucional.

El plan de desarrollo debe facilitar el diseño de las políticas institucionales, la propuesta de estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos planteados y la definición adecuada de metas. Estas últimas deben ser ambiciosas pero realistas y consistentes con el resto de las acciones institucionales, se deben formular en forma clara y objetiva de manera que faciliten su evaluación futura. Se debe evitar caer en

planteamientos difusos que, independiente de los resultados objetivos alcanzados, permiten justificar y asumir logros inexistentes.

Al completar las etapas de diagnóstico y elaborar un adecuado plan de desarrollo de las actividades de I+D+I, se estará en condiciones de definir una organización adecuada que sea consistente con las propuestas y objetivos institucionales, definir y diseñar los instrumentos internos necesarios. Estos instrumentos pueden abarcar desde normativas simples a propuestas complejas asociadas a la transferencia tecnológica. Es importante mantener reglas claras y conocidas que incentiven el desarrollo de estas actividades; por ejemplo en los procesos de innovación es fundamental que los investigadores conozcan previamente aspectos como los derechos de propiedad de los nuevos desarrollos, los beneficios económicos si se alcanzan etapas de comercialización, las facilidades o condiciones para la creación de empresas, las instancias para resolver potenciales conflictos y otros puntos igualmente complejos.

Al mejorar las condiciones de desarrollo de las actividades de I+D+I la institución debe gestionar cantidades cada vez más importantes de recursos asociadas a los proyectos en desarrollo. En estas condiciones la institución se ve sometida a normativas externas que debe satisfacer para cumplir con las exigencias asociadas a los diferentes instrumentos. Para ello es indispensable disponer de los adecuados sistemas de control, los que no sólo están relacionados con los recursos económicos sino también con los informes requeridos, el control de los bienes, seguros y otros aspectos tanto o más importantes que estos, ya que mayoritariamente la responsabilidad de la adecuada ejecución de los proyectos recae en la institución y no en los investigadores.

Es importante generar incentivos de desempeño asociados a las actividades de I+D+I, por ejemplo valorizando estos aspectos en los procesos de jerarquización académica, creando incentivos económicos en función de los resultados alcanzados, facilitando la participación en congresos u otras instancias de alto nivel que permitan exponer los resultados a los pares.

Finalmente, no menos importante que lo anterior, es definir indicadores de desempeño adecuados que faciliten tanto a la institución como a los investigadores y a las instancias de gestión el poder determinar la calidad de las actividades realizadas y su consistencia con las

expectativas y los objetivos planteados. Como ocurre con la definición de metas, los indicadores de desempeño no siempre son fáciles de describir, pero es indispensable que la información requerida para su construcción sea efectivamente accesible, que tengan una sensibilidad adecuada para reflejar los cambios y que se correspondan con el nivel y tipo de actividad institucional, ya sea esta actual o futura.

5.5. Unidad central para la gestión de las actividades de I+D+I

El desarrollo institucional formalizado de las actividades de I+D+I requiere de la identificación de un interlocutor institucional, quien no sólo debe vincular las políticas institucionales desde el gobierno central hacia los investigadores, las unidades ejecutoras (facultades, departamentos, escuelas, centros, institutos y otras estructuras internas o externas a la institución como pueden ser corporaciones, fundaciones, etc.), sino también establecer los vínculos necesarios con los actores políticos y empresariales. Tal definición no es menor y es beneficiosa en términos de coordinación, alineación de políticas y seriedad en las decisiones que adopta la institución.

Sin duda, la aplicación del plan de desarrollo y la orientación de éste conforme a los resultados arrojados en el diagnóstico, requerirán una “unidad centralizada” no sólo responsable de la representación de la institución, sino también de coordinar las actividades institucionales y actuar como facilitadora tanto para las unidades académicas como para los propios investigadores. Entre las funciones más importantes esta unidad debe estar encargada de:

- Generar políticas, elaborar estrategias y planes de desarrollo.
- Relacionarse estrechamente con el sector productivo, con la unidad a cargo de las relaciones internacionales y con las actividades de postgrado de la institución.
- Organizar la evaluación, selección y asignación de recursos en proyectos internos, si ello es parte de la política institucional.
- Generar procesos de evaluación y selección de proyectos externos.
- Asignar recursos conforme a la estructura presupuestaria, establecer plazos y procedimientos de control.
- Organizar programas de apoyo.
- Generar y aplicar indicadores de desempeño.

- Evaluar periódicamente a los investigadores.
- Realizar el seguimiento del plan de desarrollo institucional de I+D+I.
- Evaluar el logro de metas y objetivos institucionales.

El éxito de esta unidad dependerá de su coordinación, de la importancia relativa en la orgánica institucional y de la valoración por parte de las instancias ejecutoras. Esta entidad central debe agregar valor a la gestión, transformarse en un facilitador para los investigadores y las unidades ejecutoras, generando oportunidades difíciles de conseguir sin su participación. Se debe cuidar de no convertirla en una instancia burocrática que complique la actividad de los investigadores y de los profesionales dedicados al tema. La I+D+I es difícil de internalizar en una comunidad que no está habituada a estas actividades, normalmente se requiere vencer resistencias y, dado que los resultados son de mediano y largo plazo, el aumento artificial de las dificultades por parte de instancias burocráticas puede terminar por hacer fracasar las mejores intenciones.

6. Conclusiones

LA GESTIÓN de la investigación es claramente un tema complejo para el cual no es posible entregar “el modelo”, que resuelva toda la multiplicidad de situaciones específicas asociadas a la realidad de cada institución. Aún así, es posible mencionar un conjunto de aspectos que son de importancia general.

La claridad sobre los objetivos institucionales, las definiciones y opciones asociadas son de vital importancia para establecer adecuadamente los cursos de acción. Si esta etapa se establece en forma correcta, es posible evitar objetivos sobredimensionados y frustraciones institucionales y personales en la actividad futura de la comunidad académica.

Dentro de la globalidad que comprende la gestión de la investigación, se debe entender que ésta compromete a toda la institución. Si la comunidad no internaliza y releva las opciones asumidas por la institución, en relación con la importancia que se le otorga a las actividades de I+D+I, los esfuerzos realizados a través de una instancia centralizada responsable de la gestión institucional nunca alcanzarán los resultados esperados.

Para el éxito institucional es indispensable conseguir una adecuada comprensión del entorno, promover y apoyar internamente las actividades de I+D+I, en un esfuerzo de largo plazo que normalmente supera los períodos habituales de una gestión directiva, razón por la cual las políticas asociadas se deben entender como una estrategia institucional de desarrollo.

El éxito como país en su búsqueda del desarrollo pasa necesariamente por la creación de conocimiento endógeno. Se debe buscar el delicado balance que permita alcanzar beneficios económicos a través de la innovación, sin perder la libertad creadora. Alcanzar el desarrollo es una responsabilidad de la sociedad como un todo. Si Chile realmente apuesta por alcanzar un desempeño destacado en el ámbito de la innovación, los esfuerzos deben tender hacia un cambio cultural de todos los actores que componen el sistema. En el ámbito de la I+D+I, en Chile esta responsabilidad incluye preferentemente a las universidades, las empresas y el Estado.

Los tres actores deben buscar cumplir su rol en forma sinérgica. No basta con que exista una institucionalidad pública que focalice recursos y promueva las actividades de I+D+I si las universidades no tienen las condiciones adecuadas para generar el conocimiento requerido o si el sector empresarial no puede introducir los resultados de la innovación en sus procesos productivos. Las instituciones que se dedican a realizar investigación, desarrollo e innovación, las universidades, tienen derecho a fijar sus áreas prioritarias pero deben observar también las necesidades del país, desarrollar los canales adecuados con el sector productivo, escuchar sus necesidades y propiciar espacios de confianza que faciliten el trabajo conjunto.

Los actores del aparato público deben alinearse tras una política clara que coordine y articule los esfuerzos del Estado desde las diversas instancias existentes. Aún no es posible hablar de un sistema de Ciencia y Tecnología. Desde el punto de vista de la I+D+I las decisiones políticas deben tener una visión de largo plazo, que enfatice en los roles que a cada actor le corresponde y que sea capaz de promover los espacios de escucha entre ellos. Todo un desafío de articulación que resulta una labor interesante para los innovadores.

7. Bibliografía

1. Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (2007): "Hacia una Estrategia Nacional de Innovación para la Competitividad". Santiago: Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad.
2. Hill, D. (2004): "Latin America shows rapid rise in S&E articles" en *Science Resources Statistics*, NSF 04-336.
3. Ribeiro, L., Ruiz, R., Bernardes, A. y Albuquerque, E. (2006): "Science in the developing world. Running twice as fast?" en *Computer Simulations*, 86-92.



**PARTE IV: Calidad, análisis
y desarrollo institucional**



Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves?¹

Ph.D. Andrés Bernasconi

1. Introducción: la universidad como institución

LA CALIDAD de una universidad no se puede fijar y medir en términos absolutos. Depende de los objetivos que se haya dado. Usualmente olvidamos esto y juzgamos el desempeño de una universidad contrastándolo con alguna idea universal de la universidad —típicamente en nuestra era moderna, con las ideas de Humboldt, Fichte y otros intelectuales alemanes del idealismo que dieron forma a la Universidad de Berlín a inicios del siglo XIX.

Si la unidad de la investigación y la enseñanza propugnada por los fundadores de la Universidad de Berlín es el concepto central de la idea universal de la universidad contemporánea, existen no obstante variaciones que recogen tradiciones locales. En el ámbito anglosajón, por ejemplo, la idea de la educación liberal, más asociada a la erudición que a la investigación, y al cultivo del saber más que a su creación, forman buena parte del sello de Oxbridge y de los colleges establecidos en las colonias norteamericanas desde el siglo XVII. En América Latina, en cambio, las universidades nacionales creadas después de la independencia se orientaron a la formación profesional de médicos, abogados, químicos, agrimensores, ingenieros y otros letrados para poblar los cargos de la administración pública y dar sustento intelectual y pericia técnica a las nuevas naciones-estado.

Así, entonces, aún a riesgo de simplificar complejos procesos históricos, puede decirse que la investigación científica que ilumina la docencia, la educación de personas cultas y preparadas para intervenir productivamente en los asuntos cívicos, y el entrenamiento de profesionales útiles para el progreso material y espiritual de la comunidad son las funciones de la universidad que recibimos de la tradición. O

¹ Conferencia presentada a las VII Jornadas Universitarias. *Calidad de los Aprendizajes y Formación Universitaria: Desafíos y Estrategias*. Universidad Católica del Uruguay, 24 y 25 de Abril 2009.

bien, con mayor precisión, diremos que son las funciones que definen a la universidad como institución.

A las funciones de investigación, cultivo y formación técnica se agregan valores y hábitos de trabajo que completan la institución universitaria. Entre los valores, sin ánimo de ser exhaustivo, se encuentran la libertad de estudio y enseñanza de los profesores, la autonomía —siempre relativa— de la universidad frente al poder político y el interés económico, y el control por los profesores de los asuntos académicos de la corporación (Boulton y Lucas, 2008). Entre los hábitos de trabajo pueden citarse los diversos formatos de la clase, el seminario, o la conferencia, las dinámicas de colaboración en los laboratorios, o el debate y la colegialidad en la toma de decisiones.

Para un recuento aún más completo de la universidad como institución debieran considerarse, además de funciones, valores y hábitos o rutinas, las normas por las que se rige la universidad —que abarcan desde el uso de citas y referencias para reconocer las ideas de otros en el propio trabajo, la revisión por pares como método de asignación de mérito académico, o la jerarquía basada en el reconocimiento científico—, como asimismo, elementos de estructura: las universidades se organizan según campos del saber, distinguen entre cargos académicos y cargos administrativos aunque una persona pueda ocupar indistintamente unos u otros, jerarquizan a sus profesores en rangos dentro de una carrera académica, etc.

Todo esto, y más, son los atributos históricamente desarrollados que dan significado a la palabra universidad. Es lo que recibimos en herencia de la institución universitaria. En estas funciones, valores, hábitos, normas y estructuras hemos sido socializados como universitarios. No los creamos nosotros, y de hecho se nos imponen “desde fuera”, por así decirlo, para configurar nuestras universidades, muchas veces inadvertidos y casi con independencia de nuestra voluntad. Por esto podemos decir que la universidad es una institución.

1.1. ¿Dónde empieza la gestión de la calidad en una universidad?

Sin embargo, la universidad no es sólo institución. Es también una organización, y en cuanto organización, las gruesas propiedades que definen la institución no alcanzan a configurarla. En otras palabras, en toda universidad coexiste una identidad que es universal y que

deviene de casi mil años de desarrollo, con una identidad particular que especifica para una organización determinada la forma concreta que adopta la institución en esa organización.

Quizás un paralelo con otra institución pueda ilustrar mejor lo anterior: el matrimonio es una institución. Para definirlo, mejor que intentar yo una conceptualización, recurro a la celebrada prosa de Andrés Bello, plasmada en este caso en el art. 102 del Código Civil de Chile de 1857: “el matrimonio es un contrato solemne por el cual un hombre y una mujer se unen actual e indisolublemente, y por toda la vida, con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarse mutuamente”. Podríamos discutir largamente sobre los méritos y defectos de esta definición, pero ese no es el punto aquí. Lo que interesa es que esta definición, o cualquiera otra que convengamos sobre la institución del matrimonio, no agota la descripción de la enorme variedad de experiencias que caracterizan la vida matrimonial de millones de parejas. Los que vivimos en matrimonio actualizamos mucho de lo que Bello atribuye a esta institución, no porque el Código Civil lo prescriba, sino porque estamos inmersos en una cultura que entiende el matrimonio más o menos en los términos en que Bello lo define. Pero mi matrimonio, como el de todos, expresa el párrafo de Bello, y muchas otras cosas, de maneras muy diversas, que responden a la personalidad, idiosincracia, valores, entorno social, condiciones económicas, etc., de la vida de cada pareja. Por otra parte, lo que yo haga en mi vida de casado tendrá un impacto nulo o infinitesimal en la institución del matrimonio, pero un efecto enorme en mi matrimonio y en mi familia. En el extremo, la vida matrimonial puede en concreto exhibir propiedades tales que la hagan inconciliable con la institución, en cuyo caso lo que se tiene deja de ser un matrimonio, pero la institución permanece (a menos que el comportamiento social general sea tan diferente de la institución que ésta pierde vigencia y se modifica para ajustarse a las nuevas costumbres, pero estos procesos se dan siempre en el muy largo plazo y no son mi objeto de interés aquí).

La importancia de distinguir entre lo que la universidad tiene de organización y lo que tiene de institución está, precisamente, en separar aquello que es susceptible de control de aquello que no lo es. Lo que haga una universidad específica tendrá un impacto nulo o infinitesimal en la institución de la universidad, pero un efecto enorme

en la universidad como organización. De tal suerte que, volviendo ahora a mi afirmación inicial, lo que cuenta para efectos de establecer criterios de calidad, evaluar su cumplimiento, y programar el mejoramiento continuo, es aquello que distingue a cada universidad como organización y no lo que la define como institución.

Podríamos proclamar, como lo hacen tantas universidades, que los objetivos —o la misión, como se dice habitualmente— de esta Universidad es la creación de nuevo conocimiento, la educación de personas en el acervo de saber de nuestra era, y la capacitación para desempeñar profesiones de bien social. Con ello sólo estaríamos haciendo un homenaje a la universidad como institución, pero no habríamos avanzado nada en definir de qué se trata esta universidad en particular. Sería equivalente a que a uno le preguntaran por su vida matrimonial, y respondiera: “mi matrimonio es un contrato solemne por el cual mi mujer y yo nos unimos actual e indisolublemente, y por toda la vida, con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarnos mutuamente”.

Puesto en breve: las organizaciones son objeto de gestión, las instituciones no. En consecuencia, para hacer gestión de la calidad en una universidad el primer paso es definir a la universidad como organización única y particular, especificando para el caso concreto los atributos universales de la institución. Entonces: formación de profesionales, sí, ¿pero para qué? ¿Con qué sello? ¿Basada en disciplinas o en competencias? ¿En qué áreas?, ¿Especializada o generalista?, etc. Las mismas preguntas deben hacerse y responderse para las otras funciones de la universidad, para la forma de concretar sus valores, para articular los hábitos de trabajo en procedimientos y normas, y para darle estructura a la corporación. Por esto se empieza a establecer un sistema de calidad.

Es casi un lugar común en la literatura sobre educación superior que las universidades son “anarquías organizadas” caracterizadas por tener objetivos imprecisos y ambiguos, o en constante disputa y flujo, y que por esta razón son resistentes a la administración racional².

² Los más citados exponentes de esta línea de pensamiento son Cohen, M. D., & March, J. G., 1974, *Leadership and ambiguity: The American college president*, New York: McGraw-Hill,

Mucho de este análisis es infundado en cuanto imputa a organizaciones singulares los objetivos de la institución universal, que como tales, son de hecho vagos e imprecisos, a diferencia de los objetivos de cada una de las organizaciones universitarias en particular, que pueden ser definidos con mayor claridad. Otra cosa es que en efecto sean definidos con precisión, pero ese es precisamente mi punto: no se puede hacer gestión universitaria para sacar a la corporación del estado de anarquía organizada si no se comienza por concretar el discurso universal de la universidad en un conjunto de proposiciones que definan de qué se trata y para qué sirve una universidad en particular. Así, en la universidad en cuanto organización es posible planificar, diseñar e implementar mecanismos para mantener el funcionamiento de la organización razonablemente apegado a lo planificado, y evaluar periódicamente el cumplimiento de los objetivos planteados.

Para esto es necesario leer bien los signos de los tiempos. Las instituciones son resistentes, pero no inmutables. Se dibujan como las capas geológicas en la roca: cada era transcurre dejando un sedimento que se solidifica sobre el anterior y, no obstante incorporarse al todo, es sin embargo distinguible por su contenido y época de incorporación. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué han traído los tiempos actuales a la venerable institución? Mucho se ha estudiado y debatido en los últimos 30 años sobre la universidad como institución. Los autores parecen coincidir en que una de las manifestaciones de la globalización que distingue nuestra era es la creciente homogeneización de la institución universitaria, es decir, la disminución del rango de variedad de lo que cabe bajo el manto institucional de la universidad³. La posibilidad de definiciones institucionales regionales

y Robert Birnbaum, 1988, *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

³ Ver, por ejemplo: Francisco O. Ramírez, 2006, Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities Between Global Models and National Legacies, en Meyer, Heinz Dieter y Rowan, Brian (eds.) *The New Institutionalism in Education*, Albany: State University of New York Press. También, David J. Frank y Jay Gabler, 2006, *Reconstructing the university: Worldwide shifts in academia in the 20th century*, Stanford: Stanford University Press, así como el documento de trabajo de John W. Meyer, Francisco O. Ramírez, David John Frank y Evan Schofer, 2006, Higher Education as an Institution, CDDRL *Working Papers* N° 57, disponible en <http://cddrl.stanford.edu>.

—la idea latinoamericana de la universidad, o la idea europea, o la asiática—parecen haber cedido espacio al predominio de la idea de la universidad de investigación, generada en Alemania, pero perfeccionada en los EE.UU., de tal suerte que algunos, especialmente en Europa, hablan de la “americanización” de la Universidad, y ven, por ejemplo, el diseño curricular del proceso de Bolonia, la diversificación de fuentes de ingreso exigida por los gobiernos a las universidades, la multiplicación de las actividades empresariales de las universidades, o la expansión de los cuadros administrativos en la gestión de ellas, como manifestaciones de lo anterior. En Asia la adopción del modelo norteamericano tiene ejemplos muy significativos en los esfuerzos que está haciendo Japón para reemplazar las cátedras por centros y departamentos, y en el programa chino destinado a desarrollar universidades de clase mundial basadas en —y con el apoyo de— las universidades de élite de los EE.UU.

De hecho, el concepto de universidades de clase mundial se ha ido expandiendo de la mano de los *rankings* internacionales de Shangai y Londres, basados, exclusivamente el primero, mayoritariamente el segundo, en mediciones de impacto de la investigación. Los rankings, como sabemos, tienen muchas limitaciones que resultan del intento de condensar enorme complejidad en unas pocas cifras. Con todo, no se puede descartar que esta métrica haya tenido algún efecto, por ejemplo, en las fusiones de universidades en Noruega, o en la Iniciativa para la Excelencia del gobierno alemán, que busca romper el patrón de homogeneidad característico de la educación superior alemana para escoger algunas pocas universidades a las cuales dar financiamiento preferencial para competir de mejor forma en el concierto de las universidades más prestigiosas del mundo. Una política similar, vinculada a los resultados de los Ejercicios de Evaluación de la Investigación (*Research Assessment Exercise*), existe desde 1996 en el Reino Unido. Francia, por su parte, acaba de lanzar un plan para desarrollar centros de excelencia reagrupando universidades y centros de investigación. Políticas inspiradas en la idea de concentrar financiamiento estatal en universidades de alto nivel científico, o de agrupar unidades científicas pequeñas y dispersas para que algunas universidades en un país o región alcancen mayores niveles de masa

crítica y visibilidad internacional se observan también en Africa, Canadá, Chile, Dinamarca, Japón, Corea, Rusia y Taiwán⁴.

Yo mismo he argumentado⁵ que se encuentra en retirada el modelo latinoamericano de la universidad basado en cátedras, facultades profesionales como centro de poder organizacional, profesores vinculados a tiempo parcial a la universidad sólo para labores docentes, cogobierno triestamental, compromiso político abierto y explícito, gratuidad de los estudios y libre ingreso. A medida que la ideología de Córdoba 1918 o París 1968 pierde relevancia como inspiración de nuevas generaciones de universitarios latinoamericanos, el espacio vacante ha pasado a ser ocupado por la universidad de investigación, ya sea en sus variantes norteamericanas o europeas, según la biografía y preferencia doctrinaria de cada cual. Desde luego, estamos hablando de una tendencia cultural, no de una ley de la naturaleza. Hay ámbitos donde los ideales de Córdoba continúan vigentes, especialmente en los campus de las grandes universidades públicas de la región.

En suma, entonces, para la universidad la globalización significa que los componentes de la institución universitaria no son ya definidos localmente en cada país o región, o reinventados como lo hicimos en América Latina con el “modelo napoleónico” en el siglo XIX, sino que se fraguan a escala global a partir de las funciones, valores, prácticas, estructuras y normas de las universidades de la élite mundial y ejercen su influjo de manera directa e inmediata sobre las universidades de la periferia por medio de la difusión universal de su prestigio, la facilidad y rapidez de las comunicaciones, la influencia de órganos técnico-políticos como la OCDE y el Banco Mundial, y la ilusión de los gobiernos de que universidades de alto desempeño en investigación harán posible una mayor competitividad económica a través de la innovación tecnológica.

Entonces, del ambiente institucional recogemos que, para ser respetada internacionalmente, una universidad debe tener un desempeño

⁴ Para una completa revisión de estas políticas, ver: Jamil Salmi, 2009, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington, D.C: The World Bank.

⁵ Bernasconi, Andrés, 2008, Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review* 52(1), pp. 27-52.

destacado en investigación, especialmente en aquella clase de ciencia que es medida en los *rankings* internacionales.

Pero, nuevamente cuando pasamos de la esfera institucional a la organizacional debemos preguntarnos: ¿investigación de qué clase?, ¿Bajo qué condiciones? ¿En qué áreas? ¿Con qué objetivos? ¿Con qué relación con el pregrado? ¿Con qué relación con el postgrado?, y otras cuestiones que como éstas ayudan a definir el tipo de objetivos organizacionales sobre los cuales se erige un sistema de monitoreo de la calidad.

Recapitulando: ¿por dónde partir para establecer un sistema de gestión de la calidad de la universidad? Por fijar tan pormenorizadamente como sea posible los objetivos de la organización que, tomando como base “lo que está en el aire” en el campo institucional —que, según se ha postulado aquí, parece ser un campo global, antes que regional o nacional— defina lo que para esta universidad significa investigación, formación, entrenamiento profesional, libertad de cátedra, autonomía institucional, evaluación por pares, colegialidad, jerarquía académica, etc.

Un ejercicio de planificación estratégica es una buena técnica para lograr estas definiciones fundamentales. Lo que resulte de este ejercicio deberá ser una amalgama del entorno institucional, la trayectoria histórica singular de cada universidad, y las apreciaciones informadas que sus miembros hagan de los escenarios venideros.

Paso ahora a la segunda parte de mi exposición: las dimensiones críticas de la calidad de la universidad.

2. Dimensiones clave de la calidad de la universidad como organización

LA FORMACIÓN de estudiantes es el proceso central de las universidades: es el más generalizado (en el sentido que si bien no todas las universidades hacen investigación, todas educan de una forma u otra); es el que ocupa más tiempo de profesores y administradores; es el que consume más de otros activos además de los recursos humanos, como infraestructura, por ejemplo; es el que de mejor forma permite dar un sello a una universidad; es el que más intensamente vincula a los profesores con otros actores de la universidad; es, en fin, el que genera más tensiones de todo tipo al interior de la organización.

Su importancia es, por estas y otras razones, innegable, pero no me referiré a la docencia, sino a otras dimensiones del quehacer de la universidad como organización que me parecen también relevantes a la hora de pensar en la calidad y que usualmente reciben menos atención de la enseñanza. Mi catálogo no será exhaustivo, ni pretendo para cada dimensión listar todas las cuestiones a que se debe atender. Más bien, repararé en lo que me parecen son las grandes condicionantes de la calidad, es decir, los aspectos de la organización que tienen mayor impacto en su desempeño, y sobre cada una de ellos identificaré algunas cuestiones que a mi juicio merecen análisis, con el ánimo de dejar delineadas algunas bases para el debate.

2.1. Gobierno universitario

El gobierno de la universidad es un aspecto crucial de su capacidad de funcionar con calidad. Hay dos tendencias que se observan en la institución-universidad —ambas son, en consonancia con lo que acabamos de advertir acerca del impacto de la globalización en la universidad, novedades de alcance mundial— que requieren ser procesadas al interior de la organización-universidad para dilucidar si son válidas o no, o en qué forma lo son, para el caso particular de una universidad que se encuentre revisando su estructura de gobierno para ajustarla mejor al imperativo de la calidad.

La primera es la formación de juntas directivas fiduciarias con participación mayoritaria de miembros externos a la universidad, que fijan el curso estratégico de la corporación, toman las grandes decisiones de largo plazo y supervisan su implementación. El rector o presidente responde a ellas, ya sea porque es un funcionario de la confianza de la junta, o porque siendo elegido “desde abajo” puede ser removido por la junta. Esta figura, típica de las universidades tanto públicas como privadas de los EE.UU (aunque no procede de Oxbridge, donde el gobierno ha estado tradicionalmente firmemente en manos de los profesores), existe también en las universidades privadas a lo ancho del mundo, y comienza a aparecer en universidades públicas de Europa, por ejemplo, en Alemania y Dinamarca. Con las juntas se busca acercar la universidad al medio social y económico en que se desenvuelve, allegarle respaldo político y económico, y permitir algún nivel de rendición de cuentas de los ejecutivos superiores de la universidad a alguna instancia externa

con más independencia de juicio que los estamentos que componen la universidad. Los consejos asesores, es decir, juntas no resolutivas, pueden satisfacer los dos primeros roles, pero no el último.

La segunda es el fortalecimiento de los poderes de los cuadros administrativos en desmedro de las atribuciones de gobierno y administración de los profesores. Este fenómeno es resultado de la creciente complejidad de la labor de gestión en la universidad, y tiene, a su vez, dos expresiones: por un lado, hay atribuciones que pasan de consejos o comités académicos a direcciones unipersonales, típicamente ubicadas en el nivel central de la organización, pero a veces también en las unidades académicas; por otro lado, la gestión se profesionaliza y va siendo menos habitual que académicos sin experiencia de administración sean puestos a cargo de funciones que requieren de esa experiencia. Así, posiciones que antes eran elegidas por los académicos pasan a ser de resorte de la designación del rector o de otra autoridad universitaria.

Cabe plantearse, entonces, cuál es, para cada universidad, el balance correcto entre el poder que se ejerce de abajo hacia arriba, desde los académicos a la administración, por medio de elecciones y consejos, con el que se ejerce de la administración hacia abajo, mediante nombramientos de funcionarios especialistas. ¿Debe ser el rector elegido o designado? ¿Debe responder a un consejo directivo, además de ser responsable ante los académicos? ¿Cuál es el perfil deseado para los directivos superiores: funcionarios especializados o académicos que transitoriamente ejercen funciones de gestión? ¿Cómo se proveen los cargos directivos de las unidades académicas? ¿Debieran los consejos de académicos cumplir labores ejecutivas, legislativas, o puramente asesoras? Hay buenas razones para fundar en cada caso una u otra opción: la elección de académicos por académicos en cargos de gestión privilegia la legitimidad por sobre la idoneidad técnica para el cargo, mientras que lo inverso se asocia con el nombramiento ejecutivo de especialistas. Mi experiencia en el concierto latinoamericano, así como la de otros observadores⁶,

⁶ Ver Claudio Castro y Daniel Levy, 2000, *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

sugiere que la elección de autoridades ejecutivas por los profesores, y el asambleísmo como método de deliberación de las decisiones, ambos característicos de las universidades públicas de la región, son muchas veces fuente de parálisis y anquilosamiento, además de politización y clientelismo.

2.2. Estructura de las unidades académicas

La institución universitaria se estructura en unidades mayores que abarcan áreas completas del conocimiento o profesiones (facultades, en la tradición europea continental, *colleges* y *schools*, en la anglosajona), y éstas en unidades más pequeñas que corresponden a divisiones disciplinarias. Hasta aquí lo que la institución nos entrega. Las estructuras concretas de las universidades configuran a las facultades, *colleges*, departamentos, institutos, centros o escuelas, jerárquica o transversalmente, en paletas de prácticamente ilimitada variedad cromática.

No tengo una prescripción para la estructuración de la academia en unidades. Sólo quiero traer al análisis la admonición de Thomas Hammond⁷: el diseño que se escoja afectará la toma de decisiones de las autoridades centrales de tres maneras: de la estructuración de las unidades académicas dependerá a) el tipo de información que fluye (o no) de las unidades académicas al nivel central, lo que incide en qué problemas son detectados y en cómo son definidos; b) quiénes van a ser oídos a la hora de resolver qué hacer frente a un problema; y c) quiénes serán las partes en los conflictos que sean elevados a la decisión de un superior. Vale la pena tener esto presente al momento de dibujar el organigrama de la universidad, porque del análisis de Hammond se sigue que el organigrama académico debe ser mirado no como un ejercicio en epistemología para colocar dentro de un casillero a las disciplinas o profesiones afines. El organigrama debe ser enfrentado como un instrumento de gestión porque de su dibujo depende el proceso de toma de decisiones en la universidad.

⁷ Thomas Hammond, 2004, *Herding Cats in University Hierarchies: Formal Structure and Policy Choice in American Research Universities*, en Ronald G. Ehrenberg (Ed.) *Governing Academia*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

2.3. *Financiamiento*

No obstante el caso de laboratorio que se pueda invocar en contrario, las universidades de clase mundial no pueden sostenerse sólo con fondos privados, sean de los estudiantes que pagan aranceles, o de filántropos que aportan de su patrimonio. Tampoco debieran financiarse sólo privadamente, aunque ello fuese posible, porque una característica distintiva de las mejores universidades es que producen abundantes bienes públicos, los que, según enseña la teoría económica, deben ser subsidiados por el estado para su óptima provisión. Las universidades privadamente financiadas que quieran progresar no pueden, entonces, cejar en su esfuerzo de persuadir a sus gobiernos de que contribuyan al esfuerzo. En algunos países tomará años y décadas conseguir apoyo estatal a las universidades privadas, pero no hay alternativa al *lobby* constante y persistente.

Las universidades públicas, por su parte, han aprendido en los últimos 30 años que las platas del gobierno no alcanzan. Con la educación superior está pasando lo que ha ocurrido con la salud: la calidad es cada vez más cara. Si en salud este fenómeno aparece relacionado con el desarrollo tecnológico de las terapias, el aumento en la expectativa de vida, y la mayor educación de las personas que las hace consumidores más frecuentes y exigentes de prestaciones de salud, en educación superior la máquina inflacionaria es la especialización: cada vez más profesores se necesitan para cubrir, aún mínimamente, campos de conocimiento en permanente expansión y fragmentación. Una universidad alemana en el siglo XVI subsistía con una veintena de profesores, cuatro o cinco por facultad. El *college* americano típico del siglo XVIII se las batía con no más de una docena de profesores para enseñar todas las ciencias y artes, humanas y divinas. Hoy día esos números corresponden a la dotación de un departamento pequeño correspondiente a una sub-especialidad (ingeniería matemática, digamos, o historia antigua), en una universidad de investigación mediana. Al efecto expansivo de la especialización se suma el del aumento de la cobertura. Los posibles efectos de escala en el aumento de alumnos quedan neutralizados o revertidos por el menor capital cultural de los nuevos entrantes a la universidad, que requiere más trabajo para educarlos, y por el hecho que los estudiantes no se distribuyen por parejo entre todos los campos del saber, con lo cual sus preferencias

vocacionales no necesariamente se ajustan a los patrones de dotación de las unidades académicas.

Así las cosas, muchos gobiernos están cada vez menos dispuestos a pagar por sí solos la cuenta. Aunque subsisten aún algunos países, especialmente en Escandinavia, donde toda la educación superior es pública y financiada íntegramente por el Estado, se multiplican las instancias de co-financiamiento en el mundo (América Latina incluida), ya sea a través de educación superior privada, algunos derechos que pagan los estudiantes en universidades estatales, o de aportes de empresas privadas que contratan de la universidad la prestación de servicios tecnológicos, o de donaciones con incentivo tributario, entre otras posibilidades.

En suma: las universidades de calidad se preocupan de diversificar sus fuentes de financiamiento, y aún cuando éste sea un proyecto a muy largo plazo, lo persiguen incansablemente.

2.4. Información

Sin información de calidad sobre sus procesos y sobre el entorno, la gestión de la universidad es ciega, o lo que es casi lo mismo, queda librada a la intuición. Los datos no aseguran adoptar la decisión correcta, pero reducen la incertidumbre y acotan el repertorio de decisiones razonablemente posibles, con lo que aumenta la probabilidad de acertar.

La generación de información y su presentación a las autoridades para la toma de decisiones se ha institucionalizado —siguiendo, era que no, el patrón de los EE.UU.— en unidades especializadas usualmente llamadas “Análisis Institucional”, designación que recoge, adaptándolo, el nombre de “*Institutional Research*” que reciben en Norteamérica estas oficinas. La designación en inglés, sin embargo, tiene la virtud de destacar que lo que se hace en estas unidades es tratar a la propia universidad como objeto de investigación, con los métodos de estudio rigurosos propios de la mejor ciencia social.

Estas unidades tienen como función central recolectar, procesar y analizar datos que describan el espectro completo de las funciones de la universidad, poniendo los resultados a disposición de las autoridades para la toma de decisiones. Esto incluye recopilar los datos que se puedan extraer de la normal operación de los sistemas

de administración académica, administrativa o financiera (como las encuestas de evaluación docente, o la programación de uso de salas, por ejemplo), como asimismo, adaptar esos sistemas de modo que rindan más y mejor información de gestión.

También se encargan de crear o adquirir e implementar nuevos instrumentos de recolección de datos—encuestas, cuestionarios, software de análisis, etc., de procesar los datos de modo de convertirlos en información útil para la toma de decisiones, de generar informes regulares de los procesos de la institución, de elaborar informes adhoc a solicitud de las autoridades, y de presentar datos institucionales a agencias externas, tales como ministerios, agencias de acreditación, o *rankings*.

La observación del medio externo se hace con los datos de las fuentes públicas disponibles, o realizando estudios especiales para levantar datos que no están en el dominio público. Una fértil estrategia para conseguir datos que permitan comparaciones es asociarse con universidades similares en atributos relevantes pero que no sean competidoras directas, con el objeto de compartir datos no disponibles públicamente sobre el desempeño de cada una. Estas sociedades permiten *benchmarking* en áreas de otra universidad usualmente difíciles de conocer sistemáticamente, como por ejemplo, los sueldos de los académicos, las tasas de deserción de alumnos, o los estándares de biblioteca.

3. *¿Evaluar lo que podemos medir o medir lo que queremos evaluar?*

EN PARTE, el auge de las comparaciones de universidades basadas en indicadores científicos se debe a que la ciencia, desde la invención del *Science Citation Index* por Eugene Garfield en 1955, admite mediciones objetivas de cantidad e impacto. Esas mediciones y los indicadores que ellas hacen posible han tenido un desarrollo enorme como resultado del aumento en la capacidad computacional y de la aparición de la web. No hay otra función de la universidad que sea tan fácil de medir, no sólo por la existencia de instrumentos de agregación y búsqueda de resultados de investigación y de citas, sino por el alto grado de estandarización de los modos de validación y comunicación de la ciencia en nuestra era, que permite que los indicadores que aparecen

relevantes para los científicos de Boston lo sean igualmente para los de San Pablo, Múnich o Beijing.

No ocurre lo mismo con las otras funciones de la universidad, especialmente no con la docencia. Tengo la impresión de que no se trata de que no hayan instrumentos confiables de medición de la calidad de la enseñanza o del aprendizaje. La industria de la medición educativa ha desarrollado en los últimos años una amplísima batería de tests y protocolos para medir aptitudes, inclinaciones vocacionales, conocimientos, y destrezas. Más bien el problema parece estar en que no todos los educadores reconocen validez a las mismas estrategias de medición, por un lado, y por el otro, al costo que tiene medir. En cambio, hoy día la medición bibliométrica está esencialmente automatizada y es continua —lo que se publica por ese solo hecho se registra y se procesa para actualizar las bases de datos que alimentan los indicadores—, lo que reduce costos significativamente, mientras que la medición educacional se produce en eventos discretos, requiere ser desplegada intencionalmente cada vez, y debe procesarse también cada vez, aunque se usen interfaces computacionales para recoger los datos y generar resultados. Además, las mediciones están aún muy lejos de admitir una estandarización que permita comparaciones internacionales de eficacia o eficiencia en la enseñanza.

Con todo, nada de lo dicho implica que se deba aceptar sin más que sólo se puede evaluar lo que se puede medir más fácilmente, o que se deba abandonar la idea de medir aquello que a la universidad le importa evaluar. Nuevamente aquí son importantes los objetivos distintivos de cada universidad. Ellos no sólo definen lo que la universidad quiere lograr, sino que sugieren los modos de evaluación que les son apropiados. Desde este punto de vista es irrelevante que las mediciones que use una universidad no tengan validez universal o comparabilidad general. Sólo importa que tengan validez y legitimidad para la comunidad que se guía por ellas. Y respecto al costo, como todo, es una cuestión de prioridades. La voluntad de invertir en el monitoreo de los objetivos trazados viene a ser un test de la seriedad con que la universidad asume dichos objetivos.

Aquí, además, se puede recurrir a la estrategia del *benchmarking* con universidades amigas, dentro o fuera del país, que mencioné a propósito de las técnicas de recolección de información. Asociarse

con otros permite no sólo cotejar datos, sino bajar los costos del desarrollo o adquisición de instrumentos de medición.

3.1. Profesores

No obstante el énfasis de las últimas décadas en el desarrollo de la función científica y la visibilidad que ella confiere hoy a las universidades en el ámbito internacional, como decía antes la enseñanza es la función central de la institución universitaria. Las universidades medievales fueron escuela antes que academia, y la universidad moderna sólo empezó a hacerse cargo de lo que hoy entendemos por investigación hacia fines del siglo XIX, y no en todas partes. Las universidades que sólo se dedican a la docencia son la vasta mayoría de las organizaciones que hoy llevan el nombre de universidad. Incluso en las universidades de investigación de los países desarrollados la enseñanza mantiene su importancia, desde luego en el postgrado, pero también en los estudios del primer ciclo superior.

Esto no debe llevarnos a perder de vista, sin embargo, que a la universidad la hacen sus profesores, y que la calidad de la universidad depende, en primer lugar, de la calidad de sus profesores.

Dado que los académicos son el principal activo de una universidad, es inevitable que la profesionalización de la gestión universitaria traiga consigo una mayor preocupación de la administración por hacer gestión del cuerpo académico. Es decir, por estructurar el trabajo de los profesores de modo de asegurar que rinda el máximo fruto posible, para lo cual debe atenderse, con adecuadas normas y políticas, a todo el ciclo de vida de un académico: la búsqueda y selección, la forma de contratación, las garantías de estabilidad en el empleo, la promoción en la carrera académica, la fijación y control de la carga de trabajo, la evaluación del desempeño, la estructura de las remuneraciones, y la participación en el gobierno. Así como hoy generalmente se acepta que la rendición de cuentas que hace una universidad a través, por ejemplo, de la acreditación, no se opone a su autonomía, crecientemente la institución universitaria entiende que la gestión del profesorado no es contraria a la libertad académica.

En una investigación que acabo de terminar sobre las políticas y regulaciones de gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas encontré que la noción que guía la gestión del profesorado

es que el prestigio académico es una combinación de logros de investigación y de la eficacia en la enseñanza, ambos dependientes del desempeño de los académicos. Para mejorar esto último, la administración busca contrarrestar las tendencias centrífugas de la academia con medidas de control centralizado dirigidas a orientar la autonomía del profesorado y sus unidades hacia los objetivos de la universidad. En los casos analizados puede observarse a directivos universitarios desplegando instrumentos regulatorios, condicionando a la productividad del profesor su estabilidad en el cargo, y ofreciendo incentivos monetarios por buen desempeño.

En materia de búsqueda y selección de profesores, por ejemplo, varias universidades en Chile están comenzando a exigir la aprobación de la autoridad central para los nuevos nombramientos propuestos por las unidades académicas, de modo que asegurar que las contrataciones en cada unidad académica se ajusten a las líneas de desarrollo de la universidad. Otras universidades han creado programas para contratar investigadores fuera de la planta de las facultades y departamentos para evitar las rigideces de la estructura formal y lograr un mayor nivel de supervisión de su trabajo.

Por otra parte, la estabilidad en el cargo garantizada a todo evento tiende a debilitarse, incluso en universidades estatales. En Chile crecientemente la permanencia de los profesores en sus cargos está sujeta a evaluaciones periódicas del desempeño, o a periodos iniciales de prueba en que el académico está sujeto a contrato de plazo fijo, a cuyo vencimiento se evalúa si se lo recontracta o no.

Si bien hasta hace poco los académicos eran soberanos para definir a qué dedicarían su tiempo, se multiplican entre los casos estudiados por mí los ejemplos de requisitos de dedicación mínima a ciertas funciones que los profesores deben cumplir, por ejemplo, en la docencia de pregrado. Las tareas de los profesores se clasifican, cuantifican y registran al inicio de cada año, y luego de doce meses, se evalúa su cumplimiento. La promoción en la carrera académica, que hasta hace una generación era una función más o menos lineal de la antigüedad en el cargo, hoy día depende de logros de investigación, mientras el doctorado comienza a aparecer en los reglamentos como requisito de ingreso a la carrera académica o de progreso en ella. Para asegurar la consistencia en las decisiones de promoción a lo largo de todas las

facultades, es común encontrar comisiones centrales de categorización y promoción, así como el uso de plantillas de atributos y productos predefinidos que el académico debe lograr para ascender.

En casi todas las universidades en mi estudio el sueldo base del profesor refleja diferencias en el mercado académico de distintas especialidades y disciplinas —es decir, no todos los profesores de la misma jerarquía ganan lo mismo— a lo cual se suman esquemas de incentivos a la productividad, especialmente en investigación, que pueden representar entre 50 y 100 por ciento del sueldo base.

A través de instrumentos de gestión como los reseñados precedentemente, las universidades procuran asegurar que sus cuerpos académicos estén plenamente alineados con los objetivos que la organización se ha fijado.

3.2. Visión del liderazgo

Recapitulando: la gestión de la calidad comienza con la explicitación de lo que una universidad tiene como identidad, misión y proyecto de futuro. En esta definición, la universidad debe dilucidar si va a encarar su gobierno y su administración como la suma de labores de coordinación de las iniciativas “de abajo hacia arriba” de las unidades académicas, o si fortalecerá los poderes y capacidades de sus órganos de gobierno y gestión para que estos puedan imprimirle una dirección común a la entidad. Una de las dimensiones fundamentales de una gestión profesional son las finanzas, y en particular, la diversificación de los ingresos, que se suma al control de costos para lograr una gestión financiera responsable y sostenible. Otra área es la de la información para la gestión, que alimenta la toma de decisiones apoyando una cultura de administración basada en evidencia. Muchas veces la información está disponible en los sistemas de la organización y sólo es cuestión de ordenarla para explotarla. En otros casos es necesario generarla, para lo cual es necesario medir procesos y resultados. Medir no es sólo una cuestión de instrumentos, sino ante todo, de resolver qué se quiere medir y para qué. Nuevamente, los objetivos de la organización son cruciales para responder estas preguntas. Finalmente, no debe perderse de vista que todos estos afanes no son medios, no un fin. Son un conjunto de medios para perfeccionar continuamente la

universidad, labor en la cual el profesorado es, según he argumentado, el principal activo.

No hay nivel de sofisticación del aparato de gestión de la calidad que pueda hacer superflua la visión de futuro que debe aportar el líder de la organización. El líder debe articular y proponer una narrativa estilizada y embellecida—“saga organizacional”, le ha llamado Burton Clark⁸—que dé cuenta de la historia de la universidad, su misión, y sus valores, así como una visión del futuro, que permitan a los miembros de la comunidad adherir a un proyecto común y entender que su trabajo trasciende del interés personal y del resultado inmediato.

Una vez pregunté a un ex rector que había tenido una larga y fructífera labor a cargo de una de las principales universidades del país cuál era el “secreto” del éxito. Dos cosas, me dijo. Primero, nombrar a las personas apropiadas en los cargos, aunque tome tiempo encontrarlas, y darles luego pleno respaldo para que hagan su trabajo, aunque no siempre se compartan sus determinaciones. Y segundo: “hacer muchos discursos”. No discursos vacíos, protocolares, por cumplir. Sino discursos que expongan, una y otra vez, de diferentes formas, ante cada estamento de la universidad, para qué existe esta universidad en el mundo.

4. Bibliografía

1. Bernasconi, A. (2008): “Is there a Latin American model of the university?” en *Comparative Education Review*, Vol. 52, N°1, 27-52.
2. Birnbaum, R. (1988): “How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership”. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Boulton, G. y Lucas, C. (2008): “What are universities for?”. Documento de Trabajo de League of European Research Universities (LERU), disponible en www.leru.org.

⁸ Burton R. Clark, 1971, “Belief and Loyalty in College Organization”, *Journal of Higher Education* 42: 499-515.

4. Castro, C. y Levy, D. (2000): "Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America". Washington, DC: Inter-American Development Bank.
5. Clark, B.R. (1971): "Belief and Loyalty in College Organization" en *Journal of Higher Education*, N°42, 499-515.
6. Cohen, M.D. y March, J.G. (1974): "Leadership and ambiguity: The American college president". New York: McGraw-Hill.
7. Frank, D.J. y Gabler, J. (2006): "Reconstructing the university: Worldwide shifts in academia in the 20th century". Stanford: Stanford University Press.
8. Hammond, T. (2004): "Herding Cats in University Hierarchies: Formal Structure and Policy Choice in American Research Universities" en Ehrenberg, R.G. (Ed.): "Governing Academia". Ithaca, NY: Cornell University Press.
9. Meyer, H.D. y Rowan, B. (eds.) (2006): "The New Institutionalism in Education". Albany: State University of New York Press.
10. Ramírez, F.O. (2006): "Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities Between Global Models and National Legacies" en Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Frank, D. J. y Schofer, E. (2006): "Higher Education as an Institution", CDDRL Working Papers, N° 57, disponible en <http://cddrl.stanford.edu>.
11. Salmi, J. (2009): "The Challenge of Establishing World-Class Universities". Washington, D.C: The World Bank.

Gestión de la información y *benchmark* en la educación superior

Dr. Arturo Mora Cerna
Ingrid Grünewald Ahrens
Verónica Barros Diez

EL DESARROLLO de la educación superior en las últimas décadas no ha estado ajeno a los cambios que se han presentado en las organizaciones en general, producto de la evolución de la sociedad y la globalización de la economía mundial. Elementos como aseguramiento de calidad, planificación estratégica, *benchmark* y gestión de la información y del conocimiento, se han convertido en temas de relevancia en aquellas instituciones que aspiran a mantenerse vigentes bajo la concepción de la sociedad actual. En el presente capítulo, además de describir las principales características de estos elementos, se da cuenta de la relación que existe entre ellos. Es así como, a partir de la necesidad que tienen las instituciones por asegurar calidad en sus procesos vitales (en el corto, mediano y largo plazo), como formación profesional, investigación, postgrado, vinculación con el medio y gestión institucional, surge la necesidad de definir e implementar planes estratégicos de desarrollo, caracterizados por la incorporación de indicadores que requieren ser medidos, evaluados y comparados. Esto último conlleva, por un lado, la necesidad de realizar una eficiente gestión de la información y del conocimiento en la institución, a través de la cual se representen los ciclos de vida y resultados de cada uno de los procesos y, por otro, la implementación de técnicas de *benchmark* nacionales e internacionales, orientadas a establecer el posicionamiento de la institución y el reconocimiento de buenas prácticas en estas materias.

En forma adicional a las reflexiones compartidas en este artículo, se proporcionan antecedentes relacionados con el estado del arte en las universidades chilenas respecto de la disponibilidad y uso de la información operacional, en los distintos niveles de gestión, obtenido a partir de un sondeo de opinión que se realizó a las 25 universidades del Consejo de Rectores y 19 privadas. En el instrumento utilizado se consultó sobre los soportes de la información para la gestión, su uso

en la toma de decisiones, el nivel de estructuración y consolidación de los sistemas, el uso de indicadores de gestión y la existencia de una estructura u organización para el análisis institucional. No se recibió un número mínimo suficiente para realizar un análisis estadístico significativo de los resultados, sin embargo, se consideran las opiniones vertidas en ellas en el entendido que no necesariamente reflejan un panorama claro y generalizado de las universidades chilenas.

1. Conocimiento, información y calidad

EL CONOCIMIENTO y la información son elementos fundamentales para el desarrollo de cualquier tipo de organización y, claramente, con el avance de la sociedad en el último siglo, la gestión de ambos ocupa, cada vez más, un espacio mayor en la economía de los países a escala mundial. Con la evolución de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento se ha incrementado la necesidad de administrar, además de los objetos materiales y los recursos económicos y humanos de una institución, los datos, la información y el conocimiento relativos a estos objetos y recursos. Es así como, actualmente, la gestión de la información y del conocimiento se han transformado en tareas críticas al interior de cada organización.

La concepción de la gestión en la sociedad industrial se basaba en la manera de alcanzar objetivos y resultados mediante la utilización de materias primas, personal y capital de trabajo. En la sociedad de la información y del conocimiento no desaparecen estos factores clásicos de producción, pero su contribución a la producción es cuantitativa y cualitativamente distinta. Aparece el conocimiento (basado en información) como nuevo factor, cuya contribución se sitúa en primer lugar en relación con los demás. Se trata del conocimiento que se posee sobre los recursos primarios de la organización. Surge entonces la necesidad de una nueva gestión enfocada en este factor, llamada gestión de la información y del conocimiento.

La transformación y evolución de los conceptos de gestión, asociados al desarrollo de la sociedad, también se han visto influenciadas por la incorporación, en el mundo globalizado, de los sistemas de aseguramiento de calidad, a nivel de procesos y de gestión en general. La necesidad de implantar modelos para la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior pone de manifiesto la

estrecha relación que existe entre la gestión de la información, del conocimiento y de la calidad en el quehacer de una organización. Sin datos de calidad, sin información y/o sin conocimientos de la organización, es imposible gestionar calidad.

Respecto de la gestión de la información y del conocimiento, en una institución de educación superior puede entenderse como el proceso de transformación continua de datos en información, de información en conocimiento y de conocimiento en conocimientos. El proceso de transformación se logra a través de la planificación de una serie de acciones que permiten conducir las tareas asociadas a esta transformación; como la búsqueda de soluciones o investigación, la conservación, codificación y transferencia a la realidad, y el control de calidad de los resultados logrados.

El modelo de gestión de la información y del conocimiento asociado a la educación superior aborda todo el quehacer de la institución y puede ser representado en un modelo de tres dimensiones que cruza, por un lado, procesos del conocimiento (investigación, conservación y transferencia), por otro, las funciones de administración tales como planificación, conducción y control y, por último, los niveles de aplicación de cada uno de estas funciones, a saber; operacional, táctico y estratégico.

También puede entenderse la gestión de la información y del conocimiento como la gestión (planificación, conducción y control) de los activos intangibles (conocimiento e información), que aportan valor a la organización al momento de obtener capacidades y competencias esenciales distintivas.

En concordancia con lo anterior, y tomando en cuenta el surgimiento de la teoría de la organización, se logra entender por qué la información debe ocupar un nivel preponderante al interior de las instituciones. Una organización es un sistema conformado por personas, recursos materiales e información. Esta última determina el “orden y el caos” entre los individuos, los recursos y en la interrelación personas-recursos, por lo que se debe considerar una nueva valoración a la proyección y el desarrollo de las actividades inherentes a la información y el conocimiento. Un nuevo modelo de gestión organizacional debe tener como base indispensable la gestión de ambos recursos.

Algunas organizaciones son incapaces de comprender que la información es un recurso, un valor o un activo igual que cualquier otro y que como recurso tiene características que lo hacen similar o diferente a los demás. Esto es, que se adquiere a un costo, posee valores, requiere del control de sus costos, tiene un ciclo de vida, puede procesarse y existen sustitutos para informaciones específicas.

La gestión de la información se vincula con la generación y la aplicación de estrategias, el establecimiento de políticas, así como con el desarrollo de una cultura organizacional y social dirigida al uso racional, efectivo y eficiente de la información, en función de los objetivos y metas de las instituciones, en materia de desempeño y de calidad.

Las estrategias actuales para la gestión de la información y del conocimiento deben responder a los nuevos tipos de demandas, resultantes de la aparición de tendencias gerenciales más modernas en las organizaciones. En la creación de los nuevos sistemas de gestión de la información es imprescindible considerar los sistemas informáticos, la política de información y aseguramiento de calidad de los datos, la cultura de información y los modelos de comunicación, entre otros elementos.

La gestión de la información y del conocimiento busca asegurar que la organización disponga de la información y las capacidades necesarias para su adaptación continua a los cambios internos y a las nuevas demandas del entorno. De una correcta gestión de la información y del conocimiento depende, en gran medida, la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad eficientes.

En relación al uso de información para la gestión, la tendencia observada en las respuestas a la consulta realizada es que las instituciones en general utilizan sistemas en línea (a nivel operacional) y reportes.

2. Gestión e información

LA INFORMACIÓN para la gestión y la gestión de la información son dos conceptos diferentes: la información para la gestión es un tipo de información (los datos); la gestión de la información es un tipo de gestión (el sistema).

La gestión de la información es el proceso de analizar y utilizar la información que se ha recabado y registrado para permitir a los administradores (de todos los niveles) tomar decisiones documentadas. La información para la gestión es la información necesaria para tomar decisiones de gestión, orientadas, por ejemplo, al mejoramiento de prestaciones y servicios; y para poner en práctica la planificación, implementación, supervisión y evaluación estratégica de la institución:

La gestión de la información implica:

- Determinar la información que se precisa;
- Recoger y analizar la información;
- Registrarla y recuperarla cuando sea necesaria;
- Utilizarla; y
- Divulgarla.

Para cada una de estas acciones se requiere establecer mecanismos y procedimientos que sean conocidos por todos los actores, en cada uno de los niveles de la organización; operacional, táctico y estratégico. Es así como, por ejemplo, para determinar qué información se precisa, se requiere efectuar una clara definición de los aspectos claves que serán medidos (indicadores claves). De este modo, se puede efectuar una evaluación de los sistemas transaccionales, para determinar qué información de los indicadores se encuentra disponible y en qué formatos, detectar requerimientos de información no cubiertos por los sistemas transaccionales vigentes en la institución, analizar los procedimientos de registro y actualización de datos, y definir nuevos procedimientos de registro de datos en los sistemas transaccionales. Por otro lado, es fundamental establecer en la institución las siguientes premisas básicas para el desarrollo de las acciones asociadas al proceso de gestión de la información y del conocimiento:

- Las fuentes de datos (internas o externas) deben ser únicas, confiables y oportunas
- Los datos deben ser ingresados o registrados en los sistemas sólo una vez y desde el lugar donde se originan. Para esto resulta útil implementar formularios vía Web, de modo de hacer posible el registro de la información en forma fácil y rápida, desde cualquier punto de la organización. Posterior al registro, se deben

implementar mecanismos de validación y certificación de los datos ingresados, según el proceso al cual corresponda.

- La generación de reportes en línea con información resumida al más alto nivel y compartida por todos, constituye una muy buena práctica para la validación de los datos registrados en los sistemas.
- La definición y el consenso en todos los niveles de la organización, de las responsabilidades asociadas al ciclo de la información (generación, registro, procesamiento, análisis, toma de decisiones) proporciona mejores garantías de calidad en los datos disponibles para la gestión.

Además de la definición de mecanismos y procedimientos asociados a cada una de las acciones propias del proceso de gestión de la información y del conocimiento, resulta indispensable considerar al interior de la institución, la definición de una política de información, así como también la definición e implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los datos.

Respecto de la política de información, ésta debe contener la especificación de las reglas que la organización ha definido para compartir, distribuir, adquirir, estandarizar, clasificar e inventariar la información. Una política de información establece procedimientos y/o responsabilidades específicas que identifican cuales usuarios y unidades de la organización pueden compartir información, donde se puede distribuir la información y quién es responsable de actualizar y mantener la información. Esta política de información debe ser conocida, entendida, implementada y controlada en todos los niveles de la organización.

Una base de datos y una política de información bien diseñadas contribuyen a garantizar que las instituciones tengan la información que necesitan. No obstante, se deben emprender algunas acciones adicionales para asegurar que la información de los almacenes de datos de la organización sea exacta y confiable, conocidas como mecanismos de aseguramiento de la calidad de los datos.

Los datos imprecisos, a destiempo o inconsistentes con otras fuentes de información, conducen a tomar decisiones incorrectas, evaluaciones erróneas o incluso pérdidas financieras.

Si una base de datos está debidamente diseñada y se establecen estándares de datos para toda la institución, los elementos de datos duplicados o inconsistentes debieran ser mínimos. En general, la mayoría de los problemas en la calidad de los datos, como nombres mal escritos, números transpuestos o códigos erróneos se derivan de la captura o registro de los datos.

En una institución de educación superior existen dos mecanismos que no deben estar fuera de una política de aseguramiento de calidad de la información, a saber: auditorías de la calidad de los datos y depuración de datos. La auditoría de la calidad de los datos consiste en una revisión estructurada de la exactitud y completitud de los datos que se encuentran en los sistemas de información. Estas se pueden realizar sobre los archivos de datos completos, sobre una muestra de los archivos de datos o a través de la percepción de la calidad de los datos que tengan los usuarios finales. Los sistemas de análisis de información y reportes resumidos de gestión son una buena instancia para validar grandes volúmenes de datos, a través de la percepción de los usuarios finales. La depuración de datos consiste en actividades para detectar y corregir datos que sean incorrectos o incompletos, tengan un formato inadecuado o sean redundantes. La depuración no sólo corrige errores sino que también impone la consistencia entre diferentes conjuntos de datos originados en sistemas de información separados. Existen herramientas de software orientadas a la depuración de archivos, corregir errores e integrar los datos en un formato consistente para toda la institución.

3. Gestión estratégica y aseguramiento de calidad

LAS INSTITUCIONES de educación superior, insertas hoy en día en un mercado amplio (sin fronteras) de libre elección y motivadas por la necesidad de desarrollar ventajas competitivas que les permitan diferenciarse en este medio, se han visto en la obligación de incorporar elementos de gestión del mismo nivel que los que se aplican en los sistemas empresariales comunes. Es así como, en la actualidad, resulta común encontrar en estas instituciones esfuerzos relevantes destinados a la elaboración e implementación de planes estratégicos de desarrollo, instrumentos que finalmente se configuran como ejes conductores para la implementación y desarrollo de un sistema de

gestión de la calidad, soportado a su vez en modelos de gestión de la información y del conocimiento.

Para entender mejor el concepto de gestión de la calidad, resulta interesante compartir los principios sobre los cuales se basa esta gestión en las organizaciones, según la norma internacional ISO 9004, con el fin de que sirvan al nivel superior como instrumentos para liderar la organización hacia un mejor desempeño.

Los principios de gestión de calidad, definidos según la norma ISO 9004, son:

- Enfoque al cliente
- Liderazgo.
- Participación del personal.
- Enfoque a los procesos.
- Enfoque de sistema para la gestión.
- Mejora continua.
- Toma de decisiones basadas en hechos.
- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

A través de la aplicación efectiva de estos principios, es posible lograr significativos beneficios para la institución, como son la mejora continua en sus resultados, la creación de valor y el incremento de la estabilidad.

Estos principios en la actualidad pueden ser aplicados en forma directa en la definición, implementación y evaluación de un plan estratégico institucional. El liderazgo que deben ejercer las autoridades en la gestión de las universidades debe sustentarse en la posibilidad de tomar decisiones a partir de resultados concretos (indicadores) de la institución, logrados en procesos específicos relevantes y estratégicos, como lo son: formación profesional, investigación, postgrado y extensión. Si, al mismo tiempo, se involucra a todos los niveles de gestión en la evaluación, en la generación de compromisos específicos (metas) de resultados y en la generación de planes de acción detallados por cada unidad académica, es posible pensar que las universidades están caminando hacia el logro de un efectivo sistema de gestión que les permita garantizar calidad en los servicios (mejora continua) que ofrecen a la comunidad nacional e internacional.

En estrecha relación con la aplicación de los principios identificados anteriormente, resulta importante destacar que una adecuada gestión de la información, posibilita reducir los riesgos en la administración de la organización, como lo son la toma de decisiones apresuradas, tardías o inconsistentes. Un ejemplo de lo anterior podría ser la generación de ofertas de carreras no competitivas, las que podrían ocasionar pérdidas y reducir la competitividad en el sistema. Obtener la información necesaria, con la calidad requerida, es una premisa indispensable para la supervivencia de las instituciones, si se considera que las organizaciones acortan cada vez más sus ciclos estratégicos y que la toma de decisiones, así como el cambio, es continuo.

La información es un agente importante en la modificación de las conductas existentes en la organización. Su correcta gestión es una herramienta fundamental para la toma de decisiones, la formación del personal, la evaluación de los productos, la determinación de los errores y el control de los procesos. La información es un recurso vital para el desarrollo de la organización. No obstante, su carácter intangible ha hecho que muchos directivos no inviertan los recursos suficientes para las acciones propias de la gestión de este recurso.

4. Toma de decisiones basada en la información

LAS UNIVERSIDADES hoy en día se enfrentan a la necesidad permanente de evaluar su gestión desde un punto de vista integral y transversal, lo cual ha dejado de manifiesto la necesidad de optimizar los procesos de gestión de la información y del conocimiento de la institución.

Por lo general, cuando se requiere conocer información precisa y oportuna respecto de resultados, proyecciones o tendencias en procesos que impactan a toda la institución, resulta ser una tarea muy difícil, debido a que los datos se conservan en distintos sistemas (admisión, matrículas, personal, investigación, extensión, etc.), que además poseen distintos formatos y tecnologías de almacenamiento. Por otro lado, también se puede requerir información que no se encuentre en uno de los sistemas automatizados y que requiera ser generada para dicho estudio en forma específica. Esto puede significar tener que destinar gran cantidad de tiempo para la recolección de toda la información necesaria o, tal vez, tener que tomar una decisión con

información incompleta. La definición y generación de almacenes de datos resuelven hoy en día estos problemas.

Un almacén de datos (o *datawarehouse*) es una base que almacena datos actuales e históricos de potencial interés para los encargados de la toma de decisiones de toda la institución. Los datos se originan en muchos sistemas de transacciones operativas esenciales, como los sistemas de admisión de alumnos, de matriculas, de rendimiento académico, de personal, de publicaciones, etc., y también puede incluir datos derivados de transacciones en sitios *Web*. El almacén de datos consolida y estandariza esta información con el propósito de que la información se pueda utilizar en procesos de análisis y toma de decisiones de los encargados de gestión. El almacén de datos pone los datos a disposición de quién los necesite, pero no se pueden modificar. Un almacén de datos también proporciona una variedad de herramientas de consultas con fines específicos y estandarizados (reportes de gestión), herramientas analíticas y características gráficas para la elaboración de informes. Es habitual que las organizaciones utilicen *Intranet* para poner a disposición de toda la institución la información consolidada de resultados y proyecciones generadas a través del almacén de datos.

También es posible que el almacén de datos de la institución se estructure en función de subconjuntos de datos (denominados *datamarts* o mercados de datos). Estos están referidos a áreas específicas de análisis de la organización y desde el punto de vista de construcción y desarrollo pueden resultar de menor costo (en tiempo y horas-hombre) que la generación del almacén completo de datos de la organización. Por lo general, se recomienda iniciar los procesos de análisis y toma de decisiones en base a subconjuntos de datos (*datamarts*), dado que de esta forma se logra, por un lado, optimizar el proceso de construcción de almacenes de datos y, por otro, dar solución, de una manera más controlada, a los nuevos requerimientos de información que se generan con la construcción del almacén. Es indudable que al generar indicadores de gestión asociados a los procesos vitales de la institución, surgirá una evaluación respecto del registro y procesamiento de los datos fuentes relativos a dichos procesos. A partir de esta evaluación es posible que se originen nuevos requerimientos para el área de sistemas de la organización, orientados a optimizar y validar las actividades

de registro y procesamiento de los datos fuentes. Habitualmente, las debilidades encontradas en este proceso apuntan a la oportunidad del registro, al detalle de la información, a la responsabilidad de actualización y a la completitud de los datos, entre otros.

Una vez que se han capturado y organizado los datos, en almacenes de datos o en mercados de datos, están a disposición para análisis más profundos. Una serie de herramientas permiten a los usuarios analizar estos datos para descubrir nuevos patrones, relaciones y conocimientos profundos que, a su vez, permiten orientar los procesos de toma de decisiones. Las herramientas que permiten consolidar, analizar y dar acceso a extensas cantidades de datos para ayudar a los niveles de gestión a tomar mejores decisiones de gestión de la organización, con frecuencia se denominan Inteligencia de Negocios (BI). Las principales herramientas para la inteligencia de negocios incluyen software para consultas e informes de base de datos, herramientas para análisis de datos multidimensionales (procesamiento analítico en línea) y para minería de datos. Con la minería de datos es posible transformar en conocimiento los datos corporativos mediante la búsqueda de patrones y relaciones que permitan predecir el comportamiento futuro. Los patrones y las reglas se utilizan para orientar la toma de decisiones y predecir el efecto de tales decisiones. Los tipos de información que se pueden obtener a partir de la minería de datos incluyen asociaciones, secuencias, clasificaciones, agrupaciones y pronósticos.

5. Análisis institucional en la educación superior

EN LA última década se han implementado en Chile sistemas de aseguramiento de la calidad, ya sea en las instituciones, en las carreras y/o en los programas de postgrado, lo que ha dejado de manifiesto la necesidad de contar con sistemas de análisis, seguimiento y monitoreo de las acciones internas mucho más exactos y detallados que los que se manejaban con anterioridad a estos procesos de modernización y mejoramiento de la calidad. Establecer cuán bien funciona una universidad es una tarea sutil y compleja de realizar, más aún cuando no se ha dado prioridad a la gestión de la información y del conocimiento al interior de las instituciones. Disponer de información confiable, oportuna y completa, para que los directivos superiores puedan tener un conocimiento acabado sobre el funcionamiento de su institución y

el lugar que ésta ocupa en relación a las demás (*benchmark*), es uno de los principales objetivos que deben satisfacer los sistemas desarrollados en las organizaciones para efectos de análisis institucional.

Por otro lado, las políticas públicas del país relacionadas con la rendición de cuentas (*accountability*) exigen a las universidades dar fe pública respecto de su contribución al desarrollo nacional e internacional, a través de resultados específicos en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y la extensión. Es así como varias universidades, en los últimos años, han estado dando pasos hacia la instauración de sistemas que posibiliten el análisis institucional, sobre la base de construcción de almacenes de datos y la utilización de herramientas de inteligencia de negocios.

En general, el análisis institucional responde a la inquietud compartida en las instituciones de educación superior de hacer seguimiento y evaluar los avances y los resultados de los programas académicos y proyectar la gestión académica en el tiempo, de manera de poder representarla a través de planes y proyectos estratégicos. En este sentido, es crucial la comprensión en la institución de la importancia que reviste la evaluación y comparación de los resultados de la gestión académica a nivel interno y contra estándares nacionales e internacionales de excelencia. Es decir, la comparación con buenas prácticas de otras instituciones de prestigio (*benchmark*). Respecto de la posibilidad de compartir resultados a nivel interno en las instituciones, es importante reconocer que la cultura organizacional de las universidades en Chile no promueve este tipo de acciones, más bien se tiende a efectuar un análisis parcelado de los resultados de cada una de las unidades académicas, contrastados con estándares nacionales e internacionales, perdiendo de este modo la posibilidad de generar competencias virtuosas, internas, orientadas a promover la transferencia de buenas prácticas entre las unidades de la organización. Actualmente, se tiende más bien a valorar la mirada externa por sobre la posibilidad de buscar mejoras al interior de la misma institución.

Por otra parte, es decisiva también la disposición y voluntad de las autoridades y los académicos para conducir la instauración de un proceso de evaluación institucional sustentable en el tiempo. Esta voluntad se manifiesta a través de la búsqueda sistemática de respuestas

y soluciones a interrogantes tales como: la relación entre la misión y los programas que se desarrollan en la institución; el posicionamiento de la misma en el sistema educativo; las debilidades y amenazas a enfrentar; las fortalezas y oportunidades que aprovechar; la existencia y aplicación de mecanismos aseguradores de calidad, entre otros.

Por análisis institucional se entiende el proceso de investigación al interior de una institución de educación superior, que proporciona información relativa al seguimiento y a la evaluación de los resultados de los programas y de los recursos utilizados, de modo de dar solidez y fundamento a las políticas institucionales y a la formulación de planes estratégicos.

El análisis institucional se fundamenta en información cuantitativa y cualitativa, sistemáticamente recolectada, con el propósito de conocer mejor a la institución y su entorno. Principalmente, requiere de una actitud analítica y crítica, asumida y compartida por autoridades y miembros de la comunidad universitaria, en el sentido de conducir y someterse sistemática a la evaluación de los resultados de los programas académicos, de los procesos utilizados y de los insumos disponibles, confrontándolos con las metas establecidas por la institución, para cada uno de sus objetivos estratégicos fundamentados en su plan de desarrollo.

Se reconoce que un proceso de análisis institucional se ha instaurado en una institución de educación superior cuando: la investigación y evaluación se lleva a cabo sistemáticamente, en forma continuada y periódica; se utiliza en la revisión de objetivos y metas estratégicas; se basa en hechos y resultados concretos; y está fundamentada en un sistema de información sólido y confiable.

La generación de planes estratégicos de segunda generación, con indicadores de gestión medibles y monitoreables, constituye una excelente oportunidad para dar inicio a la instauración de procesos de aseguramiento de calidad y evaluación institucional de mediano y largo plazo, a través de la definición, medición y control de variables asociadas al desempeño de las diferentes unidades y a la medición de factores críticos de éxito asociados con el cumplimiento de los objetivos estratégicos definidos por la institución. Al respecto, todas las instituciones que respondieron la consulta, reconocieron tener una unidad especializada para el análisis institucional y, con respecto a

los factores críticos de éxito, exponen tener sistemas de monitoreo de indicadores y análisis periódicos que apoyan la gestión.

Corresponde señalar que para un buen resultado en la labor de análisis institucional resulta fundamental contar con sistemas de información corporativos (de nivel operacional), que permitan registrar y almacenar en forma confiable, oportuna y consistente todos los datos asociados al quehacer de las distintas funciones académicas y administrativas de la institución. Sólo de esta forma es posible garantizar buenos sistemas de nivel estratégico, a través de los cuales se obtiene información y conocimiento acumulado y resumido del desarrollo institucional, que puede ser analizado a distintos niveles de gestión, según las dimensiones que resulten más pertinentes y necesarias. En cuanto a los sistemas de información internos, de acuerdo a la consulta realizada, podemos concluir que en forma genérica están estructurados a nivel institucional y que utilizan información interna e indicadores de mercado como referentes de información para enfrentar los cambios del entorno.

En Chile, la labor de análisis institucional, en algunas universidades se desarrolla a través de unidades creadas especialmente para ello, mientras que en otras ha pasado a formar parte de las tareas propias de las unidades de planificación. Así, la Universidad de Chile, la Universidad de Santiago y la Universidad Técnica Federico Santa María, han instaurado unidades formales de análisis institucional, cuyos propósitos en términos comunes se enmarcan en: generar información estratégica (indicadores de gestión) para evaluar y proyectar el desarrollo de la institución; realizar análisis a nivel institucional y reportes de gestión periódicos; evaluar el comportamiento y desempeño institucional; realizar investigación referente al sistema de educación superior, tanto nacional como internacional. Cada una de estas unidades, además, cuenta con propósitos particulares según su ubicación funcional al interior de la institución y el mandato de parte de la autoridad.

En particular, la Universidad de Concepción está desarrollando desde el año 2006 un sistema de control de gestión, basado en los conceptos de análisis institucional descritos. De su experiencia de desarrollo, implementación y puesta en marcha, se pueden compartir las siguientes fortalezas: plan estratégico conductor del proceso;

estandarización de indicadores; definición de un único plan de desarrollo asumido por las facultades; resultados compartidos por todas las unidades académicas de la institución; y validación y auditoría de la información compartida. Asimismo, las debilidades más importantes son: información no disponible en algunas áreas; falta de empoderamiento de la gestión en niveles intermedios; y débil cultura de evaluación de la gestión con apoyo de indicadores.

Finalmente, cabe destacar que las funciones más comunes de la labor de análisis institucional son: medir el progreso de la institución en sus planes, programas y proyectos, contrastando sus resultados contra la misión y los objetivos estratégicos que los enmarcan; interpretar y dar a conocer la evolución y las tendencias de los diferentes programas mientras son ejecutados, y las variaciones experimentadas en la cantidad y calidad de los recursos utilizados; medir e informar acerca de los impactos alcanzados en la institución, en sus estudiantes y académicos; ayudar a resaltar aquellas debilidades u obstáculos que es necesario corregir y vencer para alcanzar los objetivos estratégicos, en el tiempo propuesto y con los recursos disponibles; preparar y difundir informes, proporcionando antecedentes derivados de los análisis y comparación de parámetros que sirvan a la definición de nuevas estrategias, objetivos y metas de cambio y desarrollo en los aspectos académicos, o a la corrección de los actualmente vigentes; realizar investigación referente al sistema de educación superior, tanto nacional como internacional, en los distintos ámbitos que este sistema involucra.

6. Planificación estratégica y *benchmark*

LA MAYORÍA de las instituciones de educación superior se ha focalizado en el mejoramiento continuo de la calidad, orientando su quehacer, definiendo metas y trabajando para encontrar los medios necesarios y adecuados que permitan concretar sus aspiraciones. En este contexto, la construcción de un plan estratégico es fundamental para lograr un avance ordenado y planificado hacia las metas propuestas. Al mismo tiempo, las instituciones han considerado en sus planes de desarrollo indicadores de gestión para asegurar el cumplimiento de sus objetivos y dar fe pública de la calidad de los servicios que prestan, marcando así la diferencia con otras instituciones.

En particular, la planificación estratégica enfatiza la importancia de la relación entre la institución y su entorno, cada vez más dinámico y cambiante. Se traduce en un comportamiento proactivo para la resolución de problemas, dirigido externamente hacia las condiciones del entorno, y en un medio que permite encontrar una posición competitiva favorable para la institución. De los resultados obtenidos en el sondeo de opinión se puede concluir una marcada tendencia a considerar el plan estratégico institucional como una herramienta fundamental para la toma de decisiones, lo cual ayuda a cuantificar el rendimiento de la organización.

De esta forma, la competencia y el *benchmark* aparecen en forma natural en el sistema de educación superior de Chile. Sin embargo, este concepto en las instituciones de educación superior chilenas aún no se ha posicionado del todo, ya que es difícil encontrar información actualizada y fidedigna de la competencia. Existe información genérica de las diferentes universidades a través de *ranking* dados a conocer por diarios o revistas tales como Revista Qué Pasa, Diario La Segunda, etc., o bien datos publicados por organismos como el Ministerio de Educación, el Consejo de Superior de Educación y el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, entre otros. También se encuentra información en alguna página de *Internet* o por alguna red de universidades, pero no siempre están los datos completos y/o actualizados, o bien no se conoce la fuente y por tanto la información no siempre es fidedigna.

Se define el *benchmark* como un proceso organizado, formal, sistemático, continuo y a largo plazo que permite identificar, evaluar, comparar, comprender y adaptar los procesos, negocios, productos y/o servicios de empresas o instituciones como las mejores a nivel nacional o mundial. El propósito es comparar en busca de mejoras, y/o desarrollos de nuevos sistemas o productos de modo de alcanzar ventajas competitivas y diferenciadoras.

Lo importante de esta técnica, utilizada como insumo en el desarrollo estratégico de las instituciones, es saber qué, cómo y cuándo obtener información de calidad, de manera que se convierta en una herramienta eficaz en la toma de decisiones y definición de buenas prácticas posibles de adoptar. El *benchmark* implica un análisis de la institución en relación a operaciones, estructura, políticas, administración, etc.

Es decir, puntos claves y a la vez problemáticos que sirven para ser comparados con instituciones de iguales características.

El *benchmark* orientado a la educación es una técnica utilizada en Chile, desde hace pocos años. El surgimiento de los sistemas de aseguramiento de calidad en el país (como se destacó en los capítulos anteriores), ha impuesto la necesidad de desarrollar al interior de las instituciones mejores prácticas de gestión, específicamente relacionadas con una planificación de nivel estratégico. En este contexto, surge, por un lado, la necesidad de optimizar la gestión de la información y del conocimiento que la institución requiere para los procesos de toma de decisiones (desarrollado anteriormente) y, por otro, incorporar en los procesos internos de análisis, información de instituciones análogas, nacionales e internacionales, con el fin de evaluar posicionamiento en el entorno, recoger buenas prácticas que pudieran ser imitadas, y sancionar prácticas que definitivamente no conllevan a buenos resultados. De este modo, en la actualidad en varias universidades, el *benchmark* ya se considera como una herramienta útil para apoyar un proceso de mejora continua, siendo utilizado en las instituciones como herramienta de gestión que busca entender, revisar y evaluar prácticas a todo nivel y en todas sus funciones para impulsar su desarrollo. En este contexto, es una respuesta más a la diversificación de la educación, la globalización del mundo y las exigencias del mercado.

En general, se reconocen tres grandes aportes del *benchmark* o evaluación comparativa a las universidades: aporta herramientas para determinar tendencias de rendimiento y en base a esto generar o iniciar un proceso de mejoramiento continuo de sí mismos; ayuda a la comparación de procesos y rendimientos en algunos o todos los ámbitos de grupos de universidades generando redes de apoyo y acciones que contribuyen al mejoramiento continuo y; proporciona puntos de referencia que pueden ser utilizados por la institución a fin de determinar su competencia y su posicionamiento.

Las universidades no pueden ser comparadas en su totalidad como pueden ser empresas comerciales de un mismo rubro ya que tienen grandes diferencias en constitución y centro de acción. Universidades hay públicas, privadas, autónomas, con o sin financiamiento, etc. Es decir, existe un mundo de diferencias que las hacen actuar de una

determinada manera. Sin embargo, el *benchmark* busca establecer parámetros genéricos de gestión, cuantificables y comparables, que permitan apoyar la planificación estratégica como parte del aseguramiento de la calidad y de la mejora continua de las instituciones. La evaluación comparativa es tan esencial en las universidades como en otros ámbitos. Se necesitan puntos de referencia para generar buenas prácticas, optimizar su funcionamiento y mejorar la calidad. La evaluación comparativa ayuda no sólo a identificar los éxitos hasta la fecha, sino también los signos vitales para la adaptación al futuro.

El dinamismo de las universidades es tan importante como sus logros. Las mejores instituciones son las que combinan los grandes logros con amplias pruebas de dinamismo y rápidos procesos de adaptación a los nuevos retos. Sin embargo, estas dimensiones de cambios deben ser medidas adecuadamente para verificar su rendimiento entre las medidas de la ejecución y el plan estratégico de la organización.

Jackson y Lund (2000) clasifican el *benchmark* en las instituciones de educación, según su quehacer, de la siguiente forma:

- *Benchmark* interno: es una comparación interna de procesos operativos dentro de una misma institución, ésta se puede aplicar en escuelas, departamentos, facultades, unidades administrativas etc.
- *Benchmark* externo: este implica una serie de análisis en 4 ámbitos:
 - › competitivo: es el análisis y evaluación comparativa de los métodos y procesos a nivel estratégicos, pretende evaluar el potencial de estas prácticas para ganar ventajas competitivas. Este análisis puede ser realizado en reclutamiento y admisión de alumnos, programas de capacitación docente, etc.
 - › colaborativo: es la cooperación entre partes, donde se gana en aprendizaje organizacional, puede ser a nivel individual, de departamento o institucional.
 - › funcional: aplicación comparativa de procedimientos entre universidades, su aplicación va directamente relacionada con procesos de admisión, metodologías de enseñanza, procesos académicos, etc.
 - › genérico: compara procesos de una institución con organizaciones líderes o innovadoras en sus áreas de acción. En esta instancia se comparan empresas, instituciones u organizaciones

de diferentes tipos y rubros, en un ámbito genérico como procesos de gestión.

El 'interno', el 'competitivo' y el 'funcional' son los tipos de *benchmark* más comunes. El primero, se ejecuta principalmente en grandes organizaciones y el parámetro de referencia es el proceso similar más exitoso. El 'competitivo' es el más usado, y evalúa productos y servicios entre la competencia. El 'funcional' identifica las prácticas más exitosas de otras compañías que se consideran líderes en un espacio determinado de interés.

El *benchmark*, para ser efectivo, debe ser medido tanto cualitativamente como cuantitativamente, evaluándose las funciones a través de procesos, comparaciones de mejoras y resultados obtenidos de ellos, además de evaluar a través de enfoques sistémicos con medidas de desempeño anteriormente convenidas. Estos métodos se centran en la comparación de habilidades y sistemas, y resultados específicos utilizados en pos de la mejora. El reto se basa en avanzar en la identificación y formulación de parámetros consistentes que midan la eficacia funcional, más que la obtención de simples resultados numéricos.

Los resultados de estos indicadores deben permitir a las instituciones o empresas tomar decisiones estratégicas bien informadas, de manera de poder además comparar sus rendimientos con las instituciones o empresas líderes. Para realizar un estudio de evaluación comparativa se necesita identificar indicadores que se construyan con datos de fácil obtención y vocabulario estándar, para así evitar parcialidades o estimaciones en ellos y asegurar la consistencia de la información.

El enfoque de *benchmark* aplicado a la educación superior, en el contexto internacional, ha evolucionado bastante, debido a la extensión de la competencia que hoy en día cruza fronteras nacionales y regionales producto de la globalización. Esto ha generado que muchas de las universidades realicen estudios que permitan apreciar las metodologías y prácticas utilizadas y desarrolladas en otros países.

La forma más básica y conocida de *benchmark* a nivel educacional es la comparación realizada a partir de una serie de datos u otra información que permitan identificar diferencias en desempeño, lo que se realiza en forma genérica en los llamados *ranking* universitarios. No obstante, esto ha evolucionado hacia enfoques más desarrollados

implementándose procesos de autoevaluación comparativa, guiados por criterios de desempeño establecidos en modelos de premios de calidad. De aquí surge la evaluación a partir de la colaboración, que implica la participación de las instituciones en redes o alianzas para compartir información e identificar las mejores prácticas que pueden ser replicadas.

Otra de las formas que se han implementado como método de *benchmark* son las de fomento a las “buenas prácticas” con la finalidad de promover la innovación y el mejoramiento continuo de las instituciones de educación superior. Este sistema se basa en la selección de experiencias exitosas universitarias en la que se determinan criterios y procesos de las prácticas señaladas. Todo esto implica un análisis sistemático de experiencias de otras universidades para aprender de ellas y evaluar la factibilidad de ponerlas en práctica.

Las redes, grupos o consorcios son una excelente forma de realizar *benchmark*, por su grado de colaboración, apertura y lazos de confianza que se generan a través de compartir información. Estos grupos promueven un mejoramiento continuo de la capacidad de gestión, del manejo de la calidad y los estándares de la educación en sus organizaciones.

Muchas instituciones aún no han incorporado en su gestión el *benchmark* debido a la preocupación por los resultados que revelan, las sanciones que se puedan tomar al respecto o, en muchos casos, porque es visto como una tarea adicional, y no como un proceso de aprendizaje para mejorar en forma colaborativa.

Un enfoque simple de mejora organizativa, construido sobre los principios de diálogo, colaboración, reflexión, compromiso, aprendizaje y liderazgo ayudarán a fomentar el proceso de perfeccionamiento en la organización, en un ambiente propicio al diálogo entre las universidades o partes interesadas, superando gran parte de las actitudes negativas asociadas al enfoque de la evaluación comparativa.

La tendencia de países europeos en relación al *benchmark* es el desarrollo de indicadores y estadísticas de gestión, basados en el desempeño académico y en la responsabilidad social. Países como Canadá y Australia, se centran fundamentalmente en el desarrollo de indicadores de tipo cuantitativo y evaluaciones comparativas sistematizadas en busca de las mejores experiencias de gestión universitaria.

Es bien sabido que las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento económico del país. El triángulo de educación, investigación e innovación es crucial para este desarrollo, por lo que las universidades deben estar abiertas a modernizar su gestión y modo de operación demandando calidad, liderazgo y profesionalismo en sus procesos, de manera de mantener una mejora continua y la exploración constante de nuevas áreas para promover la excelencia universitaria.

Un caso destacable es el organizado por ESMU (European Centre for Strategic Management of Universities), quien apoya a un grupo de 12 universidades a llevar a cabo el ejercicio de *benchmark*, incorporando mejoras en la gestión interna y buenas prácticas orientadas a asumir los nuevos desafíos frente a los cambios de la sociedad y del mercado. En este grupo se incorporan consultores, universidades privadas y públicas de varios países en cuatro áreas principales de acción de gestión: recursos humanos, tecnologías, investigación y comercialización. Al poner a disposición de los programas de desarrollo ejercicios de evaluación comparativa y un ambiente de aprendizaje sobre las buenas prácticas de gestión, ESMU se constituye en un valioso apoyo a las universidades europeas que se esfuerzan por lograr una evolución estratégica, asegurar un mejoramiento continuo y una exploración constante de nuevas áreas, en función de poner la calidad y la excelencia de las universidades en el centro de todas las actividades.

Otro ejemplo interesante es el Portal de la Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa, TELESCOPI CUDU¹, promovido por la Cátedra UNESCO de Dirección y Gestión Universitaria (CUDU) de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Este es un espacio que identifica buenas prácticas, propuestas por las universidades que deseen compartirlas. Un banco de experiencias debidamente seleccionadas y evaluadas por una comisión de expertos. Una plataforma para el *benchmark* entre instituciones de educación superior de España, Portugal y América Latina. En definitiva, una forma más de

¹ www.upc.edu/cupu

contribuir a la gestión del conocimiento y la información en dirección estratégica aplicada al mundo universitario.

Otro ejemplo interesante es el proyecto ALFA III, actualmente en ejecución, Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa, que lo integran 18 países de América Latina (entre los cuales está Chile representado por tres universidades) y 5 de Europa, cuya finalidad es incrementar la calidad y la relevancia de la educación superior a través de la creación de una Red de Observatorios nacionales de Dirección Estratégica Universitaria, para contribuir a la conformación de un espacio latinoamericano, facilitar la colaboración ínter universitaria entre Europa y Latinoamérica, y potenciar la interacción de las universidades con su entorno. El objetivo principal de esta alianza es disponer de una red internacional permanente de observatorios de dirección estratégica universitaria, que permita seleccionar, relevar y difundir las buenas prácticas con el fin de incrementar la calidad y la pertinencia de la educación superior, y contribuir a la conformación de un espacio que facilite la colaboración interuniversitaria entre Europa y América Latina.

En Chile, desde un punto de vista formal actualmente se encuentran en desarrollo dos proyectos MECESUP orientados a la generación de redes de análisis institucional, que posibiliten, entre otras funciones, la realización formal y estructurada de procesos de *benchmark*. Resulta interesante destacar y revisar los antecedentes reportados por ambos proyectos en el diagnóstico estratégico, debido a que en ellos se revelan las necesidades actuales de las instituciones por efectuar análisis institucional interno y comparativo con el entorno. Por otro lado, también es un indicador relevante saber que en ambos proyectos se están involucrando 8 universidades del país (de un total de 25 del Consejo de Rectores), lo que da cuenta de la necesidad y motivación que actualmente existe al interior de las organizaciones por utilizar instancias formales de *benchmark* para efectos de evaluación y planificación estratégica.

A continuación se proporcionan antecedentes de los proyectos de red desarrollados actualmente en Chile.

Por una parte, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la Universidad de Concepción (UDEC) y la Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso (PUCV) se adjudicaron el año 2006 (Proyecto PUC0610) un proyecto que contempla los objetivos de mejorar las capacidades de gestión de información académica, hacer comparaciones entre ellas, apoyar el proceso de toma de decisiones y contribuir al sistema de educación terciaria chileno. El punto de partida es el fortalecimiento de las capacidades de análisis institucional, siendo así posible avanzar exitosamente hacia planes de desarrollo de segunda generación, mecanismos de aseguramiento de la calidad tales como la acreditación de programas e institucional, realización de *benchmark* y la evaluación de académicos.

El proyecto, que actualmente está en ejecución, contempla hacer un levantamiento de indicadores relevantes, acordar su metodología y condiciones de cálculo, sistematizar su generación y comparación entre las universidades de la red. Una de las actividades conjuntas consiste en la realización de *benchmark* - entre ellas y con universidades extranjeras -, el establecimiento de plataformas informáticas para acceder a los resultados de estas comparaciones e indicadores, y el diseño y aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad.

En el diagnóstico estratégico se revela una baja capacidad para detectar los requerimientos del medio externo y, sobre todo, para utilizar mecanismos de *benchmark* que permitan aprovechar experiencias de otras universidades para una mejor autorregulación. Así, entre los objetivos específicos del proyecto se plantea mejorar e incrementar la capacidad de análisis de las universidades de la Red, desarrollar mecanismos de aseguramiento de la calidad, y comparar información para la gestión académica, a través de procesos de *benchmark* con otras universidades nacionales y extranjeras.

Por otra parte, el proyecto MECESUP “Desarrollo, Fortalecimiento de la Capacidad y Cultura del Análisis Institucional” (UCN0607), que se desarrolla a través de una red liderada por la Universidad Católica del Norte e integrada por las universidades de Talca, Austral, Católica del Maule, y Católica de Temuco, establece que el problema general radica en la dificultad que existe al interior de las universidades para generar, analizar y proveer información interna y externa de manera confiable, válida y sistemática, en el marco de una cultura estratégica, que permita una correcta toma de decisiones y, a la vez, dar cuenta pública de la gestión institucional.

En su diagnóstico estratégico se reconocen como debilidades: la limitada capacidad de análisis institucional para apoyar procesos de toma de decisiones; ausencia de un marco conceptual que integre el análisis institucional con los objetivos estratégicos, con las herramientas y con los recursos necesarios para tal efecto; escasa cultura de gestión basada en información de los distintos niveles directivos; carencia de indicadores de gestión concordados y validados que permitan medir y/o comparar el desempeño organizacional entre universidades (*benchmark*).

En un análisis más detallado del problema, se detecta la dificultad de los directivos para tomar decisiones asociadas a la gestión académica basados en información objetiva, comparable y sistemática. Además, se detectaron dificultades para realizar análisis institucional, generar información de gestión académica e información comparable que estimule el mejoramiento continuo de la gestión institucional.

Los resultados del sondeo de opinión a las universidades reflejan que el *benchmark* en Chile, como sistema de evaluación comparativa, aún no está bien posicionado en la mentalidad de los directivos de las universidades. Esto se concluye debido a la baja respuesta obtenida de la consulta realizada, donde se obtuvieron 9 respuestas completas. Las instituciones no sólo expresan poco interés, sino también el miedo a revelar información al entorno.

7. Reflexión y Conclusiones

UNO DE los mayores desafíos de la educación superior en Chile es orientarse definitivamente a sus clientes e impulsar el mejoramiento continuo, tanto de su gestión como de sus productos y servicios, lo que está directamente relacionado con la calidad y la gestión de la misma, aspecto que fue enfatizado en la Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES 2009. En este contexto, la incorporación de mecanismos e instrumentos aseguradores de calidad facilitarán la gestión y el logro de los propósitos de las instituciones. Así, la gestión de la calidad aparece como un elemento importante para el desarrollo y modernización de las instituciones de educación superior.

El propósito de la gestión de la calidad es ayudar a las instituciones de educación superior a efectuar los cambios necesarios para lograr el mejoramiento continuo de la organización, con el fin de asegurar

personal competente, optimizar los recursos y lograr la satisfacción de sus clientes. Como avances al respecto se pueden mencionar iniciativas como: proyectos del ámbito de gestión financiados por el programa de Mejoramiento de la Equidad en la Educación Superior (MECESUP), convenios de desempeño y procesos de acreditación, ya sea institucional, de carreras y/o programas de postgrado. También forma parte habitual de seminarios y congresos que apuntan a discutir, evaluar y compartir buenas prácticas de gestión.

A través del análisis y la información considerada para este trabajo, se ha podido detectar que, a la fecha, el desarrollo e implementación efectiva de mecanismos y sistemas asociados al uso de la información (tanto interna como de mercado) para la gestión y para los procesos de toma de decisiones es aun muy incipiente. También ha quedado de manifiesto, a través de la revisión de la literatura asociada a las temáticas expuestas, que para desarrollar procesos de toma de decisiones estratégicas, confiables y oportunas, resulta fundamental mantener una coordinación de procesos y procedimientos internos muy alta. Ello contrasta fuertemente con el desarrollo histórico de los sistemas de información al interior de las instituciones, caracterizados por resolver en forma aislada los requerimientos específicos de cada una de las áreas de gestión, requerimientos que además apuntan a resolver necesidades propias de los niveles operativos y tácticos, quedando fuera antecedentes relevantes para análisis, evaluaciones y proyecciones de nivel estratégico.

En general, en las instituciones de educación superior, los sistemas de registro para cada área o ámbito no se visualizan como instrumentos de apoyo a la gestión, más bien los sistemas han pasado a ser elementos determinantes de acciones, procedimientos y procesos, lo cual genera complicaciones al momento de querer incorporar mejoras y/o cambios en la gestión de un área específica, y más aún de un conjunto de ellas. La rigidez de estos sistemas desarrollados en forma aislada y el control que estos mismos tienen sobre los procedimientos habituales se configuran como una debilidad para la práctica de nuevos modelos de gestión, que obligan a integrar todos los elementos del quehacer institucional en pos de una planificación de corto, mediano y largo plazo. Las actualizaciones requeridas en materia de nuevos procedimientos de registro demandan, por lo general, una gran cantidad de

recursos humanos y de tiempo, el cual debe ser considerado en forma complementaria al desarrollo y quehacer institucional permanente. Sin duda, esta tarea queda planteada como uno más de los desafíos que las instituciones de educación superior deben incorporar en sus procesos de desarrollo y crecimiento.

En la actualidad, resulta difícil hacer gestión en organizaciones carentes de sistemas de análisis. La globalización del sistema de educación superior y la necesidad de diferenciarse por calidad obligan a las instituciones a disponer en forma permanente de información y conocimiento sistematizado relativos a su quehacer.

Por otro lado, también se ha detectado una baja integración entre el *benchmark* y la toma de decisiones estratégicas, ya que como sistema de evaluación comparativa, aún no está bien posicionada en la mentalidad de los directivos de las universidades, lo que genera una resistencia a la hora de compartir información e indicadores de gestión. El *benchmark* se vuelve fundamental como herramienta de ayuda en los procesos de mejoramiento continuo apoyando el análisis estratégico y contribuyendo en la toma de decisiones y en la mantención de los estándares de competitividad y posicionamiento.

Finalmente, y en forma adicional al análisis de los sistemas de información, desarrollo de *benchmark* y la utilización efectiva de éstos en los procesos de planificación y gestión de la calidad, se debe destacar la relevancia que tiene el liderazgo de los responsables de gestión, ya sea de nivel medio o superior, en la planificación y el control estratégico de las instituciones de educación superior. El líder es el que debe conducir el proceso de análisis y de toma de decisiones, de modo de que las pautas en términos de qué información se utiliza (periodicidad, vigencia, oportunidad, cobertura, etc.), qué procesos se incorporan (autoevaluación, *benchmark*, mejoramiento continuo, etc.) y cómo se controlan, deben ser declaradas y utilizadas por él. En este contexto, la profesionalización de la gestión en cada una de los ámbitos de acción de la institución, también se visualiza como uno de los grandes desafíos que deben ser abordados para avanzar en la implantación de los nuevos modelos de gestión.

Las instituciones que aspiran a mantenerse vigentes bajo la concepción de la sociedad actual, están obligadas a integrar en forma concreta en la planificación, administración y control de la organización,

elementos como aseguramiento de calidad, planificación estratégica, *benchmark* y gestión de la información y del conocimiento.

8. Bibliografía

1. Grünwald, I. y Mora, A. (2008): "Implementación de Plan Estratégico Institucional (PEI) en la Universidad de Concepción: Gestión y control" en *Revista Calidad en la Educación*, N° 29, 211-226.
2. Jackson, N. y Lund, H. (ed.) (2000): "Benchmarking for Higher Education". Buckingham: Society for Research into the Higher Education & Open University Press, Taylor & Francis Inc.
3. Laudon, K.C. y Laudon, J.P. (2008): "Sistemas de Información Gerencial: Administración de la Empresa Digital". México: Pearson Educación, 10 a ed.
4. McKinnon, K.R. Walker, S.H. Davis D. (2000): "Benchmarking: A Manual for Australian Universities". Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs.
5. Mindreau, J.E. (2000): "Sistema de Benchmarking de Competencias Nucleares en Universidades". Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña.
6. Mora, A. y Baeza, J. (2000): "Plan Estratégico: experiencia de la Universidad de Concepción (Chile)" en *Cuadernos IRC*, España, N° 5, 3-13.
7. Stella, A. y Woodhouse, D. (2007): "Benchmarking in Australian Higher Education: A Thematic Analysis of AUQA Audit Reports". Australian Universities Quality Agency, Occasional Publications Series, N°13.



Cerrando el ciclo: conectando la planificación y la evaluación¹

Dr. Michael Middaugh

COMO UN ávido consumidor de literatura sobre planificación efectiva, puedo testificar el hecho de que no hay escasez de escritos que describan cómo las instituciones pueden organizarse mejor para planificar sus actividades; esto ofrece una plétora de marcos conceptuales tanto para un largo alcance como para la planificación estratégica y esto asegura a las instituciones que tendrán la estructura más óptima para planificar en la perpetuidad. Lo que a estos escritos les falta –y lo que yo argumentaría es que la mayoría de las actividades de desarrollo profesional relacionadas a la enseñanza de planificación también carecen– es un ciclo de retroalimentación que informe a las instituciones cuán efectivos son esos planes en conducir a éstas hacia delante en la realización de la misión institucional y las metas de planificación.

Como un comisionado del Middle Status Commission on Higher Education, uno de los seis organismos de acreditación regional en los Estados Unidos, y como consultor en planificación y evaluación de una amplia gama de instituciones a través del país, a menudo soy golpeado por la aparente desconexión entre los procesos de planificación y evaluación en las instituciones de educación superior. Para estar seguro, muchas instituciones son conscientes sobre los esfuerzos para implementar una planificación sistemática. Y son igualmente conscientes sobre los esfuerzos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y la eficiencia institucional. El problema es que los procesos de planificación y evaluación muy a menudo no conversan entre ellos.

1. *¿Por qué evaluar?*

EMPEZAREMOS ESTA discusión de integración de la planificación y evaluación con la premisa de que, cualquiera sea la clasificación

¹ Versión en español de Milagros Delgado Almonte. Reimpreso con el permiso de la Society for College and University Planning (www.scup.org). Middaugh, M.F.: "Closing the loop: Linking Planning and Assessment". *Planning for Higher Education*. Volume 37, Number 3 (Spring 2009). Pp.5-14.

Carnegie de una institución –de colleges de 2 años hasta universidades de investigación– la función central de una institución es el proceso de enseñanza–aprendizaje. Ya sea en un laboratorio de biología molecular, en una gran universidad de investigación o en una clase remedial de matemáticas de un college local, el intercambio entre los académicos y los estudiantes es la *raison d'être* para la existencia de la institución. La investigación aplicada puede ocurrir en los laboratorios de las instituciones corporativas. El entrenamiento de competencias laborales pueden ser provistas por las entidades/empresas interesadas. Es la creación y disseminación de conocimiento nuevo y existente, y la inculcación de competencias generales de educación en el aprendizaje de los estudiantes lo que separa a las instituciones de educación superior de otro tipo de organizaciones. Si no se produce un proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al estado del arte, hay una mínima razón para el apoyo público o privado de las instituciones de educación superior.

Esto habla sobre el hecho que las instituciones postsecundarias, en el pasado, han hecho un trabajo insatisfactorio en evaluar el aprendizaje del estudiante y/o en comunicar los resultados de dichas evaluaciones al público externo. Esta es precisamente la razón por la que educación superior ha caído bajo el escrutinio de las agencias estatales y federales. Si las universidades hubiesen sido capaces de proveer consistente y claramente múltiples flujos de evidencia de que los estudiantes son transformados intelectualmente durante el tiempo que pasan en las instituciones, la presión actual por rendición de cuentas de parte del Departamento de Educación de Estado Unidos y la legislatura estatal sería probablemente silenciada. El simple hecho es que los padres y legisladores están suscribiendo matrículas considerables tanto a instituciones públicas como privadas con muy poca información respecto del retorno de esta inversión.

2. Evaluando los resultados de aprendizaje de los estudiantes

SIN DEDICAR una inmoderada cantidad de espacio a la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, es importante subrayar que los enfoques tradicionales de este tipo de evaluación– más precisamente las notas de curso– han probado ser insuficientes en informar tanto a los procesos de planificación institucional como

a las decisiones generales relacionadas a políticas. Paul Dressel, de la Universidad Estatal de Michigan, en 1983, llegó a una definición clásica de las notas de curso: “{Nota A} ... es un reporte inadecuado de un juicio impreciso y variable de un juez sesgado sobre la medida en que un estudiante ha alcanzado un nivel indefinido de dominio de una proporción desconocida de una materia indefinida” (Dressel, 1983). Las notas frecuentemente son determinadas por cómo, y en qué medida un estudiante participa activamente en clase. El contenido medular de un curso, y consecuentemente la base sobre la que las notas son evaluadas, pueden variar a través de los instructores y secciones dentro de un mismo curso. Aún cuando las notas del curso son un componente necesario de la evaluación del desempeño del estudiante, nunca deben ser la única medida, particularmente con respecto a la planificación.

Las mejores prácticas actuales sobre evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes sugieren que se deben emplear múltiples dimensiones para determinar en qué medida los estudiantes han logrado un progreso cognitivo en su experiencia universitaria. Nótese el uso del plural, “estudiantes”. La evaluación de los resultados del aprendizaje no es sobre el estudiante individual o el desempeño de los académicos. Es una colección de medidas de cómo la agregación de estudiantes se desempeña respecto al aprendizaje. Dependiendo de la disciplina académica, estas medidas pueden incluir, pero no están limitadas a:

- Pruebas de ítems: éstas pueden incluir exámenes amplias de la disciplina para evaluar el dominio de contenido, o ítems discretos incluidos en varias pruebas dentro de la disciplina
- Pruebas estandarizadas: típicamente usadas para licenciatura o certificación, o por organismos legislativos regionales/estatales para evaluar el progreso cognitivo.
- Portafolio de estudiantes: copias en físico o colecciones digitales del trabajo del estudiante a través de varios cursos, que son evaluados por un panel imparcial de expertos académicos en contraste con un conjunto de criterios.
- Proyectos finales: algunos ejemplos incluyen presentaciones con jurado u obras en el área de las artes; tesis mayores en otras disciplinas.

- Experiencia de finalización: pasantías, docencia estudiantil, cuidado clínico y educación cooperativa son ejemplos comunes de evaluación de las habilidades del estudiante para aplicar conocimiento. También, muchas instituciones están adoptando programas formales de investigación de pregrado que incluyen una experiencia de finalización.

Tan importante cómo las instituciones eligen evaluar el aprendizaje de los estudiantes es también cómo éstas usan esos datos en el proceso de planificación institucional. Una de las situaciones más frustrantes que los equipos de acreditación y comisionados encuentran es aquella en que una institución juiciosamente recolecta cantidades voluminosas de sólida información sobre evaluación, pero esta información de ninguna manera informa al proceso de planificación institucional. El foco de la evaluación del estudiante debe estar en el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Por ejemplo, en la universidad de Delaware, hemos usado las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes para graduar la efectividad de diferentes pedagogías de aprendizaje. Por ejemplo, clases tradicionales versus aprendizaje basado en problemas, dentro y a través de las disciplinas. Estas evaluaciones han contribuido no sólo a mejorar el aprendizaje dentro de la sala de clases, sino también han tenido un impacto directo en la asignación de los académicos y recursos humanos acompañados de presupuesto. Los datos de resultados de los estudiantes también han afectado el diseño de los edificios de los campus. Gore Hall, uno de los edificios más nuevos del Campus, fue construido con salas diseñadas para acomodar grupos de estudiantes comprometidos en ejercicios de aprendizaje colaborativo, debido a que no hubo ninguna parte de la información que subrayara la efectividad del aprendizaje basado en problemas. Los edificios de residencia más nuevos del Campus Leird están diseñados para alojar a comunidades de aprendizaje y tienen viviendas de intereses especiales organizadas en torno a resultados intencionados específicos de aprendizaje de los estudiantes, asociados con requerimientos generales de educación recientemente revisados.

Las articulaciones efectivas de los resultados de aprendizaje de los estudiantes con la planificación son aquellas donde las medidas de los

aprendizajes de los estudiantes informan y conducen los procesos de planificación académica en una institución. La planificación académica en una universidad debe ser el motor que conduce todas las otras facetas de planificación de la institución, por ejemplo, la planificación de presupuesto/recursos, la planificación de instalaciones, etc.

3. Evaluando la efectividad institucional

SEAMOS CLAROS en un punto: cuando los organismos de acreditación preguntan por las medidas de efectividad institucional, no están buscando evidencia de que las instituciones de educación superior “están funcionando de forma barata”. Ciertamente, se espera un uso eficiente y efectivo de los recursos humanos y fiscales, pero sólo en la medida en que apoya demostrablemente el proceso de enseñanza–aprendizaje de una institución. Lo que se busca a través de la evaluación de la efectividad institucional es un vínculo claro entre lo que se haya desarrollado de las medidas del aprendizaje del estudiante a través de las disciplinas y la manera en que los recursos fiscales y humanos han sido asignados.

Los siguientes ejemplos ilustran cómo la Universidad de Delaware usa las mediciones de la efectividad institucional para apoyar la planificación. A fines de 1980 y a principios de los 90's, la Universidad fue confrontada con un riguroso ambiente económico resultado de un déficit interno en los ingresos y una recesión regional, que tuvo un impacto particularmente negativo en la asignación del Estado. En el direccionamiento de estos problemas fiscales, la institución primero cumplió con presupuestar reducciones en las áreas administrativas. Las posiciones vacantes fueron eliminadas, las dimisiones y renunciaciones no fueron reemplazadas, y ciertos puestos fueron eliminados. Adicionalmente, la institución subcontrató servicios que operaban históricamente y que no fueron considerados centrales para la misión institucional –servicio de comida, librería, etc.–. Fue durante este período de reducción administrativa que se hizo claro que las unidades académicas habrían de participar últimamente en ajustes presupuestarios. La institución se comprometió a si misma en una política que protegería el núcleo académico de la universidad –académicos y staff de apoyo académico– en la mayor medida posible. Sin embargo, los días en que “el negocio como de costumbre” se terminaron. Con flujos de ingresos limitados para el futuro previsible, la reasignación

de recursos se convirtió en la herramienta operativa. La pregunta era entonces, ¿sobre qué base se habían de reasignar los recursos?

En consultas cerradas con decanos, presidencia y grupos de gobierno de académicos, la oficina de Planificación e Investigación Institucional de la Universidad desarrolló un conjunto de métricas diseñadas para medir la productividad y costos instruccionales. La figura 1 muestra estas métricas a las que se hace referencias como medidas de apoyo presupuestario. La universidad definió la productividad instruccional en términos de la producción del crédito por hora del estudiante dentro de una disciplina, entretanto que el costo es definido en términos de gastos directos de instrucción dentro de esa disciplina. Se acordaron los ratios apropiados para evaluar productividad y costo, y también se consideró el gasto directo para investigación y servicios como una variable contextual para examinar la productividad y costo de la enseñanza. El supuesto subyacente era que las unidades involucradas en investigaciones substanciales o actividades de servicio (ambas funciones, junto con la docencia, que son piedras angulares de la misión de la universidad) bien podrían tener cargas docentes más ligeras y costos más altos que las unidades con menos compromisos con la investigación y servicio.

Figura N ° 1: Datos de apoyo para el presupuesto Universidad de Delaware, Abril 2003 a Junio 2005.

A. Información de la carga de trabajo docente

	Otoño 2003	Otoño 2004	Otoño 2005	Primavera 2004	Primavera 2005	Primavera 2005
ESTUDIANTES TIEMPO COMPLETO						
Pregrado	38	31	39	38	40	39
Postgrado	0	0	0	0	0	0
Total	38	31	39	38	40	39
GRADOS OTORGADOS						
Bachiller				20	19	19
Master				0	0	0
Doctorado				0	0	0
Total				20	19	19

(Continúa en pág. siguiente)

CRÉDITOS POR HORAS ESTUDIANTES						
División menor	6,246	5,472	5,448	4,518	6,156	5,478
División mayor	726	638	869	1,159	951	966
Graduados	183	153	129	195	276	135
Total	7,155	6,263	6,446	5,872	7,383	6,579
%Crédito por horas enseñadas por los académicos con nombramiento	77%	81%	77%	82%	91%	82%
%Crédito por horas enseñadas por académicos part-time	23%	19%	23%	18%	9%	18%
% Crédito por horas consumidas en electivos	98%	97%	98%	96%	98%	97%
Estudiantes a tiempo completo equivalente						
División menor	416	365	363	301	410	365
División mayor	48	43	58	77	63	64
Graduados	20	17	14	22	31	15
Total	485	424	435	400	504	445
Académicos a tiempo completo equivalente						
Jefe del Departamento	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Académicos con nombramiento	15.0	16.0	15.0	15.0	15.0	15.0
Académicos de consulta o part-time	1.5	1.0	1.3	1.0	0.8	1.5
Total	17.5	18.0	17.3	17.0	16.8	17.5
RATIOS DE CARGA DE TRABAJO						
Crédito por horas del estudiante/Académicos a tiempo completo equivalente	408.9	347.9	373.7	345.4	440.8	375.9

Estudiantes enseñados a tiempo completo equivalente/ Académicos a tiempo completo equivalente	27.7	23.6	25.2	23.5	30.1	25.4
--------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	------	------

B. Información Fiscal

	Año Fiscal 2004 (\$)	Año Fiscal 2005 (\$)	Año Fiscal 2006 (\$)
INVESTIGACIÓN Y SERVICIOS			
Gastos en Investigación	0	5,151	499
Gastos en Servicio público	0	0	0
Auspicio total investigación y servicios	0	5,151	499
Fondos de auspicio/ Académicos con nombramiento a tiempo completo equivalente	0	312	31
COSTO DE LA INSTRUCCIÓN			
Gastos instruccionales directos	1,068,946	1,141,927	1,144,585
Gasto directo/Créditos por hora del estudiante	81	84	88
Gasto directo/Estudiante enseñado a tiempo completo equivalente	1,198	1,229	1,301
MEDIDAS DE INGRESOS			
Ingresos ganados por instrucción	3,960,208	4,366,720	4,311,275
Ingresos ganados/Gasto instruccional directo	3.73	3.82	3.77

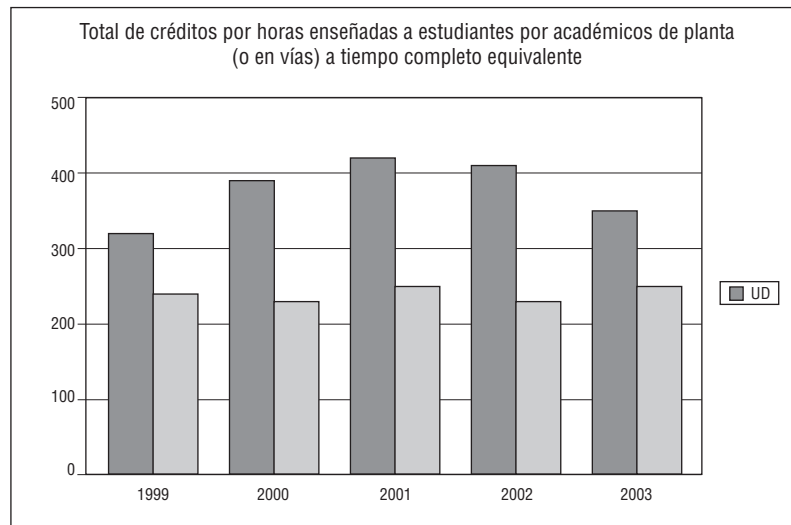
Se debe notar que las medidas de apoyo presupuestario son desplegadas en un horizonte de tiempo de tres años. Las decisiones concernientes a la asignación de recursos nunca deben ser previstas con datos de un año, sino que deben ser el producto de información sobre la tendencia. Un solo año puede ser idiosincrático –por ejemplo, docentes con sabático que no contribuyen a la productividad en docencia pero son parte de los gastos instruccionales–.

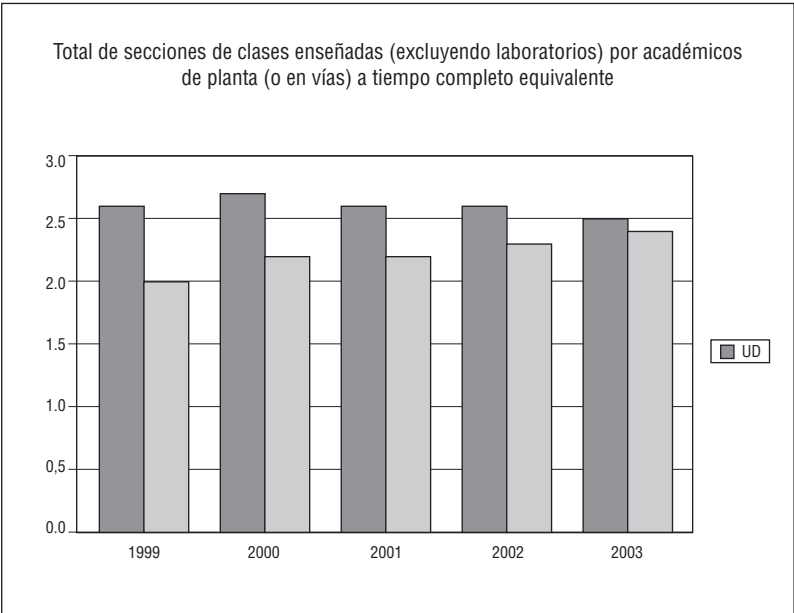
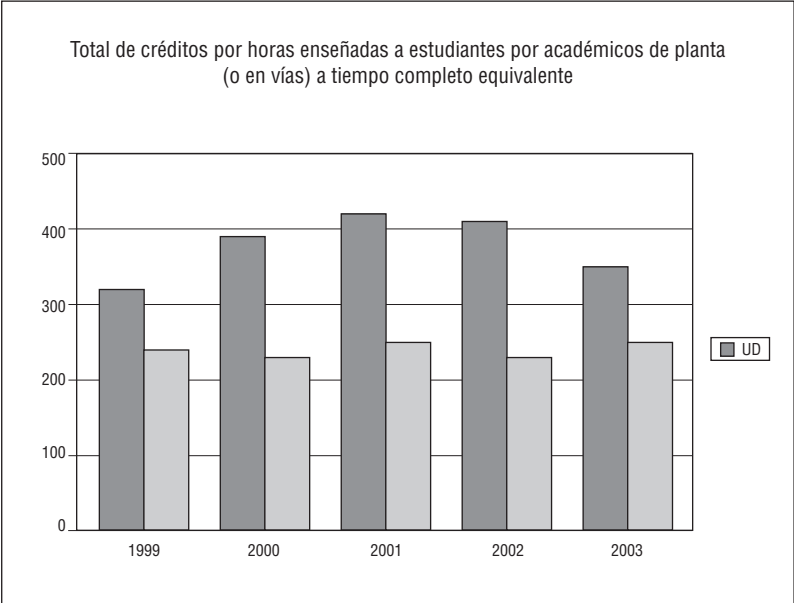
La universidad eligió usar información de tendencia no como un vehículo para premiar o castigar a un departamento, sino más bien como herramientas de investigación para preguntar por qué las medidas podrían diferir entre unidades comparables. Estas son medidas cuantitativas y no capturan dimensiones cualitativas de la actividad de los departamentos. Por ejemplo, algunas unidades encuentran que un tamaño pequeño de las clases incide en resultados de un aprendizaje superior. La decisión de mantener tamaños de clases pequeños puede resultar bien en una productividad de docentes relativamente baja y altos costos instruccionales— con resultados institucionales aceptables, asumiendo que la evaluación de los resultados de aprendizaje apoye esta decisión—. Consideremos otro ejemplo, las medidas de apoyo presupuestario usan la investigación financiada externamente y el servicio como un *proxy* contextual para entender las medidas de enseñanza y costo. ¿Qué pasa en las disciplinas en el área de humanidades y bellas artes donde el financiamiento externo es mínimo? Las medidas de evaluación deben ser usadas para informar a las decisiones sobre la planificación académica. Nunca deben ser usadas como fórmulas inconcientes para conducir mecánicamente estas decisiones.

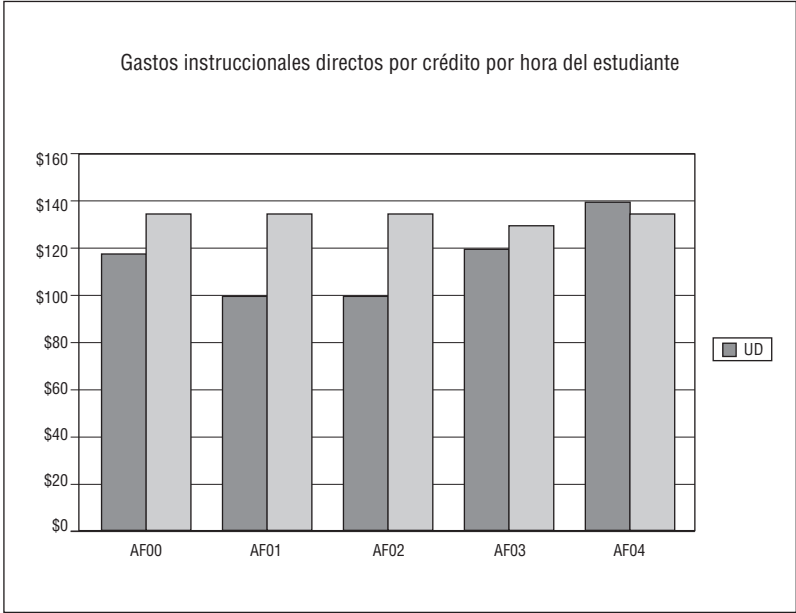
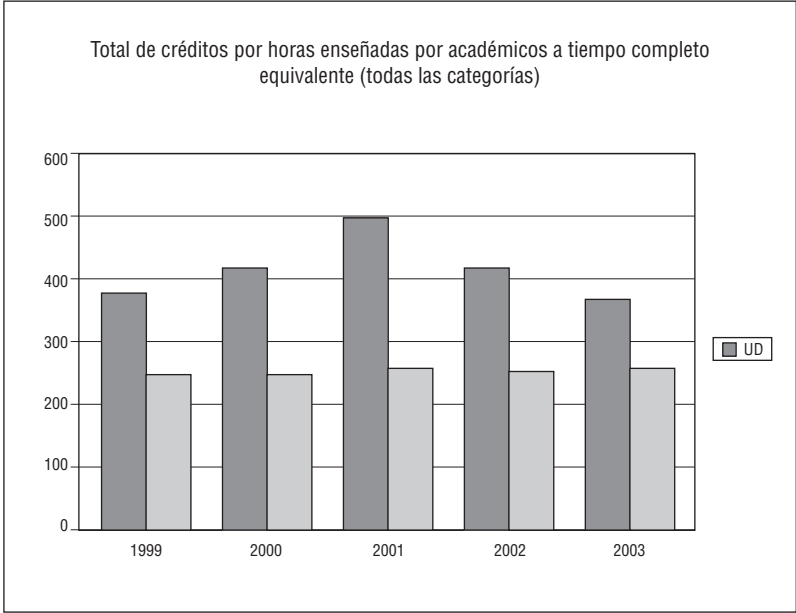
Mientras que las medidas de apoyo presupuestario proveen a la universidad de una base de información para tomar decisiones difíciles durante un tiempo de aflicción fiscal. Su uso en la planificación académica creó una demanda por más y mejor información. Las métricas recién descritas permitieron a la universidad comparar productividad instruccional y costos entre disciplinas semejantes como inglés y lenguas extranjeras y literatura, o química y física. Esto inevitablemente llevó al Presidente y Director a pedir información adicional. ¿Cómo disciplinas discretas de la Universidad de Delaware se comparan con las mismas disciplinas de instituciones que son realmente pares? ¿Cómo se comparan con niveles de excelencia académica a los cuales la Universidad aspira? Las demandas por tal información dirigió a la universidad hacia una importante herramienta en la evaluación de la eficiencia institucional— *benchmarking*. Este es un elemento para medir la productividad y costos dentro de una institución. Es mucho más poderosa la información si uno pudiera evaluar cómo esas medidas se comparan con otras instituciones pares.

La figura 2 es un ejemplo de cómo la universidad usa los datos del *benchmarking* elaborado a partir del Estudio Delaware de costos de instrucción y productividad. Esta es la misma unidad representada en la figura 1, pero en un contexto de comparación nacional. En una mirada inicial de los datos comparativos, la universidad mide sus unidades contra el *benchmark* nacional, para todas las unidades comparables de las universidades de investigación participantes en el Estudio Delaware en cualquier año dado. En todas las medidas de la productividad instruccional usados en el Estudio Delaware, esta unidad de la Universidad de Delaware es substancialmente más productiva en términos de créditos por hora del estudiante que las unidades comparables comprendidas en el benchmark nacional. Tal información fortaleció la mano de la dirección de un departamento que busca líneas adicionales de docencia para su unidad –una instancia donde la información de evaluación claramente apoya una decisión de la planificación académica–. Esos argumentos se incrementan aún más cuando un director presenta múltiples medidas de mejoramiento del aprendizaje estudiantil.

Figura N ° 2: Benchmarking Académico de la Universidad de Delaware, Unidad de Humanidades







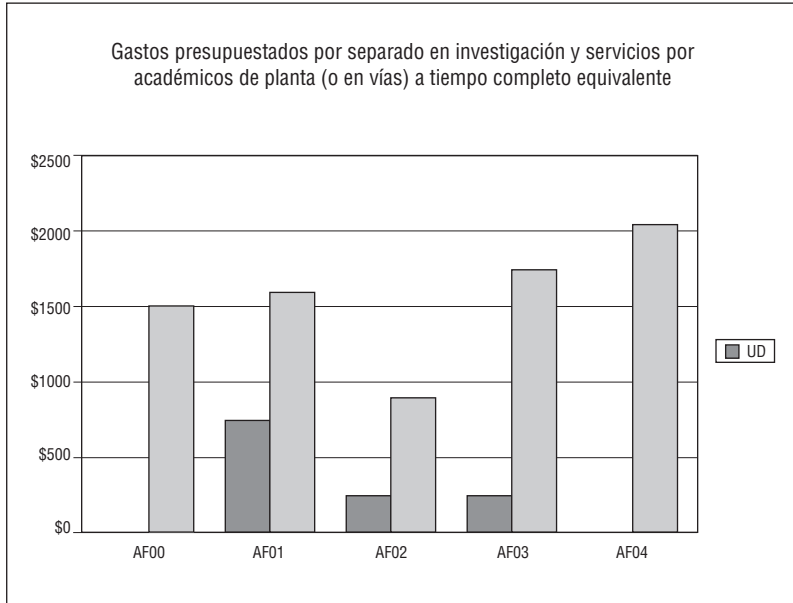
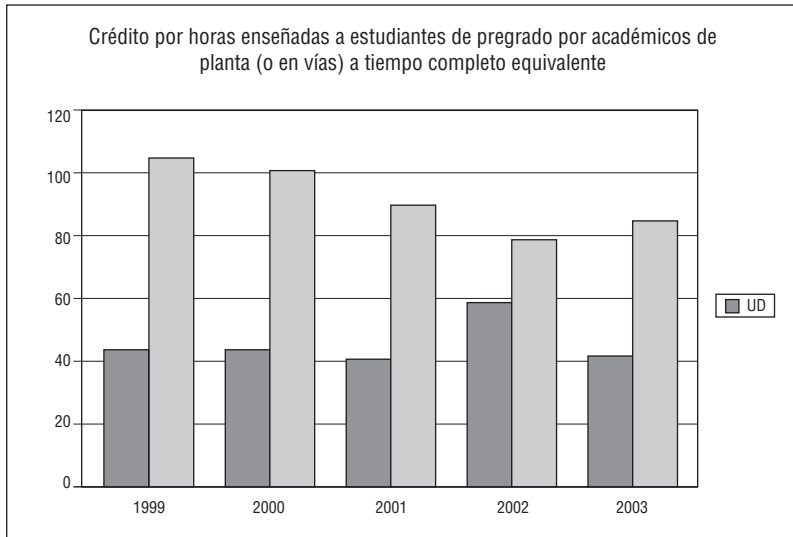
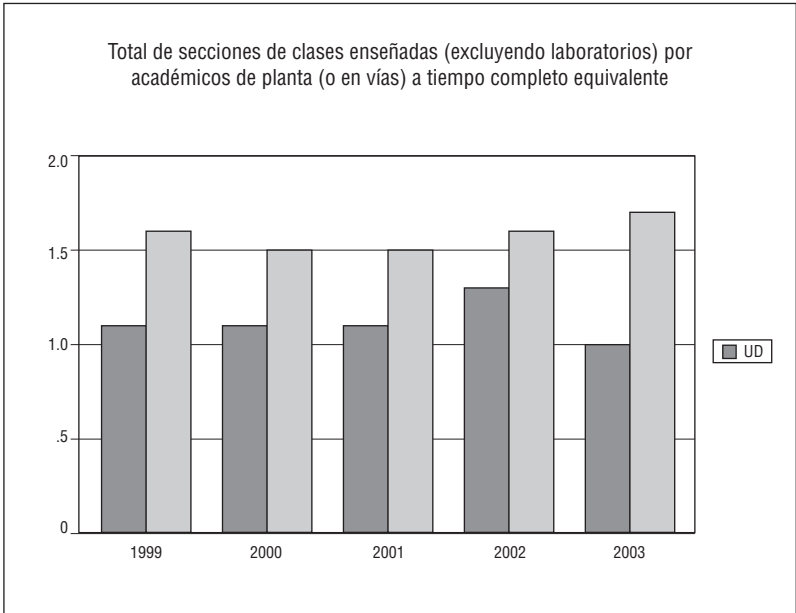
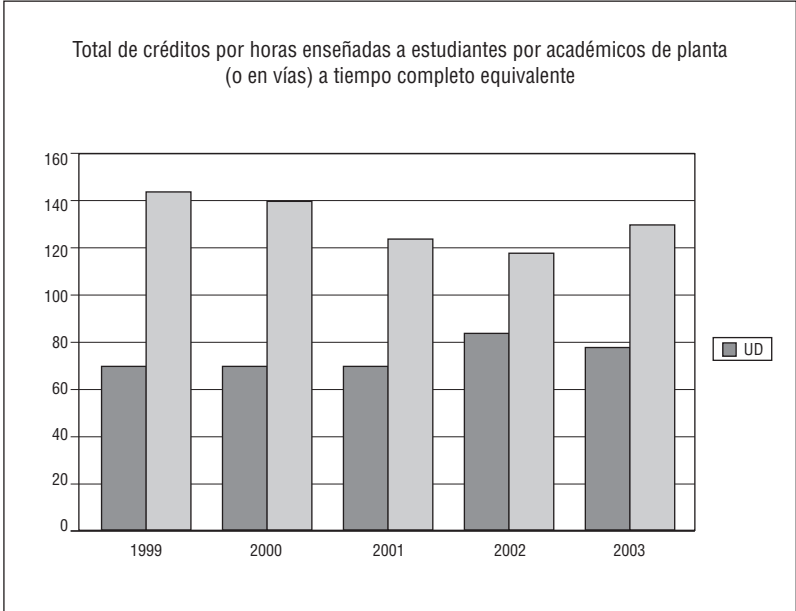
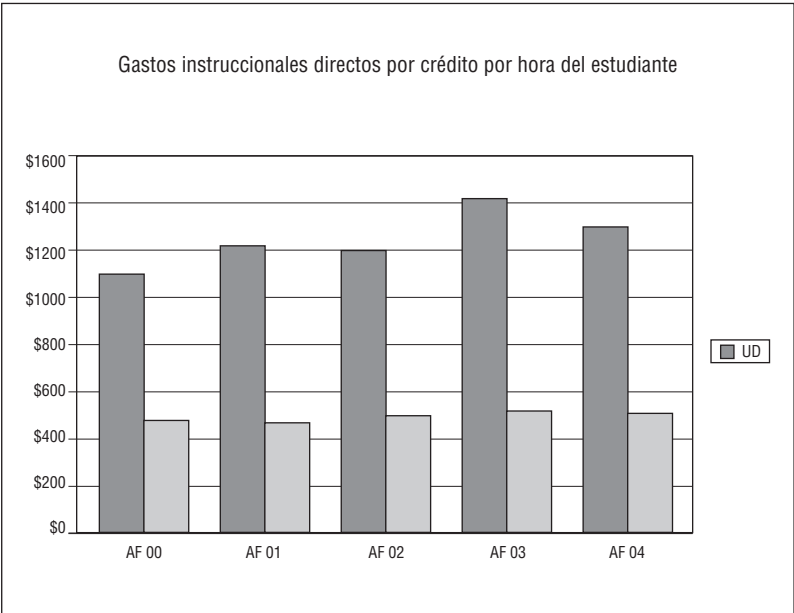
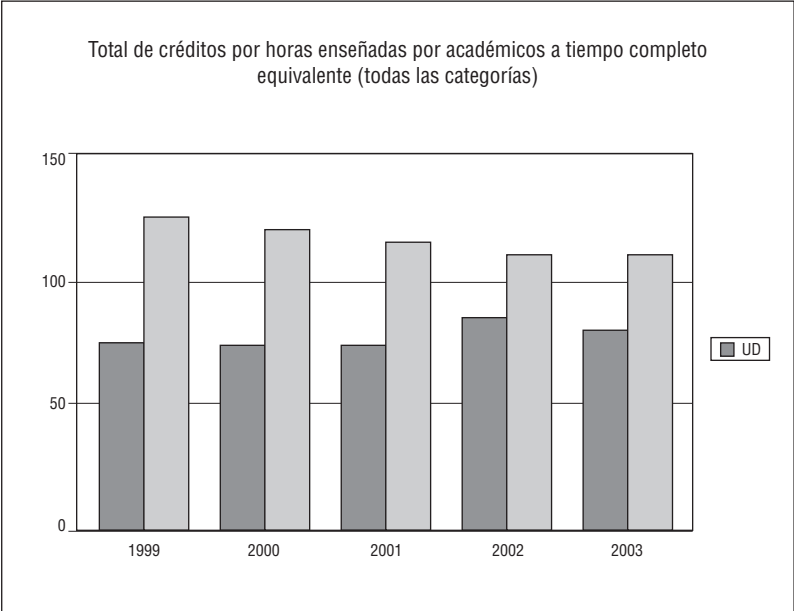


Figura N ° 3. Benchmarking Académico de la Universidad de Delaware.
Unidad de Ciencias









Pero ¿qué pasa con las instancias donde los datos de productividad docente no son tan sencillos? ¿Cómo los datos de evaluación institucional informan y clarifican las decisiones de planificación académica? La figura 3 representa una de las unidades de ciencias más complejas de la Universidad de Delaware. Observando los dos primeros gráficos del cuadro –crédito por horas de los estudiantes de pregrado y el total de los créditos por horas enseñadas– esta unidad cae por debajo del *benchmark* nacional para las unidades comparables del Estudio de Universidades. Esta es una instancia donde entender la información de contexto es muy importante. El *benchmark* nacional para el Estudio de Universidades en los gráficos presentados no es sensible a la medida en que las unidades de coordinación enfatizan la instrucción de pregrado versus la de postgrado. La unidad bajo estudio de la Universidad de Delaware es una en la que los profesores titulares y los que poseen mayor trayectoria largamente han estado involucrados en la docencia de postgrado, principalmente en el nivel de doctorado. Por tanto, las comparaciones con el *benchmark* nacional, que incluye unidades en la misma disciplina que están menos orientadas a la docencia de postgrado, pueden ser engañosas. Cuando se piensa

acerca de cómo la docencia es entregada en los niveles de doctorado de las unidades de ciencias, no se puede pasar por alto la interacción entre los académicos más antiguos y sus asistentes de investigación en laboratorio— un modo de instrucción que no es medido en términos de crédito por horas enseñadas por los académicos a tiempo completo equivalente—. ¿Existe investigación en la unidad de la Universidad de Delaware? Sí, por una suma de más de US\$ 300.000 en financiamiento de auspicios externos por académico de planta, un nivel muy por encima del *benchmark* nacional para las unidades comparables en la misma disciplina de las universidades participantes en el Estudio Delaware. Esto nuevamente subraya la importancia del uso de la información del *benchmark*, no para penalizar o premiar, sino más bien como una herramienta de investigación para entender por qué índices específicos son similares o diferentes al *benchmark* nacional. La información completa de la figura 3 describe una unidad que contribuye en forma considerable al componente de investigación de la misión institucional, entretanto la figura 2 describe una unidad que contribuye al componente de docencia de tal misión.

La información de *benchmarking* tiene una enorme utilidad en la evaluación de la eficiencia institucional. La oficina de Investigación Institucional y Planificación de la Universidad de Delaware produce información en ese estándar de los resultados institucionales, tales como tasas de retención y titulación, satisfacción de estudiantes, medidas de compromiso, etc. Mientras que esta información es útil para sí misma, tiene mucho más poder cuando se examina dentro de un contexto comparativo de *benchmark* nacional. ¿Cómo las tasas de retención y titulación de la Universidad se comparan con instituciones pares en la actualidad? ¿A qué instituciones dentro de los grupos de pares la universidad aspira a ser? ¿Qué servicios académicos y de apoyo a los estudiantes en las instituciones pares a las que aspira, contribuyen a mejorar esas tasas? ¿Qué decisiones de políticas puede la Universidad deducir de tal información de comparación? Como resultado de un monitoreo consistente de la información de tasas de retención y titulación, la Universidad ha articulado las siguientes metas dentro de su plan estratégico:

- Mantener un estudiante de primer año a la tasa de retención del estudiante de segundo año por sobre el promedio nacional

de las instituciones altamente selectivas, y buscar alcanzar una tasa consistente de 90% o más.

- Mantener una tasa de titulación por sobre el promedio nacional de instituciones altamente selectivas, y alcanzar una tasa consistente de 6 años del 75% o más.

La evaluación continua que usa datos similares a los mostrados en la figura 4 será crítica para asegurar que estos objetivos son alcanzados.

La eficiencia institucional también tiene otras dimensiones. La Universidad de Delaware está comprometida en atraer a los mejores y más brillantes jóvenes estudiantes para que se inscriban en sus facultades. Tales aspiraciones requieren prácticas de compensación competitivas. Hace unos cuantos años, la universidad y sus académicos acordaron sobre una compensación de grupo de pares que está compuesta por las 24 Categorías I de Universidades de Doctorado (definidas así por la Asociación Americana de Profesores Universitarios) en los estados contiguos a Delaware y en el distrito de Columbia. La universidad anualmente monitorea, a un nivel institucional, el salario promedio y los paquetes de compensación total (salario más beneficios), por rango académico, de la Universidad de Delaware y de los 24 pares. También se monitorea el salario al nivel de disciplina académica, usando datos de la Encuesta de salarios de la Universidad Estatal de Oklahoma (que incluye a todas las universidades *Land-grant*²) y datos de la Asociación Profesional de Recursos Humanos de Colleges y Universidades (CUPA-HR), que tal como la Encuesta de Salario de Oklahoma, proveen información sobre el salario promedio por rango dentro de las disciplinas, y también salarios promedios ofrecidos a profesores asistentes nuevos, una pieza crítica de la información para determinar la oferta de salarios competitivos. Una vez más, la información de los datos de evaluación provee la base para la planificación institucional.

² Nota del traductor: Las universidades Land-Grandt son aquellas universidades de Estados Unidos que fueron designadas por cada estado para recibir tierras, en virtud de las Leyes Morrill de 1862 y 1890.

Un ejemplo final en el uso de los datos de evaluación para apoyar decisiones de planificación: la Universidad de Delaware ha sido por mucho tiempo participante en el Cuestionario para los Alumnos Admitidos (ASQ) desarrollado por El Directorio de Colleges. Esta es una encuesta que se envía a una muestra de estudiantes a quienes una institución ha extendido una oferta de admisión. El objetivo es separar el grupo encuestado entre estudiantes que recibieron una oferta y están asistiendo a la Universidad de Delaware, y aquellos que recibieron una oferta y eligieron asistir a cualquier otra universidad. La encuesta entrega información descriptiva muy rica en cuanto a cómo los postulantes perciben a la institución en términos de calidad académica y rigor, infraestructura, vida social, etc. También entrega información muy útil sobre la magnitud y composición de los paquetes de ayuda financieros ofrecidos por la universidad comparados con instituciones competidoras, así como de las fuentes desde donde los estudiantes obtienen información acerca de la Universidad, por ejemplo: familia amigos, consejeros, guías, etc.

Figura N ° 4. Resumen 2005-2006 Consorcio para los datos de retención de los estudiantes. Universidad de Delaware comparada con las normas nacionales seleccionadas para rangos de retención y titulación

	Tasa de graduación de 6 años y selectividad institucional			Tasa de retención al primer año			Tasa de retención al segundo año		
	Universidad de Delaware	Altamente selectivo	Selectivo	Universidad de Delaware	Altamente selectivo	Selectivo	Universidad de Delaware	Altamente selectivo	Selectivo
Género									
Masculino	74.2	65.6	50.2	85.9	85.8	77.1	79.0	77.7	66.1
Femenino	77.5	71.8	57.3	87.5	87.4	79.9	80.4	79.6	69.3
Etnia									
Negro	62.1	57.7	44.6	84.3	85.2	78.5	72.4	75.4	65.9
Hispano	71.0	60.4	45.3	85.0	85.1	76.4	77.0	76.2	64.4
Asiático	76.1	74.5	55.8	85.9	91.2	83.1	74.6	85.0	72.3
Indio americano	44.4	50.2	33.7	55.6	78.7	65.5	44.4	67.1	53.3

(Continúa en pág. siguiente)

Blanco	77.3	69.5	56.2	87.3	86.1	78.6	80.6	78.1	68.3
No residente	71.4	66.9	54.6	85.7	84.5	76.6	71.4	74.9	64.4
Control									
Público	76.2	69.0	53.3	86.9	87.0	78.5	79.8	79.1	67.8
Privado	76.2	67.2	58.9	86.9	83.1	79.2	79.8	74.5	68.7
% Part time pregrado									
Bajo 10%	76.2	72.4	56.2						
10% a 20%	76.2	63.0	56.7						
Sobre 20%	76.2	59.6	46.4						
Tamaño de la Institución									
18.000 o más	76.2	69.8	55.0						
5.000 a 17.999	76.2	66.4	52.5						
	Universidad de Delaware	Universidades extensivas en Doctorados/ investigación		CSPDE Instituciones en Benchmarks	N				
Clasificación de Carnegie	76.2	65.6		Altamente selectivas	114				
				Selectivas	93				
				Extensivas en Doctorados/ investigación	98				

El Directorio de *Colleges* provee a las instituciones participantes de informes resumen y el *set* de datos electrónicos para que puedan ser manipulados y analizados según las necesidades específicas de información de las instituciones. La Universidad de Delaware usa el conjunto de datos para hacer comparaciones directas con las instituciones competidoras clave. Recientemente se hizo tal comparación con una gran universidad, con quien se compite fuertemente por estudiantes. En el estudio de estas comparaciones directas, se descubrió un hallazgo sorprendente. En instancias donde el competidor era la opción número uno cuando los estudiantes postulaban al *college*, y la Universidad de Delaware era

la segunda opción o menos, el 80% de los casos donde el estudiante visitaba los campus de la Universidad de Delaware el estudiante se inscribía en ella. Cuando se exploraron otras comparaciones directas, se encontraron resultados similares. El Campus de la Universidad de Delaware se caracteriza por una arquitectura georgiana de sus edificios, y amplias áreas verdes. Es, como frecuentemente los padres citan en sus evaluaciones de visita al Campus, “como una universidad debería parecer”. Los resultados del ASQ refuerzan no sólo la iniciativa de planificación estratégica del año 1990 sobre eliminar el mantenimiento diferido en la mayor medida de lo posible y se convirtió en la base empírica para re-inventar su programa de visitas de verano del Campus. Futuros estudiantes y sus padres son fuertemente incentivados a participar de los “Días Delaware”, donde cada año se despliega la alfombra roja, y cuando los estudiantes y padres no pueden ir a los “Días Delaware” se organizan tours personalizados. Los datos del ASQ han confirmado que los activos físicos de la universidad son herramientas extraordinarias de reclutamiento y la planificación de matrícula u inscripciones toma plena ventaja de aquellos activos.

4. Ideas de cierre

LA COLUMNA central de este artículo ha sido la necesidad de las instituciones de integrar la planificación y procesos de evaluación. Investigadores institucionales y otro personal de evaluación pueden obtener medidas en prácticamente cualquier aspecto de las operaciones de las instituciones de educación superior. Es cómo estas medidas se usan para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y el despliegue eficiente y efectivo de recursos humanos y fiscales en apoyo de estos procesos, lo que debiera ser el foco central del proceso de planificación institucional.

5. Bibliografía

1. Dressel, P. (1983): “Grades: One more tilt at the windmill”, Bulletin. Memphis, TN: Memphis State University, Center for the Study of Higher Education.
2. Hollowell, D., Middaugh, M., Sibolski, E. (2006): “Integrating Higher Education Planning and Assessment: a Practical Guide” en Ann Arbor. Michigan: “The Society for College and University Planning”.



Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?

Dr. Heinrich von Baer¹

1. Introducción

EN ESTE artículo proponemos para el debate algunos fundamentos y desafíos dirigidos a asumir la vinculación con el medio, en directa interacción con la docencia y la investigación, como otra función esencial y prioritaria de la universidad, condición necesaria para mantener la legitimidad y vigencia de ésta como institución fundamental para el desarrollo de Chile, inserta en la dinámica de permanentes cambios propios de la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado.

Con tal finalidad discutimos, en primer término, la necesaria transformación del modo tradicional aún predominante en nuestras universidades para relacionarse con su entorno. Dicha transformación es necesaria para poder responder a las nuevas y mayores exigencias de una educación superior pertinente a los requerimientos de desarrollo de los países, así como por el desafío que enfrentan las universidades de renovar y ampliar las redes de apoyo que les proporcionan legitimidad y confianza por parte de la sociedad.

Seguidamente discutimos algunas de las principales limitaciones características del modo tradicional de vinculación con el medio. Como estrategia para superarlas, proponemos un cambio de enfoque, basado en la construcción compartida de conocimiento y el intercambio bidireccional entre la universidad y los actores de la sociedad relacionados a su misión y quehacer principal.

¹ Toda la elaboración de este artículo, desde la definición de su propósito, su estructura y forma, así como la formulación de sus diferentes secciones, ha sido compartida y posible gracias a la participación activa y determinante del Sociólogo Nicolás Fleet, de la Comisión Nacional de Acreditación. Vaya, pues, mi reconocimiento y gratitud a Nicolás como coautor del artículo. Asimismo, en secciones específicas, se contó con importantes aportes del profesor Juan Music, de la Universidad Católica del Norte, y su amplia experiencia en procesos de acreditación institucional de universidades, y del Dr. Juan Enrique Hinostroza, Director del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera. A ellos, les agradezco su calificada colaboración.

En ese marco, sugerimos considerar algunos componentes fundamentales para inducir el cambio de enfoque propuesto, como son:

1. una definición estratégica del medio de desarrollo relevante de la respectiva universidad;
2. la creación e institucionalización de espacios de diálogo que hagan posible una construcción compartida de conocimientos con los actores de la sociedad pertinentes a los ámbitos del quehacer institucional;
3. la retroalimentación positiva de los resultados de esta modalidad de vinculación sobre la calidad y pertinencia de las otras dos funciones esenciales de la universidad; la docencia y la investigación.
4. la incorporación de mecanismos de aseguramiento de calidad y de rendición de cuentas sobre los procesos que conforman la vinculación con el medio.

Nuestra propuesta se complementa con un análisis crítico de los actuales criterios de evaluación definidos por la Comisión Nacional de Acreditación para conducir procesos de acreditación institucional en esta área.

Finalmente, con el propósito de provocar decisiones institucionales que permitan asumir y fortalecer a la vinculación con el medio como una función esencial de las universidades, ofrecemos algunas ideas de políticas e instrumentos públicos para el reconocimiento, desarrollo y financiamiento de los programas y actividades de vinculación de mayor relevancia, especialmente aquellas que significan un bien de uso y beneficio público aportado por la universidad. Análogamente, proponemos un perfeccionamiento de las políticas e instrumentos de las propias universidades, susceptibles de ser puestas en práctica en forma equivalente a los sistemas disponibles para la docencia y la investigación.

2. Universidad: una permanente reconstrucción de confianzas con su medio

2.1. La crisis del modo tradicional de vinculación con el medio

La universidad, como organización, en cualquier época y contexto, necesariamente ha funcionado en vinculación a un entorno dado.

Dicho entorno correspondía, básicamente, a las fronteras de un sistema de educación superior en el que la universidad ocupaba el centro. Tradicionalmente se consideraba como expresiones de este ámbito externo, entre otros², el estado, los donantes de las universidades, los egresados, los beneficiarios de las actividades de extensión y servicios asociados a las prácticas docentes. Por lo tanto, en el desarrollo de sus funciones, las universidades no sólo se han orientado hacia su medio interno, sino que también han tenido que responder a dicho medio externo.

En este contexto, postulamos que la nueva forma en que las universidades se han vinculado con su medio debiera transitar desde un “modo tradicional”, caracterizado principalmente por una relación unidireccional desde la universidad hacia un medio compuesto por grupos e instituciones acotadas, a un “modo bidireccional”, donde el medio, compuesto ahora por grupos de interés más amplios, debe ser incorporado en el transversalmente en la definición estratégica y funcionamiento de la universidad. Visto así, la vinculación con el medio se constituye hoy como un desafío institucional fundamental para la gestión de las universidades, que determina no sólo su éxito como organización, sino que constituye una dimensión clave del desarrollo del país en la sociedad del conocimiento.

Para caracterizar este modo tradicional de vinculación con el medio, es necesario distinguir entre el medio interno de las universidades y su medio externo. El medio interno corresponde, de manera muy general, a lo que Clark (1983) denomina “intereses académicos organizados”. Aquí encontramos el cimiento de la “idea clásica de universidad” (Habermas, 1987). Es decir, la idea o esencia de la universidad se asocia a una cierta autorreferencialidad académica, en la medida que la reproducción e innovación del conocimiento obedecen a lógicas que están dadas por el propio conocimiento, por las disciplinas y los consensos establecidos por la comunidad científica para aceptar y refutar el nuevo conocimiento (Kuhn, 1996). En

² Para un mayor desarrollo de este punto particular, ver: Donoso, Patricio: “Breve historia y sentido de la extensión universitaria” en Revista *Calidad en la Educación*, N° 15, Diciembre de 2001.

otras palabras, aquello que se establece como verdad científica, lo es en virtud de los estándares definidos por la ciencia y no por intereses políticos o económicos. De esta manera, por su carácter autorreferencial, la universidad se constituye como “uno de los pocos lugares en la sociedad donde la cultura nunca ha sido completamente dominada por el poder” (Delanty, 2002: 29).

Por otra parte, el medio externo de este modo tradicional corresponde a redes constituidas por grupos de interés, egresados y benefactores, quienes aseguran a la universidad la confianza social necesaria para mantener su legitimidad como institución y su financiamiento externo (Trow, 1996). De este modo tradicional de vinculación con el medio se deducen tres efectos: primero, que las redes sociales con las que la universidad construye sus relaciones de confianza están integradas por grupos e instituciones acotadas, en correspondencia con un tipo de educación superior de elite. Segundo, que la universidad instrumentaliza las relaciones de confianza con estos grupos como un medio para asegurarse el necesario reconocimiento y financiamiento. Y tercero, que este tipo de vinculación con el medio corresponde a una lógica unidireccional, donde la universidad es la que toma contacto, proporciona servicios y realiza extensión hacia el medio, en lugar de una lógica bidireccional de intercambios recíprocos y de construcción compartida de conocimientos entre la universidad y su medio pertinente.

Sin embargo, este modo tradicional de universidad autorreferida, donde sus dinámicas de desarrollo están endógenamente determinadas y donde sus vínculos con el medio están acotados a una elite, se ha ido transformando en las últimas décadas. Sin ánimo de ser exhaustivos, exponemos algunos factores relevantes de esta transformación.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la educación superior ha experimentado una tendencia sostenida hacia el incremento de sus estudiantes, en virtud de presiones sociales y políticas por mayor acceso a estudios terciarios. El resultado ha sido la masificación de la educación superior (Trow, 2007), lo cual no sólo amplía los grupos de interés internos y externos de las instituciones de educación superior, sino que también plantea un desafío crucial en cuanto a los alumnos no tradicionales que ingresan a ellas. Lo anterior, obliga a enfatizar la pertinencia de la formación impartida en la universidad con los requerimientos prácticos del mundo del trabajo y los objetivos de

desarrollo social y económico de los países. En consecuencia, también se incrementan las exigencias por rendición de cuentas sobre el valor y el aporte de la educación superior.

Es así como durante el siglo XX las universidades se consolidan como agentes fundamentales del desarrollo de los países, lo que, a su turno, se asocia a las exigencias de nuevos y más diversos grupos de interés relacionados (*stakeholders*). En particular, el papel estratégico de la universidad en los procesos de modernización industrial llevó a mayores exigencias sociales y políticas sobre su desempeño.

De acuerdo a Clark, “en muchas sociedades en desarrollo, los regímenes difícilmente pueden darse el lujo de no estar directamente interesados en el control de su sistemas de educación superior. Ellos tienden a verlo como un sector básico para los esfuerzos orientados a la construcción de la nación, desde el entrenamiento de expertos esenciales hasta la construcción de la cultura y el consenso nacional. Asimismo, tienden recurrentemente a sentir que deben intervenir para asegurar la relevancia del sistema para responder a problemas prácticos (pobreza, uso de la tierra, industrialización) de forma que el profesor debe ignorar lo que procede de los modelos académicos que conoce mejor pero que provienen de sociedades altamente desarrolladas. La politización, en su sentido más primario, es frecuente e intensa en las sociedades en desarrollo durante el periodo contemporáneo, produciendo frecuentes y amargas luchas entre los oficiales del estado y los académicos” (Clark, 1983: 153-154).

Las tendencias a la crisis de este “modo tradicional” de vinculación con el medio muestran un punto de culminación con el proceso de reforma universitaria, desarrollado en nuestro país a finales de la década de los sesenta. A la raíz de este proceso, que adoptó una diversidad de expresiones políticas, se encuentra el ánimo de reenfocar la misión y el funcionamiento de la universidad hacia los problemas de la sociedad y su desarrollo. Tanto en el auge de nuevas disciplinas, en particular de las ciencias sociales (Meller y Meller, 2007), como en la generación de nuevas formas de división del trabajo académico a través de la creación de los departamentos y la potenciación de la investigación como función institucional, la orientación de la reforma apuntó a ajustar las metas de las universidades con aquellas de la sociedad en la que estaban insertas.

2.2. De la confianza a la rendición de cuentas

La lógica de la crisis del modo tradicional de vinculación con el medio consiste en que las relaciones de confianza que la universidad mantenía con grupos de elite no son suficientes para asegurar la legitimidad de la institución en el contexto de un sistema de educación superior masivo y en constante crecimiento, el cual, cada vez más, se convierte en una engranaje fundamental del desarrollo de los países. Ello implica que las tradicionales relaciones de confianza deben ser ampliadas a diversos sectores de la sociedad, quienes, a su vez, imponen mayores exigencias de rendición de cuentas acerca de la pertinencia de la educación superior. En consecuencia, la vinculación con el medio se perfila en este esfuerzo de las universidades de reconstruir y modernizar las relaciones de confianza con la sociedad en la que está inserta.

En este nuevo contexto, surge entonces el requerimiento de aseguramiento de la calidad de las actividades de vinculación de las universidades con su medio. Los mecanismos desarrollados con tal propósito son hoy una condición básica de la reconstrucción de las redes sociales de confianza de la universidad en su entorno. Es decir, progresivamente las universidades deben dar fe pública de la calidad y pertinencia de sus funciones por las que la sociedad invierte recursos y expectativas. Las metodologías asociadas a estas acciones pueden variar desde la acreditación institucional, la asignación de fondos contra desempeño, la rentabilidad social de emprendimientos colectivos con el medio, o la medición de impactos de proyectos de intervención en la comunidad.

A menudo, el desarrollo de los mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad es provocado por la voluntad de la sociedad, y del estado en su representación, de hacer valer los esfuerzos colectivos sobre la educación superior. En otras palabras, el diseño y exigencia de estos mecanismos está motivado por un debilitamiento de la confianza social hacia las instituciones de educación superior. De esta manera, la vinculación de las universidades con el medio representa una función institucional que está específicamente orientada a reconstruir las confianzas con el entorno social, productivo y científico, y que, por lo tanto, requiere de una responsabilidad

compartida en el desarrollo e implementación de mecanismos de rendición de cuentas.

2.3. Sociedad del Conocimiento: nuevos desafíos para la vinculación con el medio

La sociedad del conocimiento³, definida al modo de Castells (2000), es aquella donde la integración social depende de redes de distribución de información y formación de identidades y donde la fuente de generación de valor no radica en la acumulación cuantitativa de capital, sino que en la combinación cualitativa entre conocimiento y factores productivos. En consecuencia, la universidad como institución adquiere un rol fundamental en cuanto a la formación del capital humano avanzado y la generación de conocimiento, al mismo tiempo que está sujeta a mayores presiones por calidad y pertinencia, de acuerdo a los requerimientos del desarrollo social y económico de personas, instituciones y territorios.

Ello, ciertamente, plantea nuevos desafíos para la universidad, los que se reflejan, con particular fuerza, en la necesidad de lograr mayor eficacia en los procesos de formación y de gestión del conocimiento, así como también de incrementar la capacidad de gestión institucional, de acuerdo a objetivos y desempeños concretos.

Asimismo, como advierte Marginson (2006), la sociedad del conocimiento también plantea riesgos, en la medida que las presiones externas “colonizan” el funcionamiento interno de las universidades, subordinándola, en este sentido, a las exigencias del capital, del estado y a los circuitos mundiales de intercambio de información.

Adicionalmente, el advenimiento de la sociedad del conocimiento ha estado directamente asociado al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TICs), las que, por sí mismas, influyen sobre la educación superior (Brunner, 2003). Las TICs hacen posible la producción y distribución de información a volúmenes y ritmos sin precedentes en la historia de la humanidad, al mismo tiempo que se democratiza el acceso a conocimientos específicos, generados en

³ En esta sección no hacemos distinción entre los términos sociedad del conocimiento, sociedad de la información o sociedad red.

distintas partes del mundo. En este sentido, la universidad ya no es el espacio exclusivo y monopólico para producir conocimiento especializado. En efecto, hoy en día, sobre todo en los países desarrollados, las empresas han asumido un claro liderazgo en investigación aplicada y producción de patentes⁴. En cuanto a la formación del capital humano avanzado, las universidades y, en general, la educación superior, ya no se deben enfocar en lo particular del conocimiento impartido, sino que en la inculcación de competencias para tener, procesar y sintetizar la gran cantidad de información disponible y que progresivamente va quedando obsoleta. Ya a comienzos del siglo XX, Max Weber señalaba que “lo que hemos producido habrá quedado anticuado dentro de diez o de veinte o de cincuenta años” (Weber, 1969: 197). A poco menos de un siglo, esta realidad se ha intensificado y se ha extendido desde el área de investigación a la docencia.

En consecuencia, la llamada sociedad del conocimiento representa hoy un contexto nuevo, dinámico y particularmente desafiante para las instituciones de educación superior. Las actividades de docencia, investigación y, desde luego, la vinculación con el medio, se desarrollan en un nuevo contexto en permanente cambio, lo que demanda de parte de las universidades una alta y permanente capacidad de adaptación y de anticipación a dichos cambios.

El advenimiento de la sociedad del conocimiento no implica, necesariamente, que las universidades y disciplinas del conocimiento aumenten su poder de influir en la sociedad y de ser reconocidas por ésta. Con frecuencia sucede lo contrario, es decir, las universidades se ven debilitadas ante una sociedad cada vez más compleja, particularmente en cuanto a la producción y los usos del conocimiento. En este contexto, la capacidad de las universidades de constituirse en agentes protagónicos de la sociedad del conocimiento significa que deben interpretar y anticiparse a los cambios, integrarse en redes nacionales e internacionales de producción e innovación del

⁴ Entre 2000 y 2001 Chile distribuía su gasto en investigación en una proporción del 23,4% realizado en empresas y el 64% realizado por el Estado. En Corea esta proporción es del 72,5% versus el 25%. En Estados Unidos, es del 68,3% versus el 26,9%. En Finlandia es del 70,8% versus el 25,5%. Y en Sueca es del 71,9% versus un 21%. Sólo se trata de algunos ejemplos para la comparación. Véase Brunner et al. (2005).

conocimiento, articularse, transferir, recibir y compartir conocimientos desde y hacia sus entornos relevantes, para poder orientar y dar sentido a las dinámicas de cambio en desarrollo. De ello depende que las universidades sean protagonistas activos de dichos cambios, o los sufran como meros receptores pasivos.

Dado que en la sociedad del conocimiento los mecanismos y las redes sociales, científicas y productivas para la generación y transmisión de la información y del conocimiento se multiplican y reorganizan de múltiples maneras en el espacio-tiempo, si la universidad es incapaz de mantener la vitalidad de sus intercambios con el entorno, corre el riesgo de quedar obsoleta.

En consecuencia, dada la diversidad de desafíos que debe enfrentar la universidad para mantenerse vigente como institución de vanguardia en la sociedad del conocimiento, sostenemos que es absolutamente vital que asuma la construcción de vínculos con su medio pertinente como función esencial y estratégica de su quehacer.

Como hemos planteado en la sección anterior (2.2), la organización de la universidad siempre ha estado sujeta a las relaciones de confianza que establece con sus directos grupos de interés. Hoy, en la sociedad del conocimiento, estos grupos de interés son cada vez más numerosos, diversos y dinámicos. Ya no sólo involucran a las comunidades científicas relevantes, sino que también a los estados, las empresas, los egresados, y, por sobre todo, a la comunidad y los territorios, que constituyen su entorno de desarrollo natural y directo. En este contexto, las tradicionales relaciones de confianza ya no son suficientes: se requieren intercambios de naturaleza y significación diferentes entre la universidad y su medio.

Por lo tanto, si ya antes de la emergencia de la sociedad del conocimiento las formas que tenía la universidad de establecer confianzas y de relacionarse con su entorno eran sujeto de rendición de cuentas, con mayor razón lo son ahora. Esto significa, que la universidad debe reportar evidencias de la amplitud y pertinencia de sus principales intercambios con la sociedad, de las políticas y mecanismos utilizados para asegurar su calidad y de los principales resultados obtenidos, tanto en el desarrollo de la universidad como de los impactos en su medio. Visto así, esta adicional necesidad de rendir cuentas, agudiza la obsolescencia del modo tradicional de vinculación con el medio.

3. De la “torre de marfil” a la “universidad interactiva”

3.1. *Hacia una construcción compartida de conocimiento*

La universidad ha sido y debe seguir siendo una institución fundamental de la sociedad. Su misión es generar y transmitir conocimiento en un nivel superior. Dicho conocimiento, si bien significa un valor en sí mismo, está al servicio de un propósito que es anterior y superior al de la propia institución universitaria: el desarrollo de la sociedad en la que está inserta, a cuyo progreso, bienestar y sostenibilidad se debe y respecto de cuya evolución y dinámica de cambio debe mantenerse vigente y legitimar su quehacer. A su vez, la universidad es regulada y financiada por la sociedad.

Los espacios, condiciones e interrelaciones más apropiadas requeridos para la generación y transmisión de conocimiento, desde luego se diferencian según sea la naturaleza y destino del conocimiento a generar. En muchos casos estos espacios deben situarse predominantemente al interior de la propia universidad, en sus laboratorios y claustros, en sus espacios de reflexión, de debate y experimentación. Esa es la generación y transmisión del conocimiento que requiere de una mayor distancia, pues necesita sustraerse y protegerse de interferencias, presiones, modas o intereses ajenos a su propósito esencial.

Pero también hay conocimiento, igualmente trascendente, para cuya generación y transmisión esa distancia y aislamiento de la realidad y dinámica del entorno limitan las potencialidades de desarrollo del conocimiento a ser generado, restringen su pertinencia y empobrecen su calidad. Ese es el conocimiento que debe ser construido en forma compartida con los otros agentes del desarrollo, aquellos que no están al interior sino que en el entorno social, natural y productivo externo a la universidad, es decir, están en aquel medio con el cual la universidad, para mejor cumplir su misión, debe interactuar y vincularse. Muchos de los actores de ese medio externo disponen de una valiosa acumulación de información, experiencia y sapiencia, que representa una fuente insustituible para el proceso de generación y transmisión de conocimiento, así como para su calidad, pertinencia y aplicabilidad. Pero dichos valores con frecuencia son subutilizados, minusvalorados o incluso ignorados por diversos sectores de la academia como de la sociedad externa.

Ello es consecuencia de una cultura y práctica que, conciente o inconcientemente, aún está enraizada en la universidad, que todavía es parte de nuestro ADN como académicos: es lo que nos queda del modelo tradicional de universidad “*torre de marfil*”, más bien aislada, distante y de espaldas a la dinámica evolutiva de la sociedad; elitista, desconectada e indiferente a las oportunidades y problemas del entorno, generadora de circuitos endogámicos y autorreferentes, todo lo cual limita y empobrece el cumplimiento cabal de la misión universitaria y deslegitima la institución frente a otros actores del desarrollo y a la sociedad en su conjunto.

Es por ello que para producir conocimiento relevante, tanto para la sociedad como para la propia universidad, es necesario impulsar un cambio de enfoque en el proceso de su construcción: desde un conocimiento generado en forma unilateral, unidireccional y vertical (*de adentro hacia afuera, de los que saben a los que ignoran*), centrado principalmente en la inspiración de la academia, hacia un conocimiento compartido, horizontal y bidireccional, basado en las oportunidades de desarrollo, las demandas y la interacción fecunda entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos, externos a la universidad. Así asumido, este tipo de conocimiento “*relacional*”, producido de manera bidireccional y compartida, significará un aporte de gran relevancia y beneficio, tanto para la sociedad como para la dinámica de desarrollo de la propia universidad.

En síntesis, se trata de sustituir lo que nos queda de “*torre de marfil*”, por un modo de “*universidad interactiva*”, como mejor forma de servir los intereses de la propia universidad como los de la sociedad en la que está inserta y a cuyo desarrollo y bienestar se debe. Además, es el mejor camino para legitimarse y mantener vigencia como institución fundamental de una sociedad cada vez más compleja y en permanente proceso de cambios.

Es interesante observar cómo durante las últimas décadas se ha ido abriendo paso, con mayor o menor convicción y profundidad, este cambio de enfoque de modo de hacer universidad, en muchos países e instituciones de educación superior del mundo, sin mayor distingo de sus respectivos contextos económicos, culturales y académicos.

La dinámica de crear redes de grupos e instituciones con el enfoque propuesto también se ha instalado en Europa y los Estados Unidos. Lo

ha adoptado y recomendado la UNESCO en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) y lo recomienda la OCDE (organización internacional de países desarrollados, a la que Chile aspira a ingresar) para todos sus países miembro, bajo el sugerente título “La Educación Superior y las Regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas”, (OCDE, 2007), propiciando asumir el “vínculo entre la escala global y la escala local”, y definiendo a esta relación de las instituciones de educación superior con su medio como “la tercera misión”, junto a la docencia y la investigación.

Según Puntansen et al. (2009), en la actualidad, los procesos de producción y diseminación de conocimiento, de aprendizaje individual y social, se ven más complejos que hace una década; las instituciones de educación superior se ven, y se miran a sí mismas, menos como oráculos y más como socios de procesos de desarrollo, que son participativos más que tecnocráticos.

Una idea análoga es impulsada por un grupo de académicos de universidades del Reino Unido, Canadá, Brasil y Tailandia, líderes en iniciativas de desarrollo participativo organizadas para el intercambio de experiencias entre el hemisferio norte y sur, con un enfoque de gran potencial para las instituciones de educación superior: contribuir y beneficiarse de la vinculación con su entorno. Especialmente interesante es la iniciativa de un número de universidades de Australia que han formado una alianza para promover el desarrollo social, ambiental, económico y cultural de sus comunidades (Australian Government, 2008).

El mismo enfoque y énfasis estratégico también se ha ido abriendo paso en un número creciente de universidades relacionadas a la cultura y realidad iberoamericana. Así, por ejemplo, como resultados y aprendizajes de un encuentro internacional convocado para poner en contexto las demandas actuales y futuras de la sociedad respecto del desarrollo endógeno y territorial⁵, se consigna: “Una importante y creciente demanda pública por fortalecer las capacidades de

⁵ “Nuevos desafíos de la Educación para el Desarrollo Territorial”, realizado en Abril de 2008 en Buenos Aires, con participación de expertos de: España, Francia, Italia, Suiza, México, Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, OIT y CEPAL

desarrollo a nivel local y regional, las que se dirigen en gran medida al sistema de educación superior de cada región y país”; un significativo “desfase entre oferta y demanda” de los programas; se establece la “necesidad de una adecuación a un nuevo perfil”, particularmente “a las nuevas políticas y programas de desarrollo local y regional, basadas en una visión endógena y territorial del desarrollo y en la complejidad de dichos procesos”; se destaca la importancia de crear “Centros de Pensamiento Estratégico Territorial”, capaces de pensar por sí mismos el desarrollo y destino de cada territorio, integrando el mejor conocimiento universal especializado en la temática, con las demandas de las respectivas comunidades y territorios, y la valiosa información y conocimientos disponibles en éstas”; y se recomienda establecer mecanismos de colaboración y “convalidación de estudio que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores entre programas, instituciones y países de Hispanoamérica”.

En Chile, aún se observa un cierto grado de desfase, tanto al interior de las instituciones como de las políticas públicas e instrumentos de financiamiento que las sostienen. Más aún, en relación, específicamente, a la actividad universitaria de vinculación con el medio, en el sistema de educación superior persiste una situación un tanto ambigua y paradójica: la sociedad chilena necesita y demanda de aportes relevantes de parte de las universidades, e instituye la vinculación con el medio como área de acreditación institucional, pero no crea las correspondientes políticas e instrumentos públicos para orientar y financiar aquellas que estime de mayor relevancia.

Aún más, llama la atención que en un importante documento publicado recientemente (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Octubre 2009), dirigido a los desafíos de las universidades chilenas en el bicentenario, no tenga un capítulo referido expresamente a la vinculación con el medio. Si bien hay diversas menciones implícitas a esta función, distribuidas bajo diferentes títulos, especialmente en la sección sobre las artes y las humanidades en la vida universitaria, en dicho documento no se observa una referencia destacada y convicción relativa a la vinculación con el medio, asumida explícitamente como función fundamental y transversal de la relación universidad-sociedad, más allá de la tradicional extensión y expresión cultural de sus instituciones.

Pero así también hay cada vez más señales alentadoras, las que requieren abrirse paso, consolidarse y replicarse. Desde luego está la decisión de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA, de incorporar el área de vinculación con el medio en los procesos de acreditación institucional, hecho que significa una muy relevante señal de validación pública para una nueva forma de diálogo compartido entre la universidad y la sociedad. Como en toda innovación compleja, es natural que en esta etapa, la construcción de esta nueva relación aún se encuentre en proceso de aprendizajes necesarios para su gradual perfeccionamiento y consolidación.

Igualmente alentadoras son las diversas iniciativas que se han venido generando en diferentes instituciones, como son, entre otras, diversos proyectos y experiencias de investigación-acción participativa compartidas con actores del medio; la Red Universidad Construye País⁶, con programas de formación en responsabilidad social universitaria, objetivo en torno al cual a su vez algunas instituciones se han adjudicado y colaboran a través de un Proyecto MECESUP⁷. Otro ejemplo es la Red Sinergia Regional, creada en el año 2002 por las 20 Universidades Regionales integrantes del Consejo de Rectores, que en alianza con otras instituciones públicas y privadas⁸ está poniendo en práctica el mismo cambio de enfoque: centrando en la construcción de conocimiento a partir de las oportunidades de desarrollo y demandas de los territorios y sus comunidades, más que en la inspiración, con frecuencia unidireccional o desfasada, de la academia. Con ello, espera generar conocimiento pertinente a la vez que formar, en red colaborativa, capital humano calificado para las tareas del desarrollo local y regional.

Los anteriores y diversos otros ejemplos, provenientes de la experiencia internacional comparada así como de nuestro país, dan cuenta que en la medida que la universidad como institución fundamental de

⁶ P.U. Católica de Valparaíso, U. de Chile, P.U. Católica de Chile, U. de Santiago de Chile, U. Tecnológica Metropolitana, U. Alberto Hurtado, U. de Talca, U. de Concepción, U. de La Frontera, U. Austral de Chile.

⁷ Liderado por la U. de Concepción, e integrado por la P.U. Católica de Valparaíso, la U. de Talca y la U. de La Frontera.

⁸ Programa Servicio País; SUBDERE, Red Dete-Alc, Minera Escondida, Grupo CGE.

la sociedad, se abre e interactúa con las oportunidades, aspiraciones y demandas de ésta, crece en calidad, confianzas y vigencia. En cambio, si se mantiene separada, distante o indiferente a la dinámica de su entorno, si en sus políticas institucionales y en las prácticas de sus actores sigue predominando la torre de marfil, pone seriamente en riesgo su legitimidad social y su propia viabilidad y sobrevivencia.

3.2. *Una aproximación bidireccional a la vinculación con el medio*

En esta sección proponemos que la vinculación con el medio sea asumida, explícitamente, como la tercera función esencial de las universidades, de valor equivalente a la docencia y la investigación, y necesaria para nutrir y retroalimentar la calidad y pertinencia de éstas.

Ello significa establecer un diálogo permanente e institucionalizado con los actores relevantes del medio de desarrollo pertinente a cada universidad. Es decir, la vinculación con el medio alcanza su expresión más completa cuando está organizada por políticas, mecanismos, acciones y resultados dirigidos a instalar un significativo intercambio con el medio, con sentido bidireccional, en espacios de construcción compartida de conocimiento, de naturaleza y valor relacional. De este modo, el proceso de generación del conocimiento involucra y se enriquece con las perspectivas de los actores públicos, empresariales y sociales, en diálogo fecundo con los diferentes medios científicos y disciplinarios, al tiempo que el entorno de las universidades se constituye en un componente activo e insustituible del proceso de definición y construcción de las áreas de investigación, intervención participativa, transferencia y aplicación de conocimientos.

Con tal finalidad, las universidades deben articular tres pasos determinantes:

1. Definir estratégicamente su medio de desarrollo relevante. Realizar la planificación estratégica en función de un determinado medio de desarrollo, hacia el cual la universidad decide orientar su crecimiento e impacto efectivo. Esta definición marca la “autoconciencia” de la universidad en relación a los principales actores que constituyen sus redes de confianza. De este modo, el aporte de la universidad al desarrollo del medio contribuye al fortalecimiento de las redes de apoyo que sostienen la legitimidad y vigencia de la institución ante

la sociedad. Desde luego, esta definición se realiza en función de un período específico de tiempo, de forma que pueda ser revisada y actualizada en futuros procesos de planificación estratégica.

2. Crear más y mejores espacios de intersección, encuentro y diálogo fecundo entre ambas partes, extender y animar redes, construir relaciones de simbiosis y colaboración de mutuo beneficio. En síntesis, significa multiplicar los espacios y las oportunidades de sinapsis entre la academia y sus contrapartes externos pertinentes, según sea la naturaleza de sus respectivos ámbitos de acción, lo cual implica buscarse y aceptarse mutuamente como aliados y fuentes insustituibles de un esfuerzo compartido de construcción, transmisión y aplicación de conocimiento.
3. Institucionalizar este enfoque de generación compartida de conocimiento, lo que implica desafiar las fronteras tradicionales de las disciplinas y sus respectivas expresiones organizacionales dentro de la universidad, organizándolas en espacios multidisciplinarios y transversales para el desarrollo compartido de respuestas a temas complejos de la sociedad.

Visto así, la vinculación con el medio no se limita a la mera realización de una multiplicidad de acciones dispersas relacionadas con el entorno, ni de cultivar o ampliar de cualquier forma los espacios de interacción con el medio. Por el contrario, significa inducir el cambio de enfoque y, dentro de ese marco, institucionalizar entonces dichos espacios y vínculos de interacción, para luego diseñar, poner en práctica y evaluar el impacto de las respectivas políticas e instrumentos institucionales. De ese modo, además de asegurar la calidad y pertinencia propia de las actividades de vinculación, se facilitará que éstas contribuyan efectivamente a nutrir, orientar y enriquecer a las otras dos funciones esenciales de la universidad: la investigación y la docencia.

Asumida así, la vinculación con el medio se constituirá en un aporte insustituible a la calidad y pertinencia de todo el quehacer de la universidad, así como de su diálogo, sus aprendizajes compartidos y su colaboración con aquellos actores de la sociedad definidos previamente como estratégicos por cada institución. En esta línea, resulta indispensable que esta función, asumida como esencial por la

institución, forme parte de un esfuerzo permanente de aseguramiento de su calidad y pertinencia y, por ende, de un sistemático y exigente proceso de rendición de cuentas.

De esta manera, la vinculación con el medio finalmente se entenderá por todos los actores involucrados, tanto de la universidad como de la sociedad, como un componente esencial más que subalterno, instrumental o testimonial, de un modo renovado como la universidad cumple su misión, en fecunda interrelación con la sociedad.

Como contrapartida, también se justificará el consecuente reconocimiento y financiamiento de la función universitaria de vinculación con el medio, apoyada por políticas e instrumentos públicos, particularmente en aquellos de sus programas y productos que se reconozcan como de interés público.

3.3. Chile: el desafío de generar conocimiento para un desarrollo más equilibrado de sus territorios

Todo lo planteado en las secciones precedentes, ciertamente es válido para toda universidad, sin distingo de su naturaleza jurídica o su área de influencia o ubicación territorial. Sin embargo, la aplicación de este enfoque para construir vínculos y conocimiento de calidad y pertinente a las oportunidades y demandas de su entorno, es particularmente importante para las universidades ubicadas en regiones, cuyas perspectivas de desarrollo están fuertemente relacionadas a la dinámica y horizontes de su entorno natural, social y productivo.

En este contexto, las instituciones de educación superior son un agente insustituible para el desarrollo de sus respectivas regiones. Según Pavlova y Gurevich (2007), el rol de las universidades regionales es ofrecer educación continua a poblaciones regionales, retener población, requerir de servicios, proporcionar infraestructura, aportar liderazgo de elite, generar conocimiento al servicio de la región, apoyar con asesorías para el desarrollo regional, ser empleadores significativos en las regiones, entre otros.

En su reciente libro sobre la Educación Superior en Chile, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2009) destaca que el país no ha tenido una “política nacional explícita para igualar las oportunidades de educación superior en las regiones”. Este hecho sin duda sigue limitando las posibilidades de generar programas

relevantes y estables de vinculación con el medio en regiones, especialmente aquellos que por su naturaleza y propósito están dirigidos a crear bienes de uso y beneficio público, en este caso para el desarrollo de las respectivas comunidades y territorios locales y regionales.

Lo anterior es especialmente relevante, si se considera que Chile posee enormes potencialidades subutilizadas de desarrollo a lo largo de su geografía, siendo su principal riqueza su amplia diversidad: geográfica, climática, productiva, étnica y cultural. Sin embargo, durante diversos períodos de su historia, el país ha experimentado una creciente centralización de todas las dimensiones relevantes de su proceso de desarrollo (demográfica, económica, capital humano avanzado, científico-tecnológica, competitividad, cultural, medios de comunicación, etc.), transformándose en el país más centralizado de América en relación al tamaño de su economía, su población y su territorio.

Refiriéndose a esta tarea pendiente del proceso de desarrollo del país, el eminente cientista político Joan Prats Catalá (Prats, 2008), sentenció: “El salto al desarrollo requerido para que Chile se instale estructuralmente entre los países avanzados del mundo, se encuentra bloqueado por un haz de desigualdades anudadas por la concentración económica, política y territorial del poder”.

En consecuencia, para que Chile logre reducir sus disparidades sociales y territoriales, dar el salto al desarrollo que todos los chilenos anhelan y merecen e insertarse con éxito en la dinámica global, debe fortalecer significativamente las capacidades humanas, institucionales y productivas de todas sus comunidades y territorios, e impulsar un significativo y sostenido proceso de descentralización, tanto política como administrativa, fiscal y económica.

Durante años, diversos organismos y destacados especialistas nacionales e internacionales han venido planteando esta cada vez más apremiante necesidad (SUBDERE, 2001, MIDEPLAN, 2009; BOISIER, 2007). Lo pone de relieve nuevamente el Informe Territorial sobre Descentralización en Chile, emitido por la OCDE (2009). Lo amplían y profundizan algo más de cien destacadas personalidades y especialistas en un reciente libro “Pensando Chile desde sus Regiones”, convocado por la Agrupación de Universidades Regionales de Chile, AUR (Von Baer, H., Ed., 2009), quienes, en varios de los capítulos de esta obra aportan fundamentos y propuestas directamente relacionados

al enfoque y desafíos de vinculación con el medio propuestos en el presente artículo, como son, entre otros: “Incentivos para atraer y retener capital humano calificado en regiones”; “Sistemas Regionales de Innovación”; “Centros de Pensamiento Estratégico Territorial”, “Escuelas Regionales de Talentos Avanzados”, “Red de Observatorios Ciudadanos de la Descentralización y el Desarrollo Territorial”.

Es evidente que la mayor parte del conocimiento requerido para el avance de todas estas iniciativas y sus procesos asociados, debe ser construido con la participación protagónica de las universidades, en estrecha colaboración con los respectivos actores del desarrollo de su respectivo entorno.

Se trata, entonces, de una tarea país de la mayor relevancia, que constituye una oportunidad desafiante y privilegiada para la función vinculación con el medio asumida como área esencial de la universidad, como aporte fundamental para un desarrollo más equilibrado del país en todos sus territorios. En la medida que las universidades adquieren conciencia de que sus principales oportunidades de desarrollo como institución dependen del desarrollo de los territorios y comunidades en las que están insertas, de la mejor identificación y desarrollo de sus potencialidades y la consiguiente superación de sus problemas y contradicciones, la vinculación con el medio se perfila como una herramienta eficaz e insustituible para la construcción y ampliación de capacidades en los niveles subnacionales del desarrollo.

Entre otros, ello significa formar alianzas estratégicas y participar en diferentes redes regionales, nacionales y mundiales de producción y aplicación de conocimiento e innovación y refuerza aún más la necesidad de reconocer y organizar la vinculación con el medio, a semejanza de la investigación y la docencia, como una de las funciones esenciales de la universidad.

4. Definiendo vinculación con el medio

4.1. De actividades dispersas a un proyecto institucional

La experiencia observable en la mayoría de las universidades es que el ámbito de vinculación con el medio agrupa una gran diversidad de actividades, de muy diferente naturaleza y propósito, la mayoría de las veces inspiradas en el enfoque tradicional y unidireccional de

extender, difundir o vender al medio, aquello que se produce, desea compartir o posicionar desde el interior de la institución y de sus distintas unidades y dependencias.

Es así como existen las más variadas expresiones de la tradicional extensión cultural y artística, que se *extienden* al medio, generalmente en forma unidireccional. Entre otros, existen diversas actividades producidas al interior de la institución; centros de estudio relacionados a determinados sectores sociales o productivos; programas de capacitación y educación continua; escuelas de temporada; campamentos estivales; prácticas de alumnos en instituciones y comunidades locales; instancias de vinculación con ex-alumnos y benefactores de la universidad; actividades de marketing institucional, posicionamiento corporativo y de imagen de autoridades universitarias; consultorías, estudios y asesorías, así como las más diversas alternativas de generación de recursos, tanto para la institución como para los académicos y personal técnico participante.

No obstante estar informadas por la universidad bajo el título genérico y común de “vinculación con el medio”, cada una de estas actividades tiene su propia identidad, propósito, procedimientos y beneficios, resultando en un “sincretismo” o en una simple “coctelera” de actividades institucionales, pero que rara vez responden a una política y organización institucional común que las inspire y regule.

Si bien proponemos privilegiar a aquellas actividades que cada universidad defina como estratégicas para realizar su misión y contribuir a su desarrollo, ello no significa, necesariamente, dejar de desarrollar todas éstas actividades misceláneas, ni de agregar otras que fuesen de interés para determinados grupos. Lo que si nos parece aconsejable, es que las instituciones instituyan de un modo explícito un proyecto institucional que diferencie y desarrolle específicamente aquellas de sus actividades de vinculación con el medio que con alto “potencial relacional” y que efectivamente agregan valor y fortalecen la calidad y la pertinencia de la docencia y la investigación de sus respectivos ámbitos temáticos. Realizada esta distinción, el proyecto institucional podrá establecer entonces, según corresponda a cada actividad en particular, las formas más apropiadas para medir su efectivo impacto y retroalimentación sobre las otras dos funciones fundamentales de la institución.

Consecuentemente, para construir este proyecto de desarrollo institucional de la función de vinculación con el medio, es necesario comenzar por la identificación y construcción estratégica del respectivo medio de desarrollo relevante de la institución. Se trata, por un lado, del conjunto de actores con los que la universidad establece alianzas estratégicas para la generación y transferencia de conocimiento y, por el otro, la definición del entorno específico (sea de alcance local, regional, nacional o internacional), hacia el cual se decida orientar las acciones de vinculación a desarrollar por la universidad.

Esta definición del medio de desarrollo relevante se realiza con la perspectiva estratégica de producir efectos concretos, tanto a nivel del desarrollo organizacional de la universidad como sobre el medio, los cuales pueden ser debidamente medidos y evaluados en términos de sus impactos. De esta manera, la definición del medio relevante nunca debe resultar en la determinación de un entorno fijo para las instituciones, sino, más bien, uno dinámico, sujeto a periódicas revisiones y actualizaciones, en virtud de la dinámica evolutiva de los escenarios y de las consiguientes prioridades estratégicas tanto de la institución como de los actores relevantes del medio.

De este modo, la formulación del consiguiente plan de desarrollo para la vinculación con el medio, también debe ser coherente con las políticas generales de aseguramiento de la calidad, aplicadas al área, sobre las cuales la institución rinde cuentas.

4.2. Medios, vínculos y estrategias⁹

Para perfeccionar y potenciar la relación, deseablemente virtuosa, entre la universidad y su entorno, y con el principal propósito de provocar el necesario debate y perfeccionamiento sobre este proceso, es conveniente distinguir entre lo que podemos entender como 'medio', las estrategias para establecer una vinculación con el medio, y el vínculo propiamente tal.

Así, respecto del concepto de "medio", en principio, y sin considerar su aporte a la generación compartida de conocimiento, podemos

⁹ Esta sección se elaboró a partir de un importante aporte original del Dr. Enrique Hinostroza, Director del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera.

distinguir a lo menos tres tipos de “actores”, constituyentes de medios de naturaleza diferente, con los cuales la institución universitaria suele establecer vínculos:

- Cientes: aquellos que financian iniciativas.
- Beneficiarios: aquellos que son los destinatarios de las iniciativas y a los cuales se busca impactar a través de las acciones universitarias.
- Público: aquellos que son observadores o participantes periféricos de las iniciativas.

Adicionalmente, para cualquiera de esos actores, es posible distinguir a lo menos tres “niveles” de medios:

- nivel macro: se refiere a medios que agrupan a grandes números de individuos, como la población de un país o un sector de dicha población (estudiantes de Chile; los habitantes de alguna región, etc.) que se agrupan por criterios generales, de tipo étareos, geográficos, social, económico, sectorial, u otros.
- nivel meso: referido a medios institucionales o a comunidades, que agrupan a conjuntos de actores que comparten ciertas creencias, valores, intereses, etc.
- nivel micro: se refiere a individuos o grupos pequeños de personas que comparten un contexto social, cultural y económico específico.

En base a estas definiciones se pueden distinguir distintas formas de “vinculación” con los diversos actores señalados, en cada uno de los citados niveles.

Es así como el concepto de vinculación se refiere a una relación entre actores participantes caracterizada por los siguientes atributos:

- los actores participantes en la relación ejercen una influencia mutua en el(los) otro(s).
- cada actor obtiene beneficios tangibles o intangibles de la relación establecida.
- los actores participantes comparten una meta u objetivo a lograr a través de las acciones.
- los actores participantes buscan prolongar la relación en el tiempo, con una cierta periodicidad o continuidad.

- los actores participantes se basan en principios de confianza y respeto recíproco y se legitiman unos a otros.

De este modo, un “vínculo” propiamente tal se constituye a través de una iniciativa concreta, acordada formalmente y puesta en práctica por los actores de ambas partes (universidad y entorno), con actividades, productos y beneficiarios claramente definidos y cumplidos o en pleno proceso de cumplimiento.

Entre las “estrategias” para alcanzar un vínculo, podríamos incluir:

- la generación de condiciones para establecer un vínculo, incluyendo actividades de difusión, extensión, generación de confianza, etc., es decir aquellas que “predisponen” positivamente a los actores de ambas partes (universidad-entorno), para iniciar un vínculo.
- aquellas acciones dirigidas a generar un marco formal en el cual desarrollar un determinado vínculo, tales como convenios, acuerdos, etc.
- las acciones para mantener y reforzar un vínculo ya establecido.

En consecuencia:

- un convenio “marco” o específico, por sí mismo, no constituye un vínculo.
- la “prestación de servicios” a clientes no es un vínculo, a menos que además cumpla con las condiciones definidas anteriormente.
- la venta de productos de alguna unidad universitaria al público por sí solo no es un vínculo. Sin embargo, si esa venta se produce como proceso continuo y además se genera algún valor agregado importante para el cumplimiento de la misión de la universidad y, en particular, para sus funciones esenciales de docencia e investigación, puede transformarse en un vínculo.
- la capacitación (de profesores o de cualquier otro tipo de profesionales, oficios o personas) no constituye vínculo por sí misma. Sin embargo, puede llegar a serlo, si dichas actividades se diseñan y evalúan de conjunto entre las partes (universidad-usuarios)

en base a los requerimientos de competencias de éstos, y dan lugar a una relación más continua, de mutuo beneficio.

- una asesoría, si no fuese solamente esporádica, sino que continua y generadora de aprendizajes compartidos, debería constituirse en vínculo.
- publicar un libro o un artículo no es necesariamente un “vínculo” sino una forma, legítimamente unidireccional, o una estrategia que puede ayudar a establecer vínculos, a menos que la respectiva publicación sea generada sobre la base de aportes y aprendizajes compartidos entre las partes.
- una actividad cultural, deportiva o social de alguna unidad o conjunto de la Universidad, dirigida a determinados sectores de la comunidad, pero, si fuese parte de una estrategia e iniciativa mayor, puede entenderse como vínculo, habido cumplimiento de las otras condiciones anteriormente señaladas.

4.3. Vinculación, investigación, docencia: interdependencia de tres funciones esenciales

Como ya hemos planteado en las secciones anteriores, entre la amplia variedad de actividades agrupables bajo el área de vinculación con el medio, son especialmente relevantes y valiosas aquellas que por su naturaleza y ámbito temático tienen la capacidad de aportar al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los contenidos, métodos y resultados de las otras dos funciones fundamentales de la universidad: la docencia y la investigación. Es el tipo de actividades que se vinculan con los actores y protagonistas del entorno en un proceso de construcción compartida de conocimiento y aprendizajes, cuyos actores son capaces de escuchar, canalizar, interpretar y retroalimentar la información, experiencia y sapiencia de sus pares del entorno externo pertinente a su ámbito temático.

Es el tipo de actividades que contextualiza, acerca e inserta, según corresponda a cada caso, a los investigadores, tesistas y estudiantes, a la realidad empírica, a las oportunidades, problemas, necesidades y aspiraciones más sentidas de las respectivas instituciones y comunidades, para así poder construir en, desde y para esa realidad, y conjuntamente con sus actores, las respuestas del conocimiento más apropiadas. En definitiva, es aquella vinculación con el medio cuyo

cultivo aporta insumos de conocimiento y experiencias muy valiosas e insustituibles al esfuerzo continuo de mejoramiento de la calidad, relevancia y vigencia del quehacer universitario, particularmente en aquellos ámbitos en los cuales más necesita y espera la sociedad de la universidad.

Lo anterior supone que además de declaraciones políticas, instancias, mecanismos y recursos aplicados a la vinculación con medio, las instituciones dispongan de instrumentos institucionales de retroalimentación que, de un modo explícito, sistemático y continuo, relacionen dichas actividades, en el ámbito que corresponda, con la docencia y la investigación, con el fin de enriquecerla y mejorar su calidad.

El desarrollo de herramientas formales y sistemáticas para monitorear y medir el impacto de las actividades de vinculación con el medio, que permitan retroalimentar y perfeccionar su quehacer, por ahora en muchos casos parecen ser más bien incipientes, episódicas o intuitivas, además de desiguales entre áreas, hecho que todavía dificulta una mejor apreciación de la situación observada.

Es posible que ello sea consecuencia de una concepción aún generalizada en muchos actores de las universidades en cuánto al propósito y sentido fundamental de las actividades de vinculación con el medio para el desarrollo general de la universidad, de sus funciones académicas y de la forma como asumen su misión de servir a la sociedad en la que están insertas. En efecto, de la nomenclatura y funciones que identifican las instancias directivas con frecuencia se observa que predominan visiones unidireccionales, de la universidad *hacia el medio*, más que *interactivas con* los agentes del medio. Aún más, en muchos casos predomina el propósito de difusión y marketing del quehacer universitario, sin duda muy importantes, pero diferentes e insuficientes para la generación de espacios compartidos de aprendizaje y construcción de conocimiento con los diversos actores de la comunidad externa y para generar resultados que contribuyan directamente al mejoramiento de las actividades académicas.

Dicha concepción y énfasis aconseja explicitar aún mejor el sentido de una política dirigida a la construcción una relación interactiva entre la universidad y su medio relevante, operacionalizada en una especie de “plan maestro”, dotado de instancias y mecanismos institucionales

estables y efectivos, capaces de retroalimentar y enriquecer las actividades de docencia e investigación de las universidades, a partir de una continua interacción con el saber, la experiencia y la información existente en las comunidades y los territorios de su entorno humano, natural y productivo.

De este modo, lograrán influir sobre la dinámica cotidiana de la respectiva institución, a nivel de sus programas, tanto de docencia de pregrado y postgrado, como de sus actividades de investigación, de forma tal que la función de vinculación con el medio, asumida plenamente como función esencial, contribuya a dar sentido y a potenciar e integrar todo el quehacer corporativo y no quede limitada a una mera expresión tradicional de extensión o de posicionamiento de marca.

5. Dimensiones clave del aseguramiento de la calidad en la vinculación con el medio

5.1. Rendición de cuentas de las actividades de vinculación con el medio

Como hemos planteado, la vinculación de las universidades con el medio ha agrupado a una variedad de acciones, frecuentemente desarrolladas desde las instituciones hacia el entorno y que han contado con mayor o menor nivel de formalidad y sistematización. En general, la vinculación con el medio se ha perfilado a partir de la tradicional función de extensión de las universidades, es decir, en el marco de orientaciones de política que no necesariamente definen estratégicamente un medio de desarrollo y organicen los intercambios con él en términos de metas claras e impactos esperados.

Sin embargo, también hemos visto que en el contexto de la sociedad del conocimiento se incrementan las presiones sociales y económicas por una mayor y más significativa vinculación de las universidades con el medio. Por un lado, para las instituciones, como una condición de su sustentabilidad, es imprescindible mantenerse abiertas a las innovaciones provenientes del medio, a la vez que saber responder oportunamente a sus requerimientos, incluyendo aquellos provenientes del sector productivo. Por el otro, para la sociedad es fundamental participar de la distribución del conocimiento avanzado a través de las

instituciones de educación superior. Ello se ha vuelto una condición básica para la competitividad individual y social del país.

Bajo estas circunstancias, la vinculación con el medio está sujeta a nuevas demandas, como por ejemplo, requerimientos por formación continua a lo largo de la vida de las personas o por generación de conocimiento transdisciplinario para la resolución de problemas complejos de la comunidad (Brunner, 2002).

Este nuevo contexto, conduce a que la vinculación con el medio adquiera una relevancia mayor y esté sujeta, ciertamente, a la rendición de cuentas. Por ejemplo, en el caso de la vinculación de la universidad con su medio a través de la educación continua, la diversidad y heterogeneidad en la oferta de programas de este nivel de formación conduce a la necesidad de dar fe pública acerca de su calidad y pertinencia.

La rendición de cuentas en torno a las actividades de vinculación con el medio implica incorporar decididamente a los diversos grupos de interés relacionados a las instituciones de educación superior, los denominados *stakeholders*, como interlocutores permanentes de las instituciones, con participación en la definición de políticas, mecanismos y evaluación de los impactos asociados a las acciones de vinculación con el medio. En esta dirección, la rendición de cuentas de la vinculación con el medio implica ampliar las fronteras del sistema de educación superior a actores y necesidades que tradicionalmente eran consideradas como externas a las instituciones.

En Chile, la rendición de cuentas de la vinculación con el medio corresponde a un ejercicio relativamente nuevo, que se ha llevado a cabo dentro del marco general del aseguramiento de la calidad de la educación superior y particularmente a través de los procesos de acreditación institucional. Desde 2003, la acreditación institucional cuenta con el área electiva de vinculación con el medio, reconociéndola como una función institucional central y susceptible de aseguramiento de la calidad, junto a la gestión institucional, la docencia de pre y postgrado y la investigación. Actualmente, 17 universidades se encuentran acreditadas en esta función institucional, correspondientes al 38% del total de universidades acreditadas, porción significativa cuya mayoría corresponde a las llamadas universidades tradicionales (pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas).

5.2. *Teoría y práctica de la acreditación institucional en vinculación con el medio en Chile*¹⁰.

La acreditación institucional ha sido uno de los pocos instrumentos que se han orientado a promover la organización estratégica de la vinculación con el medio en las instituciones de educación superior. No existen evaluaciones de impacto que vayan más allá de los propios resultados de acreditación institucional. De este modo, resulta relevante examinar las pautas que la Comisión Nacional de Acreditación aplica en la actualidad para evaluar la calidad del área de la vinculación con el medio en instituciones de educación superior.

La CNA define la vinculación con el medio como “el conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización y perfeccionamiento o de obtener recursos” (CNA, 2007).

De acuerdo con la CNA, para optar por esta área, las instituciones deben contar con mecanismos sistemáticos de vinculación con el medio, que se refieran a una parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan impacto significativo en su área de influencia. En consecuencia, el foco de la acreditación apunta a la consistencia entre la definición de políticas institucionales y los mecanismos para el área de vinculación con el medio, las acciones llevadas a cabo por las instituciones, y los resultados obtenidos en términos de su impacto.

A continuación, presentamos los criterios por ahora vigentes en la CNA para la acreditación institucional de la vinculación con el medio, comentando sus dimensiones clave.

1. *La institución cuenta con políticas claras y explícitas acerca de su vinculación con el medio, las que consideran al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.*

¹⁰ Esta sección se basó en el aporte del profesor Dr. Juan Music en base a su reflexión y amplia experiencia como par evaluador de la Comisión Nacional de Acreditación.

Un elemento que ha sido particularmente persistente en las instituciones de educación superior del país es que aún cuando cuentan con estructuras y funciones dedicadas a la vinculación con el medio, carecen de un marco de política que las organice, les dé sentido y las profile estratégicamente. En este sentido, la incorporación de la vinculación con el medio como área de acreditación probablemente ha tenido un efecto mayor a nivel de la definición y formalización de las grandes políticas en esta materia, que en un incremento efectivo de las acciones de relación con el medio, las que, en muchos casos, ya se estaban realizando, o de la calidad, pertinencia e interactividad de las mismas.

Como aspectos fundamentales de la definición de política en la vinculación con el medio se consideran la consistencia con la misión institucional y la clara definición del medio de desarrollo relevante, y los actores que lo conforman.

A su vez, como aspectos que debiera contener la misión para el área de vinculación con el medio, se consideran: el medio actual y futuro hacia los cuales se orientan las acciones de las universidad en esta área, el usuario que incorpora y atiende, así como la cobertura geográfica de su acción y las formas como alcanza su liderazgo competitivo o refleja sus ventajas comparativas frente a la competencia en el área vinculación con el medio. Por lo tanto, una universidad que se presenta a la acreditación en el área de vinculación con el medio debe demostrar que tiene una misión clara y formalmente definida para el área y que esté alineada con la misión institucional.

En consecuencia, cabe preguntarse sobre la forma en que las instituciones de educación superior definen sus políticas de vinculación con el medio, en particular si los actores relevantes del medio son incorporados, a través de su participación, en Juntas Directivas u otras instancias, tal como ocurre con el modelo de representación de segmentos relevantes de la comunidad de las universidades norteamericanas. De ello depende, naturalmente, el sentido de la política institucional de vinculación con el medio: si se trata de perspectiva unidireccional, desde la universidad a su entorno, o bien bidireccional, es decir, de un diálogo productivo entre la universidad y su medio.

2. *Existen instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo, y*
3. *La institución cuenta con políticas y mecanismos de asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el medio.*

Desde luego, la vinculación con el medio resulta en un conjunto de acciones sistemáticas de intercambio con el entorno, que requieren de una estructura y organización claramente definida y aprobada.

El punto central es que estas acciones correspondan a funciones institucionales, anclados en mecanismos especializados y permanentes de gestión, y no a prácticas aisladas. La estructura y organización del área debe ser clara y funcional, estableciendo cómo se relaciona y coordina el Gobierno Central con las Unidades Académicas (Facultades, Escuelas etc.) para llevar a cabo las respectivas acciones de vinculación con el medio.

Las acciones de vinculación con el medio, en el fondo, se remiten a procesos. Ejemplos de ellos pueden ser: extensión universitaria; vinculación universidad-empresa; relaciones interuniversitarias e internacionales; difusión; responsabilidad social universitaria; vinculación universidad-sector público; entre otros. Como tales, los procesos se componen de propósitos y fines; actividades del proceso y operación de los mecanismos de aseguramiento de calidad e indicadores de medición de logros

4. *Existen mecanismos que se aplican de manera sistemática para promover la vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.*

Como se planteó más arriba, la vinculación con el medio constituye una función transversal de las universidades, que se integra al conjunto de las funciones institucionales. Las actividades que las instituciones realizan en cuanto a vinculación con el medio deben servir para retoolimentar todo el quehacer institucional y ayudar a hacerlo mas pertinente, eficaz y eficiente. En suma, la vinculación con el medio contribuye a proyectar la misión del conjunto de la institución.

En este sentido, la vinculación con el medio no sólo constituye un aporte desde la universidad hacia el entorno, sino que un insumo fundamental de parte del entorno hacia las funciones institucionales a nivel de la gestión (juntas directivas con participación de figuras relevantes del medio como supervisores); la docencia de pre y postgrado (la vinculación práctica de estudiantes con problemas sociales) y la investigación (la generación de institutos y centros multidisciplinarios para vincularse al medio externo).

5. *La institución cuenta con mecanismos de monitoreo del impacto de la vinculación con el medio en la institución y en el medio externo, los que se aplican sistemáticamente y se utilizan para retroalimentar la definición de políticas y actividades al respecto.*

Este último punto es clave. Para acreditar el área de vinculación con el medio es necesario mostrar evidencias de resultados concretos. De esta forma, las instituciones deben contar con mecanismos claros para medir el impacto, tanto en el medio externo como al interior de la institución. Asimismo, deben contar con indicadores previamente definidos para medir los logros alcanzados.

Desde luego, el análisis realizado de los criterios de acreditación institucional para el área de vinculación con el medio corresponde a una perspectiva, a menudo teórica, sobre lo que se debiera cumplir para satisfacer el criterio específico, sobre todo en cuanto a los resultados y a la medición de sus impactos. Por ahora son pocas las instituciones que hacen un seguimiento efectivo de los efectos de su diálogo con el entorno, y cómo éste contribuye tanto al desarrollo del entorno como de la propia institución.

Por lo tanto, las instituciones que actualmente se encuentran acreditadas en vinculación con el medio, no abarcan, necesariamente, el conjunto de elementos establecidos en este análisis. Además, de los criterios de acreditación institucional tampoco se deduce, de manera explícita, que la vinculación con el medio sea entendida y evaluada como un proceso dialéctico y bi-direccional entre las universidades y sus entornos de desarrollo. Más bien, bajo el área general de vinculación con el medio actualmente se incluye, como hemos sostenido,

una variedad de orientaciones de política, que definen diferentes medios y tipos de iniciativas para acceder al entorno.

6. Propuestas de política

6.1. La necesidad de políticas públicas e instrumentos de fomento

En Chile, existen políticas públicas, fondos de financiamiento e instrumentos para medir, evaluar el impacto y acreditar a las dos funciones clásicas de toda universidad, la docencia y la investigación. En mayor o menor grado todo ese sistema responde a criterios y estándares universales, relativamente consensuados, cuya necesidad y opciones de perfeccionamiento todavía provoca naturales controversias, pero lo fundamental es que existen y forman parte de un sistema establecido y en régimen.

En cambio aún no ocurre lo mismo para la vinculación con el medio, entendida como tercera función fundamental de la universidad. En efecto, no obstante la importancia creciente y explícita que se le asigna a nivel internacional, así como el hecho de su incorporación como área de acreditación institucional, y su mención en todas las declaraciones de misión de las instituciones, aún no existe una política pública formal y explícita sobre la materia, ni fondos de financiamiento e instrumentos que la respalden.

Aún más, su incorporación como área electiva de los procesos de acreditación institucional, incluso puede aparecer paradójal o a lo menos prematura, dada la carencia de políticas y recursos públicos que, a similitud de la docencia y la investigación, aporten a las instituciones las señales de lo que se desea promover, así como los recursos e incentivos necesarios para poder incorporar y sostener dichas actividades en el respectivo proyecto institucional.

Desde luego, no se trata de suspender a la vinculación con el medio como área de acreditación institucional mientras no se dispone de las correspondientes políticas, fondos e instrumentos públicos requeridos. Pero lo que sí parece necesario e impostergable, a similitud de lo que en su oportunidad se ha ido institucionalizando para las otras áreas y funciones, es reunir con prontitud los antecedentes más sustantivos de la experiencia internacional y nacional disponibles sobre la materia, como marco orientador y apoyo para el debate y diseño, sobre esa

base, de modo de poder crear y poner en práctica todo lo necesario para superar el actual vacío y paradoja y, más importante aún, para incentivar a las instituciones a definir, desarrollar y reconocer a su interior aquellas actividades de vinculación más relevantes para su propio quehacer, como para la sociedad en la que están insertas.

Sólo así se lograrán inducir procesos institucionales sólidos y estables, menos dependientes de las autoridades de turno, se podrán instituir definiciones e instrumentos apropiados al propósito y naturaleza de la vinculación con el medio, efectivamente diferenciados, apropiados y estables, de valor equivalente a aquellas vigentes para la docencia y la investigación, y por ende funcionales al tipo de interacción con el medio que cada universidad efectivamente desean compartir en respuesta a las oportunidades de desarrollo, demandas y aspiraciones de la sociedad.

De este modo, todos los actores del sistema podrán saber a qué atenerse y responder, con calidad y pertinencia, a dichas necesidades. Así, también, la vinculación con el medio dejará de tratarse como función marginal y miscelánea y será valorada y realizada como otro componente fundamental del proyecto institucional de la respectiva universidad. Sobre esa base se podrán entonces perfeccionar y actualizar periódicamente las definiciones y evaluaciones requeridas para la correspondiente acreditación institucional de esta importante área.

Por lo tanto, la tarea a ser compartida entre las universidades y las autoridades públicas, es estudiar qué tipo de instrumentos pueden ser los más apropiados para fomentar y validar institucionalmente actividades de vinculación con el medio, debidamente evaluadas, acreditadas y financiadas.

6.2. *Financiamiento público para actividades de beneficio público*

En este artículo nos pronunciamos, y con mucho énfasis, en la necesidad de contar con fuentes significativas y estables de financiamiento para sostener el desarrollo de aquellas actividades que se definan como estratégicas y prioritarias para la relación de una determinada universidad con su respectivo entorno. Pero con igual claridad nos importa precisar que depende de la naturaleza y fines de los programas o actividades realizadas, si dicho financiamiento deba

ser aportado por la propia universidad, por agentes privados, por el Estado, o en forma mixta o compartida.

En el caso de financiamiento público, la actividad y sus resultados o productos, desde luego también deben ser un bien de uso público. Pero dado que éstas últimas son, precisamente, las actividades de vinculación más relevantes entre universidad y sociedad, y si sus impactos o beneficios públicos se valoran y evalúan con instrumentos objetivos, sin duda también debe contar con el correspondiente financiamiento público para hacerlas posible. De no ser así, no es legítimo ni sostenible en el tiempo que la sociedad requiera de las universidades de este tipo de aportes ni los instituya formalmente como área de acreditación institucional.

Dentro de ese marco, y con la finalidad de superar la tradicional inercia o indiferencia para instituir instrumentos de financiamiento público para actividades de vinculación con el medio de bien y beneficio público, sugerimos considerar, entre otras, las siguientes alternativas:

- a) Incorporar un componente agregado al Aporte Fiscal Directo, de reconocimiento e incentivo a las instituciones que realicen actividades de vinculación con el medio, reconocidas debidamente evaluadas como relevantes para el desarrollo de la sociedad en su respectivo entorno;
- b) Crear un Aporte Fiscal Indirecto, específicamente para actividades socialmente relevantes de vinculación con el medio, equivalente al existente como incentivo a la captación de alumnos de altos puntajes, o al propuesto por el Consejo de Rectores para la investigación¹¹.
- c) Fondos concursables específicos, para proyectos de vinculación con el medio, equivalentes a los que existen para investigación e innovación;
- d) Convenios de desempeño, diferenciados según institución y región;
- e) Concursos y premios, regionales y nacionales, para reconocer y visibilizar las iniciativas más innovadoras y de mayor impacto de efectiva vinculación con el medio.

¹¹ El Consejo de Rectores ante los desafíos de las Universidades Chilenas en el Bicentenario (Octubre 2009)

- f) Otros instrumentos, adecuados a la naturaleza de las actividades de vinculación con el medio, de origen local, regional o nacional¹², así como instrumentos tributarios que incentiven la participación de agentes privados en el desarrollo de actividades de interés compartido, pero relevantes para el desarrollo de la comunidad.

6.3. *Políticas y mecanismos de las universidades*

Estas definiciones, traducidas en las correspondientes políticas e instrumentos públicos, se podrán entonces ir traspasando e insertando, consistentemente, al interior de las universidades, dando lugar a una mejor valoración, definición y organización institucional, especialmente de aquel tipo de actividades de vinculación con el medio que más importan para el mejoramiento continuo de su calidad, pertinencia y vigencia social. Así, dicho marco referencial e incentivos se podrán traducir con mayor claridad, fuerza y coherencia, en los respectivos proyectos de desarrollo, de autoevaluación y de acreditación institucional, en las políticas, organización e instrumentos internos más adecuados, así como en los correspondientes criterios y procedimientos de evaluación del desempeño, de jerarquización, etc.

Entre el tipo de los instrumentos que se podrán considerar para la valoración académica interna de las actividades de vinculación con el medio, desde luego deberán considerarse, con la debida ponderación e incidencia, los instrumentos específicos para el fomento de actividades relevantes de vinculación con el medio a medida que estos sean creados y financiados por el sistema público, junto a aquellos relacionados a instrumentos y fondos ya existentes (tales como Innova, FONDEFF, FONTEC, Milenio, FIC-Regional, FNDR, etc.), además de todos aquellos indicadores que cada institución decida poner de relieve para orientar y reconocer las actividades de vinculación con

¹² Una reciente propuesta (Vergara, P., 2009) recomienda crear una política nacional de apoyo a la creación de **Centros de Pensamiento Estratégico Territorial** en las Regiones de Chile, dirigidos a fortalecer la capacidad de éstas de generar conocimiento calificado y reflexión estratégica, articulada entre sus principales actores del desarrollo, con participación protagónica de las respectivas universidades regionales, para contribuir al desarrollo pleno de las potencialidades de todos los territorios del país y a un mayor avance de los procesos de descentralización y desarrollo local/regional.

el medio que estime más relevantes para el mejor cumplimiento de su misión y sus interacciones con su respectivo entorno¹³.

Con todo, el cambio que las instituciones de educación superior deben asumir para enfrentar los desafíos de la vinculación con el medio, insertos en la sociedad del conocimiento, sin duda es mayor, sobre todo a nivel de su estructura y cultura organizacional.

De alguna manera, la estructura actual de las universidades refleja la evolución de las últimas décadas en el país. Por ejemplo, instancias funcionales y de distribución del poder al interior de las universidades, que están vigentes en la actualidad, como los departamentos o las Vicerrectorías de Investigación, recibieron un fuerte impulso durante la década de los 60. Hoy, los desafíos de la sociedad del conocimiento también pueden conducir a nuevas estructuras: la necesidad de las universidades de mantenerse en diálogo productivo con el medio, estableciendo un entorno de desarrollo directo como parte de su gestión estratégica, conduce necesariamente a incluir a actores relevantes del medio en las instancias de gobierno y participación.

Asimismo, para poder interpretar y responder a un entorno dinámico, las disciplinas clásicas, gran parte de ellas construidas científica y políticamente durante el siglo XX, no son capaces de dar respuestas efectivas. Por ello, cada vez más se están creando centros e institutos multidisciplinarios, que se hacen cargo de temas y problemas sociales

¹³ Por ejemplo, entre otros:

(i) Generación de proyectos y de productos:

- número de proyectos adjudicados en cada una de las líneas estratégicas de sus unidades.
- número de productos y resultados de cada categoría.

(ii) Financiamiento:

- porcentaje de aporte de cada una de líneas estratégicas al financiamiento total de la unidad y la Universidad.
- porcentaje de recursos para inversión generados de cada una de las líneas estratégicas.

(iii) Gestión de instituciones relacionadas.

- cantidad de instituciones que financian proyectos de cada una de las líneas estratégicas.

- cantidad de instituciones con las que se desarrollan proyectos conjuntos.

(iv) Otros, o en combinación de alguno(s) de los anteriores.

Así, en la planificación de su respectivo programa anual, cada unidad que realiza determinadas actividades relevantes de vinculación con el medio, podrá comprometer las metas para cada indicador, cuyo cumplimiento será evaluado y reconocido, en la frecuencia y términos que defina la respectiva institución.

concretos, como la educación, el desarrollo regional o el transporte, trascendiendo las fronteras disciplinarias, departamentales y de facultades, con frecuencia todavía entendidas como compartimentos estancos.

Por lo tanto, la transformación de la vinculación de las universidades con el medio, postulada aquí como condición para la vigencia de las universidades, va de la mano con la creación de nuevos ámbitos y estilos para la creación e innovación en el conocimiento.

Por último, es claro que la vinculación con el medio tiene un importante componente de sensibilización y capacitación a la comunidad. Por ejemplo, la posibilidad que la sociedad tiene de acceder a programas de formación continua en las universidades constituye una oportunidad fundamental para una efectiva vinculación con el medio. De este modo, cada vez más, las universidades e instituciones de educación superior trascenderán a los grupos etarios clásicos que atienden, conformados por jóvenes entre 18 y 25 años, incorporando mayor cantidad de adultos, provenientes de mundo del trabajo. En el futuro cercano, ésta será una clara señal de una mayor y más fecunda vinculación de las universidades con su medio.

6.4. Inducción, aprobación, validación: una estrategia de esfuerzos compartidos

Para superar la habitual inercia que enfrenta toda innovación, especialmente en el ámbito público y universitario, proponemos considerar algunas acciones dirigidas a lograr la necesaria inducción previa, trámite de aprobación y puesta en marcha del proceso de cambio requerido:

1. Socialización y compromiso: focalizar los esfuerzos primero en lograr la necesaria convicción, voluntad y decisión política entre las principales partes involucradas (MINEDUC, CNA, Consejo de Rectores, Universidades, y sus respectivos referentes), respecto de la necesidad y conveniencia para el desarrollo y la competitividad del país de disponer de un proceso coherente de políticas e instrumentos públicos, y sus correlatos institucionales internos, que instalen y desarrollen la vinculación con el medio como función universitaria esencial e insustituible para el desarrollo de todas las regiones y del país en su conjunto.

2. Trabajo de expertos: constituir un grupo de personas calificadas y motivadas con la iniciativa, quienes en consulta con otros actores relevantes del desarrollo y universitarios, y con el apoyo de algunos destacados especialistas internacionales en la materia, relacionados a experiencias más avanzadas en la materia, formulen una propuesta estratégica y técnica.
3. Plan piloto: puesta en práctica, experimental, previa a la gradual generalización y perfeccionamiento de los instrumentos, análoga a los Convenios de Desempeño impulsados por el MECE.

De este modo, el esfuerzo de diseño, socialización, tramitación, aprobación, puesta en marcha y perfeccionamiento de éstos u otros instrumentos, podrá lograrse en base al esfuerzo compartido entre las propias universidades (y sus respectivos referentes), el Ministerio de Educación y la CNA.

7. A modo de conclusiones

COMO SÍNTESIS y conclusiones de todo lo planteado en este artículo, proponemos los siguientes desafíos estratégicos relacionados a la vinculación con el medio, para ser asumidos, conjuntamente, por las entidades que integran el Sistema Nacional de Educación Superior, y en particular por el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y las propias Universidades, con el apoyo de especialistas, instituciones y países que en esta materia han logrado experiencias más avanzadas y maduras:

1. Para mantener su legitimidad y vigencia en la sociedad como una de sus instituciones fundamentales, las Universidades deben ser capaces de adecuarse y de anticiparse a los cambios que experimenta la sociedad en la que están insertas y a cuyo desarrollo y futuro se deben. Aún más, deben ser activos protagonistas, orientar y dar sentido a dichos cambios.
2. Junto con aportar una docencia e investigación de alta calidad y pertinencia, ello requiere además de un nuevo paradigma en el modo de construir conocimiento, en estrecha interacción con los principales actores del desarrollo de la sociedad, sean estos públicos, empresariales, sociales u otros, incorporando toda la información, conocimiento, experiencia y sapiencia de éstos, en una relación

fecunda de diálogo e intercambio de mutuo beneficio, y de gran ganancia para toda la sociedad.

3. Ello significa, tanto para las propias universidades, como para las otras instituciones y actores públicos y privados del desarrollo, asumir la función universitaria de vinculación con el medio, no como una función subalterna, sino que como otra función esencial de la universidad, de valor equivalente a la docencia y la investigación, como función transversal, de carácter relacional en lo interno y externo, capaz de retroalimentar, enriquecer y potenciar la calidad y pertinencia de éstas, así como la relevancia de los conocimientos y aprendizajes construidos en espacios de encuentro compartidos con los actores del medio externo.
4. Para ello, cada universidad debe construir un proyecto institucional que defina estratégicamente su respectivo medio de desarrollo relevante y los consiguientes espacios de intersección, simbiosis y colaboración con los actores del entorno, así como los instrumentos de evaluación, medición de impactos, calificación y promoción de académicos participantes y de financiamiento apropiado, equivalentes a los existentes para la docencia y la investigación, pero adecuados a la naturaleza y dinámica propia de las actividades de vinculación con el medio.
5. Finalmente, el Estado deberá crear instrumentos de fomento y financiamiento apropiados y estables, particularmente para aquellas actividades de vinculación con el medio de carácter local, regional o nacional, que sean de su especial interés incentivar y que por su naturaleza y destino sean de claro uso y beneficio público.

8. Bibliografía

1. Australian Government (2008): "Review of Australian Higher Education: Discussion Paper". En <http://www.dest.gov.au/HEreview>.
2. Boisier, S. (2007): "Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la Descentralización: entre la Geografía y la Gobernabilidad". Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá.
3. Brunner, J.J. (2002): "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina". Santiago: IESALC/UNESCO.

4. Brunner, J.J. (2003): "Educación e Internet ¿La próxima revolución?". Santiago: Fondo de Cultura Económica.
5. Brunner, J.J. Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., Gonzalez, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005): "Guiar el mercado: informe sobre la educación superior en Chile". Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
6. Castells, M. (2004): "The rise of the network society". Malden, MA: Blackwell publishing.
7. Clark, B. (1983): "The Higher Education System". Berkeley: University of California Press.
8. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH (2009): "El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario". Santiago: CRUCH.
9. Delanty, G. (2002): "Challenging Knowledge. The university in the knowledge society". Buckingham: Open University Press.
10. Donoso, P. (2001): "Breve historia y sentido de la extensión universitaria" en *Revista Calidad en la Educación*, N° 15. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
11. Habermas, J. (1987): "The idea of university" en *New German Critique*, N° 41, Special Issue on the Critiques of the Enlightenment.
12. Kuhn, T. (1996): "La estructura de las revoluciones científicas". Santiago: Fondo de Cultura Económica.
13. Marginson, S. (2006): "Putting 'public' back into the public university", en thesis eleven, N° 84, February.
14. Meller, A. y Meller, P. (2007): "Los dilemas de la educación superior. El caso de la Universidad de Chile". Santiago: Taurus.
15. Ministerio de Planificación (2009): "Chile 2018. Construyendo una Visión del Desarrollo Nacional" Santiago: Gobierno de Chile.
16. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2007): "La Educación Superior y las Regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas". México: OECD.
17. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009): "CHILE: Estudios Territoriales de la OCDE". OECD.
18. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009): "La Educación Superior en Chile". OECD.

19. Pavlova y Gurevich (2007): "Regional Universities and the learning society: roles and influence on educational policy and practice" en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 4, N°2.
20. Puntansen, T.S., Kleiman, E., Taylor, P., Boothroyd, P. (2008): "Higher Education and Participatory Development: Opportunities for Strengthening the Linkage". Facing Global and Local Challenges: The new Dynamics for Higher Education, Asia Pacific Sub-regional Preparatory Conference for the 2009 World Conference on Higher Education. Macao, China.
21. Subsecretaria de Desarrollo Regional y Administrativo (2001): "El Chile Descentralizado Que Queremos". Santiago de Chile: SUBDERE.
22. UNESCO (2009): "Conferencia Mundial de Educación Superior. Paris, 5-8 Julio 2009". París: UNESCO.
23. Trow, M. (1996): "Trust, markets, and accountability in Higher Education: a comparative perspective" en *Higher Education Policy*, Vol. 9, N° 4.
24. Trow, M. (2007): "Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII" en Forest, J.J.F. y Altbach, P.G. (eds.): "International Handbook of Higher Education". Springer.
25. Vergara, P., (2009) "Centros de Pensamiento Estratégico Territorial de las Regiones de Chile", en Von Baer H. (Ed) (2009): "Agrupación de Universidades Regionales de Chile-Red Sinergia Regional Pensando Chile desde sus Regiones". Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
26. Von Baer, H. y Vergara, P. (2008): "Informe de resultados del Encuentro Internacional CEDET-UNSAM. Nuevos Desafíos de Educación para el Desarrollo Territorial". Buenos Aires, 31 de marzo-1° de abril 2008.
27. Von Baer, H., (Ed) (2009): "Agrupación de Universidades Regionales de Chile-Red Sinergia Regional; Pensando Chile desde sus Regiones". Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
28. Weber, M. (1969): "El Político y el científico". Madrid: Alianza Editorial.



La gestión financiera universitaria¹

Michael Shattock

LA GESTIÓN financiera en las universidades ha sido puesta inevitablemente bajo presión por el ambiente competitivo. El perfil financiero de las universidades y la complejidad de sus operaciones varían enormemente, desde las universidades dedicadas a la investigación hasta las universidades dedicadas a la formación académica, pero son cinco los principios que se aplican en general a todas las universidades para una buena gestión financiera. Este capítulo plantea que ninguna universidad, y particularmente ninguna universidad dedicada a la investigación, puede mantenerse competitiva confiando sólo en el financiamiento estatal, y busca definir los mercados manejados tanto por el Estado como por el sector privado, en los cuales las universidades actualmente compiten por fondos. Continúa describiendo los pasos que son necesarios para generar ingresos no estatales, la importancia de la creación de mecanismos para este propósito, y resalta los siete principios claves para el éxito. En este capítulo se enfatiza la importancia de una planificación presupuestaria, monitoreo y estrategia, y la necesidad de integrar el financiamiento estatal y no estatal a un simple proceso de pronóstico y distribución de recursos. La gestión estratégica debe ser, en este actual periodo de austeridad financiera, basada en los recursos, y el proceso de asignación de recursos debería convertir las prioridades estratégicas en gastos efectivos. Este capítulo concluye estableciendo las características esenciales de una institución financieramente sana.

1. Estabilidad financiera

EL ÉXITO en el negocio central de una universidad de formación académica e investigación está apuntalado por la estabilidad financiera y la buena administración financiera. El trabajo académico bajo condiciones

¹ Versión en español de Francisca Varas R. Shattock, Michael. *Managing Successful Universities* © 2003. Reproducido con el gentil permiso de Open University Press. Todos los derechos reservados.

de inestabilidad financiera tarde o temprano puede deteriorarse. Por otro lado, la disponibilidad de recursos en el momento preciso, aun si se debe competir por ellos, y la existencia de un proceso bien entendido sobre informes y administración financiera, proporcionan una base financiera sólida, desde la cual los programas de formación académica y de investigación pueden ser lanzados sin dificultad. A pesar de que hay ejemplos de eruditos e incluso de departamentos académicos completos que han alcanzado una significativa reputación académica en instituciones que enfrentan serios déficit, o donde se ha producido un quiebre en la administración financiera, es difícil para ellos aislarse del impacto en la institución como entidad. No es una casualidad que las dos universidades más exitosas son también las más ricas, aunque el informe de la administración financiera de Cambridge (a pesar de su riqueza) ha conllevado a expresiones de preocupación respecto al efecto que esto podría tener en su prestigio académico (Shattock 2001b). Es obvio que mientras todas las universidades son costosas, las mejores universidades son más costosas que el resto.

De hecho, existen diferencias sustanciales en el tamaño de la tarea administrativa financiera entre las diferentes universidades. Principalmente, estas diferencias surgen de la dimensión del compromiso de investigación. Mientras más intensiva es la investigación en una universidad, más individuos y departamentos desarrollan una multiplicidad de flujos de ingresos a corto plazo, lo que puede envolver una serie de riesgos que requerirían diferentes mecanismos de informes, lo que acarrearía consigo contratación de personal, equipo, costos operacionales, contribuciones para gastos operacionales y demanda de espacio y otras instalaciones, sin mencionar la seguridad y otras consideraciones, y la necesidad de tomar en cuenta las diversas áreas para explotar comercialmente. Implícita o explícitamente, una universidad dedicada a la investigación se encontrará también comprometida a colaborar con otras instituciones, viéndose a su vez forzada a compartir controles financieros con otros estamentos, sean estos universidades, institutos de consejos de investigación, departamentos gubernamentales o compañías. Las universidades que tienen un mayor compromiso en investigación científica, tecnológica o de medicina, tienen que lidiar con asuntos de administración financiera que están fuera del esquema de aquellos que ocurren en instituciones

no activas en investigación. Afortunadamente, ya no se requiere muy a menudo la extraordinaria audacia demostrada por la Universidad de Manchester apoyando el telescopio radar en Jodrell Bank en los años 50 –al punto de poner en peligro a toda la Universidad (fue rescatada por el Consejo de Investigación de Ciencia e Ingeniería, después de su éxito en detectar el Sputnik)–. Sin embargo, todavía existe el caso en que universidades necesitan ser muy fuertes cuando su personal está envuelto en investigaciones que demandan inversiones en grandes instalaciones para la investigación. Inevitablemente, esto trae consigo exigencias sobre los resultados y responsabilidades, y de sistemas financieros sólidos que puedan analizar los resultados financieros por un lado, y por otro, proporcionar la información requerida que satisfaga a los estamentos financieros, al servicio de impuestos internos y a otros estamentos reguladores.

Las universidades dedicadas a la investigación atraen también bienes históricos tales como bibliotecas de investigación, museos u colecciones de investigación, galerías de arte, jardines botánicos, observatorios, granjas, instalaciones de investigación en hospitales, zoológicos, estaciones de investigación marina y otros, y una red de relaciones de investigación con vínculos tanto en el sector privado como público, todo lo cual se suma enormemente a la complejidad financiera de las operaciones universitarias. Por lo tanto, la investigación puede ser un factor determinante de la política financiera. Desde la disgregación de los dineros de investigación y tecnología (I&T) hecha por los concejos financieros, estas diferencias se han ampliado, donde alrededor del 50 por ciento del ingreso total de algunas instituciones viene del área de la investigación, mientras algunas universidades creadas posteriormente a 1992 reciben menos del 6 por ciento de la misma fuente, y más de 75 por ciento de la formación académica.

Dado que las investigaciones son actualmente evaluadas por el RAE² cada cuatro o cinco años y tienen que competir ferozmente, el financiamiento de investigaciones no puede ser considerado recurrente

² Nota del Traductor: RAE (Research Assessment Exercise) es una evaluación comparativa de investigaciones de instituciones de educación superior en el Reino Unido.

necesariamente. Además, el componente de investigación promueve la necesidad de invertir, ya sea en personas o en instalaciones, para mantener o mejorar su rango institucional, cosa que el componente de tecnología no logra hacer. Las universidades que se dedican a la investigación tendrán mejores proporciones de número de personal en relación del número de alumnos, gastarán más en bibliotecas y en infraestructura para la investigación y, para poder contratar y retener a los mejores investigadores, pagarán a más personas sueldos altos en comparación con las universidades que no se dedican a la investigación. El Informe Bett señaló que la tasa de cargos de profesores adjuntos y de mayor rango en las universidades creadas antes del 1992 era un 49%, en comparación con sólo un 27% que existe en las universidades creadas posteriormente a 1992 (Bett 1999). Mientras más se dedica una universidad a la investigación, mayor será el presupuesto para el componente de personal. El éxito en el análisis RAE conlleva más ingresos por parte de fondos estatales y contratos de parte de los consejos de investigación, organizaciones de beneficencia y el sector industrial, especialmente a universidades que tienen grandes escuelas médicas, así aumentando la brecha entre los presupuestos y el personal de instituciones que se dedican a la investigación y las que no.

Estas diferencias entre las universidades dedicadas a la investigación y aquellas dedicadas a la formación académica fomentan la creación de diversas estructuras organizacionales y dictan diversas estrategias financieras. Pero siguen siendo generales los siguientes cinco principios para la gestión financiera exitosa:

- Que la estabilidad financiera es uno de los factores claves que contribuye al trabajo académico exitoso. No hay nada más dañino para el tiempo académico, para la capacidad de innovar, o para la capacidad de mantener la moral en alto, que una crisis financiera. Las decisiones negativas, que se toman en un momento de desesperación, con respecto al apoyo financiero para iniciativas académicas meritorias, casi nunca constituyen una buena base normativa y pueden ser corrosivas en términos de iniciativas posteriores. Por un lado, el desarrollo académico ya sea en investigaciones, publicaciones o formación académica, puede ser enormemente mejorado cuando las condiciones

financieras en una universidad sean relativamente estables y cuando existen buenos casos para nueva inversión que pueden ser evaluados basándose en sus méritos y no descartados automáticamente en base a la austeridad financiera. Una vez que se produce un quiebre en la estabilidad financiera, nuevos obstáculos de procedimientos y otros deben ser superados para poder justificar inversión. El clima financiero se torna circunspeto, no emprendedor y sobrecargado de negaciones. Estas decepciones pueden frenar la innovación y destruir el impulso de prometedoras iniciativas académicas. Muchas universidades exitosas han logrado la estabilidad financiera porque han sido emprendedoras en atraer fondos de diferentes agencias externas. La buena gestión financiera asegura que los riesgos inherentes propios de la actividad no involucran deudas recurrentes a cuentas volátiles.

- Que la gestión financiera y la comprensión de indicadores de rendimiento financiero son demasiado importantes para ser considerados única y exclusivamente por la oficina central de finanzas. La bibliografía financiera debe ser ampliamente distribuida por toda la institución; los administradores y directores académicos fuera de la oficina de finanzas deberían tener las herramientas y libertad para cuestionar los supuestos financieros, y los académicos deberían comprender y participar en discusiones financieras o no serán capaces de contribuir efectivamente a la toma de decisiones con respecto a la normativa, tanto a nivel institucional como a nivel departamental. La oficina de finanzas necesita estar compuesto por gerentes financieros además por aquellas personas profesionalmente calificadas para llevar a cabo una función de estricta contabilidad; el personal financiero debe ser estimulado a participar en las discusiones de normativas, en lugar de ser tácitamente excluidos, como es a menudo el caso. Se debería promover y difundir una comprensión de finanzas y un respeto por su disciplina por toda la institución.
- Que una aproximación conservadora al gasto institucional desde arriba envía un mensaje claro a toda la institución. De Geus describe, en el contexto de la empresa Shell, cómo esto tiene

un gran impacto en la cultura institucional. Las autoridades de la universidad que no viajan automáticamente en primera clase, que no exigen puestos de estacionamiento rotulados en el campus y tienen modestos estilos de vida pueden marcar la pauta de economizar y vivir sencillamente que puede ser bien interpretado y reflejado en la toma de decisiones universitaria. Esto mismo ocurre cuando los jefes de departamentos que cuidan el dinero en sus respectivos departamentos y evitan endeudarse fijan una tendencia para sus colegas académicos. Una cultura que se preocupa de los excesos insignificantes puede a veces resultar agotador, pero la cautela económica logra enfatizar que la honradez y transparencia representan características tradicionales de la vida universitaria y complementa los estándares morales del conocimiento que la comunidad académica aspira alcanzar. El gasto ostentoso, como autos institucionales para todas las autoridades académicas, oficinas lujosas para el personal central cuando las aulas están mal iluminadas y mal amobladas, o privilegios especiales para el personal superior que no puede gozar el resto, destruye el compromiso a la economía institucional.

- Que los riesgos deben ser examinados cuidadosamente, pero cuando son aprobados deben ser generosos para asegurar resultados exitosos. Una aproximación conservadora a la gestión financiera estará preocupada de establecer procedimientos apropiados, asegurar que la esencia financiera de la institución esté asegurada y que la gerencia tenga un manejo sólido de las orientaciones financieras. Esto no significa que debería oponerse a la innovación y ocasionalmente tomar grandes riesgos. Efectivamente, instituciones deberían sólo tomar riesgos a partir de un fundamento financiero conservador porque, en el contexto universitario, tomar un riesgo financiero que resulta en grandes pérdidas y/o deudas, generará justamente el tipo de inestabilidad financiera que daña el quehacer central de la institución. Sin embargo, los riesgos pueden ser muy reducidos al desarrollar destrezas de implementación; un riesgo audaz en una universidad podrá significar un modesto riesgo en otra por esta misma razón. Una aproximación conservadora a las

finanzas va a disuadir el uso de préstamos excepto en los casos de aquellos proyectos que recuperarán los montos prestados, y cuando la institución se preste a sí misma los fondos de su propio flujo de caja para construir un nuevo edificio, establecerá una fecha inamovible de pago. Sancionará a los departamentos que gastan más de lo presupuestado y disciplinará a las personas cuyo comportamiento entra en conflicto con los requisitos de las normas financieras de la universidad.

- Que una buena gestión financiera debe responder de manera alerta y eficaz a mensajes financieros como la incapacidad de alcanzar los objetivos financieros, déficit en ciertas áreas y gastos sobre lo presupuestado en otras áreas. El análisis financiero y la contabilidad eficiente alcanzan a llegar hasta cierto punto en un ambiente universitario a no ser que estén respaldados por procesos de toma de decisiones que exigen respeto, por destrezas de implementación eficaz, y por un estilo intervencionista de gestión para cuando las cosas no salen bien. Cada vez que una universidad no actúa ante un sobregiro notable, las probabilidades que ocurra otra vez aumentan. Una universidad puede aprender de los periodos de pérdida de control financiero y así puede lograr alcanzar beneficios reales a largo plazo, pero una universidad que considera estos periodos como tan típicos que pueden ser ignorados, está acumulando problemas para el futuro.

2. Compensar el déficit por el financiamiento estatal

ACTUALMENTE, ES imposible que una universidad dedicada a la investigación mantenga una competitividad nacional, y menos internacional, con el apoyo exclusivo del financiamiento estatal. Con una caída del financiamiento estatal de las universidades en un 45%, desde fines de los 80, el financiamiento otorgado a las universidades en el Reino Unido y en el resto de Europa ha bajado, mientras que el número de alumnos ha ido en aumento. Mientras que a mediados de los años 70 las universidades se quejaban del empeoramiento de la relación proporcional de personal-alumnos de 1:10, actualmente las universidades de calidad media, según la tabla de clasificación de universidades de *The Times*, reconocen tener una relación proporcional

de personal-alumnos de 1:20, y algunas de las universidades al final de la tabla se acercan a una relación de 1:30. Además, el marco del financiamiento estatal es excepcionalmente inflexible dado que está regido por fórmulas. Las universidades pueden ser disuadidas de tomar riesgos para poder adaptarse al cambiante mercado estudiantil, al obtener financiamiento para la recuperación de fondos si es que no alcanzan sus metas de números de estudiantes en un año o, en algunos años, ser multadas si sobrepasan sus metas globales. Diversas variables pueden generar un impacto impredecible en las instituciones individuales, tales como las fluctuaciones de las ponderaciones del RAE, fluctuaciones de los niveles de financiamiento para asignaturas individuales, o los cambios en las fórmulas que reflejan las políticas nacionales a iniciativas académicas.

Estas condiciones han incitado cada vez más a que las universidades se inclinen hacia fuentes privadas de financiamiento para compensar el déficit existente. La generación de financiamiento no gubernamental para las universidades es de larga data en el Reino Unido. De hecho, se podría argumentar que la tendencia actual refleja una vuelta a los años 1920s y 1930s, cuando un tercio del apoyo al financiamiento de las universidades provenía de los aranceles de los alumnos, un tercio de otras fuentes privadas (en su mayor parte ingresos de donaciones e inversiones), y sólo un tercio provenía del Estado a través del UGC (Comité de Fondos Estatales para las Universidades). En los años 1920s, la Universidad de Leeds presentó ocho solicitudes externas por separado para el financiamiento no estatal indicando que las donaciones de capital privado eran utilizadas a menudo para pagar gastos recurrentes. Actualmente, medidas como ésta no se pueden poner en práctica con facilidad. El sector industrial se ha globalizado y se ha producido un quiebre en la relación entre una empresa y su universidad local, dado que las oficinas centrales de las empresas se han trasladado a Londres o al extranjero. Las mismas empresas también se encuentran más restringidas por los deseos de los accionistas que sólo hacen donaciones cuando éstas contribuyen directamente a los intereses de la compañía. El sistema tributario post-guerra, hasta hace poco, prevenía la acumulación de grandes fortunas privadas de manera que el recaudamiento de fondos de alumnos egresados solía ser modesto, excepto en Oxford y Cambridge.

Por lo tanto, las universidades cada vez más han fijado la mirada en generar ingresos no estatales en lugar de esperar complementar sus ingresos con peticiones por donaciones. La decisión tomada por el gobierno en 1980 de cobrarles a los estudiantes extranjeros no europeos los aranceles completos, abrió la puerta a una aproximación al financiamiento de la educación superior cada vez más comercial. Algunas instituciones se han adaptado a esta medida mejor que otras. Inevitablemente, las universidades mejor dotadas se han beneficiando más por sus ventajas de reputación, prestigio investigativo e historia, pero como hemos podido apreciar, han habido algunos ejemplos de instituciones más nuevas que han logrado entrar a la lista de universidades exitosas quizás primordialmente por sus capacidades de competir en un sistema más orientado a lo comercial.

Este mercado puede ser dividido en dos tipos: uno que es manejado por el Estado bajo diversos títulos y que, por tanto, es en gran parte artificial, y uno que percibe sus ingresos totalmente de fuentes no estatales, el cual es un mercado no dirigido y de carácter más “comercial”.

2.1. El mercado manejado por el Estado

- **La competencia por estudiantes del Reino Unido**

El financiamiento basado en fórmulas para estudiantes del Reino Unido, dentro de las limitaciones antes mencionadas, pareciera disuadir la idea de que funciona con una lógica de mercado, pero en realidad la competencia aquí es mucho más intensa. Esto es porque un campo de aplicación claro y definido no sólo asegura que una institución alcance su meta de ingresos a través de aranceles, sino que también protege la universidad de la posibilidad de tener que recuperar fondos, además proporciona una plataforma para la petición a un consejo de financiamiento por puestos de estudiantes “financiados”. También se traduce en una base segura para aprovechar la flexibilidad ofrecida por el Consejo de Financiamiento por exceder las metas y así lograr una expansión año tras año y, por lo tanto, obtener un presupuesto más flexible. (Es más fácil responder a cambios externos con un presupuesto que se aumenta que con uno que se reduce). El aprovechamiento de esta flexibilidad puede ser una manera de financiar nuevos puestos académicos y fortalecer algunos departamentos académicos en particular.

- La competencia por el financiamiento de investigaciones a través de RAE

El mercado aquí tiene mayor relación con contratar y conservar personal de investigación que sea activo en competencia con otras universidades y entregar el apoyo que necesita para que ellos sean productivos. La contratación y mantención van más allá de sueldos y estatus, aunque estos pueden ser de mucha importancia; más bien se amplía a temas como la infraestructura disponible para investigar, laboratorios y otros espacios para los equipos de investigadores, acuerdos por periodos sabáticos y la continuidad de convenios de investigaciones colaborativas con otros colegas.

- La competencia por fondos estatales para la investigación y Contratos de Consejos de Investigación

El mercado en este caso es muy diverso y varía desde postulaciones individuales para becas o fondos designados a la investigación, hasta propuestas a fondos concursables programados (i.e. hasta cinco años de apoyo para la investigación), y hasta licitaciones institucionales, por ejemplo, el reciente JIF (Fondo para la Infraestructura Colectiva) o el SRIF (Fondo de Infraestructura para la Investigación Científica) concursos o fondos concursables para establecer centros de investigaciones designados. La mayoría de estos concursos requieren subvenciones de parte de las universidades mismas o aportes financieros o contribuciones no económicas de parte del sector industrial. Dado que el éxito en estos concursos podrá tener un impacto decisivo en los resultados departamentales del RAE, ser ganador o perdedor podría generar un efecto duradero en el desarrollo institucional. Los departamentos e instituciones sensatos mantienen una flexibilidad presupuestaria para poder responder rápidamente a las exigencias y así equiparar el apoyo otorgado.

Otros concursos organizados por el Consejo de Fondos o el Consejo de Investigación

En los últimos años y con mayor frecuencia, el Estado ha utilizado la licitación para determinar la asignación de fondos para las áreas de desarrollo en las cuales tiene interés. Estas licitaciones varían desde algo tan grande como una nueva escuela de medicina, o recursos para la renovación de inmuebles, o excepcionales proyectos de capital. Un

requisito para entrar al proceso de licitación podría ser la provisión de igualar fondos de parte de la institución misma.

2.2. *El mercado del sector privado*

- Aranceles cobrados a estudiantes extranjeros

Éstos representan un mercado de 1 billón para los cuales cada institución compite no solamente entre universidades del Reino Unido, sino también con universidades de otros sistemas de educación superior. Es un mercado que exige inversión y, para ser exitoso, requiere un alto nivel de profesionalismo. Sin embargo, el éxito es notablemente consolidado por el éxito académico, como se ha demostrado en tablas de clasificación de universidades, y por la reputación histórica de la institución. Semejante a cualquier mercado comercial, también es afectado por factores que son ajenos a las universidades tales como el nivel de tipo de cambio, movimientos en la economía global, y eventos políticos y otros.

- Aranceles para estudiantes de postgrado locales y de la Unión Europea

Dado que no existe ningún control estatal sobre los aranceles pagados por estudiantes del Reino Unido para el estudio de postgrados, los programas de Magíster y Doctorados se han convertido en un importante mercado nuevo particularmente con respecto a los títulos de Magíster vocacionales (en particular el MBA) o a los Doctorados en áreas de investigación de alta distinción. Los aranceles de postgrado para estudiantes locales y europeos quizás es lo más semejante a un mercado puro, en el que el nivel de aranceles cobrados refleja la reputación de una institución o departamento, donde los aranceles más altos son cobrados en instituciones y departamentos que son altamente evaluados. En algunas áreas como el MBA, existe evidencia que los candidatos aparentemente consideran el nivel de aranceles cobrados un indicador en sí mismo de la calidad del producto. Los aranceles de los programas de pregrado fueron introducidos en 2000 y es probable que aumenten. Aquello pone énfasis en la creciente comercialización de la educación superior.

- La competencia por financiamiento de parte de los sectores industriales y comerciales.

Éste no es un mercado nuevo, pero con el énfasis puesto en fomentar la investigación Modo 2 (o cercana al mercado) por parte del Estado, el consejo de investigaciones y el apoyo industrial pueden ser interrelacionados y mutuamente dependientes.

- La explotación de la investigación

Esto puede cubrir el nivel de gastos generales fijos (o gastos indirectos) cobrado en los fondos concursables y contratos, el dinero ganado a través de patentes y permisos, tomando el patrimonio neto de empresas para explotar investigaciones, asesoría directa o asociaciones para la investigación comercial. Algunas de estas actividades pueden ser organizadas en empresas de la universidad o empresas derivadas (“spin-off companies”) por separado.

- Cursos cortos para el sector industrial y otros organismos

Este es un mercado en aumento estimulado por la sociedad del conocimiento y por el interés general por la formación continua, además por el reconocimiento de que la investigación Modo 2 depende de la generación de acuerdos con empresas a todo nivel. Mientras las formas organizacionales pueden variar entre el liderazgo de departamentos (por ejemplo, en un programa corto para ejecutivos en una escuela de negocios) y el liderazgo central de los programas (por ejemplo, a través de una unidad comercial central), la particularidad esencial de los programas es que son gestionados principalmente para generar ingresos adicionales. Muchos programas están estrechamente ligados a programas de magíster vocacionales, donde cursos cortos pueden ser combinados como módulos que conducen a un título académico. Cuando son dictados en el extranjero, pueden formar parte del mercado de aranceles extranjeros también.

- La explotación de las instalaciones universitarias para propósitos comerciales

Las universidades tienen muchas oportunidades para explotar sus instalaciones para generar ingresos comerciales. Entre ellas, la más obvia y claramente rentable es la utilización de las residencias universitarias,

instalaciones de catering y aulas en los periodos de vacaciones para el mercado de conferencias. Pero las instalaciones deportivas, piscinas, centros de idiomas y equipos para pruebas científicas ofrecen otras posibilidades de generar ingresos. Muchas universidades han invertido fondos en instalaciones especiales, como centros de capacitación para ejecutivos, que están disponibles todo el año y cuyo objetivo principal es generar ingresos, pero con la ventaja de que la misma institución también puede utilizar estas instalaciones. Los servicios universitarios estándar de imprenta, encuadernación o servicios fotográficos, de hecho, pueden ser privatizados para proporcionar un mejor servicio dentro de la institución, pero también para generar ganancias con clientes externos, aumentando el rango de actividades que benefician a ambos lados del negocio.

- La venta de bienes y servicios

Las universidades están entrando cada vez más al comercio detallista. Tradicionalmente las universidades, o sus federaciones estudiantiles, han vendido poleras, ropa de marca y artículos de recuerdo, pero un gran mercado estudiantil en las universidades, lejos de los puntos de ventas comerciales, pueden generar un notable comercio detallista. Algunas universidades tienen y administran sus propias librerías, mientras otras arriendan locales a librerías establecidas en el mercado. Las universidades tienen almacenes, oficinas postales, tiendas de artículos de escritorios y tiendas de regalos, y proporcionan otros servicios estudiantiles, además de arrendar locales a bancos, farmacias, ópticas, peluquerías. Oxford y Cambridge dirigen grandes editoriales cuyas grandes ganancias, por acuerdo, son devueltas a las instituciones como parte integral de los presupuestos de las dos universidades. Además, Cambridge tiene el UCLES, su consejo de exámenes, que ofrece exámenes incluso a preuniversitarios bajo su nombre y prestigio y a nivel mundial y devuelve, por acuerdo, parte de sus ganancias a la Universidad.

- La Recaudación de fondos

Tras el éxito de Oxford y Cambridge en las solicitudes para la recaudación de fondos, cada vez más las universidades están estableciendo oficinas para el desarrollo de la recaudación de fondos aunque, hasta

ahora, el éxito de éstas ha sido irregular. La mayoría de las universidades reconocen la importancia de las donaciones de ex alumnos y han establecido las gestiones para generar el apoyo de parte de ellos, a pesar de la dificultad de cambiar una cultura nacional post-guerra que considera que la educación superior debe ser gratis.

2.3. *Generar Ingresos No Estatales*

Los factores claves para que una universidad genere ingresos “comerciales” son iguales para todas las universidades, sean ellas bien posicionadas o no. Estas son: capacidades gerenciales, reputación académica, ubicación, personal e inmuebles. Muchas de estos recursos son interdependientes: una institución podría tener las capacidades gerenciales para promocionarse bien, pero si no tiene una reputación académica sólida, su flujo de estudiantes podría ser efímero o podría ser de un nivel que implica gastos para una formación intensiva o para requerimientos de supervisión; una universidad puede tener edificios académicos y residenciales que sean arquitectónicamente atractivos y flexibles, pero si están ubicados en un lugar del país que es inasequible, podrían generar menos ingresos en comparación con estar ubicados cerca de los principales centros más poblados; una institución puede tener los académicos más distinguidos, pero si las áreas de experticia no tienen la capacidad de generar ingresos en el exterior, su aporte podría no atraer a estudiantes extranjeros. Una universidad puede tener una buena reputación, ubicación, académicos distinguidos e inmuebles atractivos, pero si no tiene las capacidades gerenciales necesarias para explotarlos, estos recursos no serán utilizados al máximo para generar ingresos.

Clark (1998) considera que el desarrollo de una base de ingresos diversificados es una de las características más importantes de su modelo de “universidad emprendedora”. A pesar de la ambigüedad de la palabra “emprendedora”. Pero ligar este concepto al proceso de generar ingresos desde fuentes no estatales, no le hace justicia a las ideas de Clark quien visualizó la integración del proceso de diversificación de ingresos con el empresarialismo, que es principalmente dirigido de manera académica más que financiera.

En lugar de centrarse en la generación de ingresos como un fin en sí mismo, su visión del empresarialismo se relaciona mucho más con

la creación de estructuras de cursos que sean inusuales que generan nuevos ingresos, establecer iniciativas particulares de investigación que atraigan grandes inversiones externas o la capacidad que tenga un académico particular para crear una base de financiamiento mixto para desarrollar una nueva actividad. El empresarialismo académico y financiero generalmente van de la mano y las universidades exitosas buscan maneras de aprovechar ambos lados de la actividad en nuevos formatos organizacionales como los “centros”, “grupos”, “instituciones” o “programas” que se encuentran fuera de los acuerdos constitucionales estándar. Pero en la modernidad, especialmente en instituciones donde proliferan tales actividades, el empresarialismo de este tipo debe ir acompañado de una comprensión clara de los beneficios académicos y financieros, y de las contribuciones y costos subyacentes de parte de las universidades. Los “empresarios” académicos pueden ser muy propensos a ser optimistas con respecto a lo primero y ponerle poca atención a lo segundo, resultando en la paralización de iniciativas innovadoras en las primeras etapas por falta de una perspectiva financiera realista.

Las actividades propias del mercado administrado por el Estado y las actividades del mercado del sector privado están estrechamente interrelacionados en la práctica. Como hemos podido observar, los contratos de investigación para el sector industrial tienen mayor probabilidad de ir a universidades que son líderes en la investigación en ciertas áreas particulares, y que ya reciben mucho apoyo de consejos de investigación; es mucho más probable que estudiantes extranjeros vengán en grandes cantidades y que paguen aranceles altos a instituciones que tienen una reputación internacional de excelencia; a los estudiantes del Reino Unido les atraen las universidades que pueden combinar excelencia académica con instalaciones de alta calidad que pudieron haber sido pagados por actividades del sector privado; el alojamiento para estudiantes residentes, que ha llegado a estándares casi de hotel para atraer al mercado de conferencias, es probable que les atraiga a estudiantes más que aquellas instalaciones que no son ofrecidos nunca a clientes externos; el sector industrial comprará cursos cortos de departamentos altamente evaluados que tienen instalaciones académicas de alta calidad, que pudieron haber sido construidos con los excedentes de los ingresos de los mismos

cursos cortos; es más probable que ex alumnos contribuyan a sus universidades cuando sientan orgullosos de ellas. Por lo tanto, el éxito en algunas actividades fortalecerá el éxito en otras. Pero los verdaderos beneficios se logran cuando diversas actividades pueden ser conscientemente utilizadas para fortalecer a otras. Por ejemplo, una universidad que tiene altos ingresos por conferencias, que utiliza parte de esos ingresos para costear los gastos de residencias para los estudiantes, está estableciendo un referente competitivo para atraer a estudiantes en un periodo en que las finanzas estudiantiles están reducidas. Una universidad que construye residencias para estudiantes de post grado, promoverá un crecimiento en el número de estudiantes de post grado y aumentará sus ingresos por aranceles. La integración de los programas de cursos cortos con los programas de magíster, puede generar un crecimiento para ambos y puede proporcionar suficientes ingresos para invertir el capital necesario para construir nuevos edificios o equipos, principalmente para apoyar las actividades de investigación. La generación de ingresos y la necesidad de invertir para generar esos ingresos pueden transformar los cámpuses universitarios, al impulsar extensos programas de construcción y renovación que afectan significativamente sus capacidades de contratar y retener a personal sobresaliente.

Pero las universidades no deben perder de vista que los ingresos adicionales, en sí mismo, son de poco valor si no se muestra que la actividad que los genera está proporcionando un excedente utilizable. El viejo dicho comercial “las ventas son vanidad, las ganancias son cordura” (“*sales are vanity, profits are sanity*”) se aplica literalmente a universidades. Las universidades a menudo consideran que los ingresos de fuentes no estatales son automáticamente un indicador positivo de rendimientos cuando no saben si las actividades asociadas son deficitarias o rentables; existen peligros financieros a largo plazo al asumir contratos de investigación para el sector industrial si los gastos indirectos son tales que la universidad está subsidiando la empresa involucrada, así como hay peligros en arrendar centros deportivos y piscinas a usuarios externos a precios que no cubren los gastos de personal adicional y desgaste natural de inmuebles. Para el mercado de conferencias, es importante saber la rentabilidad de cada componente (el alojamiento residencial, los servicios de catering, las

instalaciones para conferencias, la asignación de personal, etc.) o el negocio no podrá ser ejecutado efectivamente. Hay casos demostrados de universidades que han gastado más en sus oficinas para la recaudación de fondos que los mismos fondos recaudados. Por lo tanto, un paso crucial al entrar a estos mercados es, obligatoriamente, crear un sistema y consciencia financieros, y mecanismos que asegurarán que las instituciones conozcan cuáles son sus gastos y cómo son distribuidos. Algunas actividades de generación de ingresos comerciales podrían agregar valor de otras formas, pero una primera pregunta crucial debería ser si generan excedentes o pueden ser administrados para generar excedentes en el futuro, o si representan una diversificación de actividades desorientadas que en realidad aleja el dinero del propósito central de la institución.

Generar excedentes de las actividades para generar ingresos comerciales es mucho más difícil que simplemente generar ingresos, y las universidades necesitan crear y aplicar procesos especiales a esta tarea. Un primer paso importante que se debe tomar es establecer una directiva o comité que se haga cargo del proceso (en la Universidad de Warwick, éste se llama simplemente el grupo para ingresos comerciales). Es necesario identificar los diversos flujos de ingresos comerciales y crear los mecanismos de contabilidad que puedan permitir a la directiva evaluar, en ciertos periodos establecidos durante el año, cómo cada flujo está progresando con respecto a las proyecciones, tanto en términos de ingresos y probables excedentes. Esto permitirá a la directiva “administrar” los ingresos en términos de poder comprender cada flujo o “negocio” y podrá intervenir para plantear preguntas si las cifras no coinciden con las proyecciones. Estos interrogantes podrían revelar obstáculos internos que impiden el desempeño eficaz y que podrán ser resueltos o eliminados por parte de la directiva. Por ejemplo, demoras en las oficinas de admisión para procesar las postulaciones de estudiantes extranjeros, un conflicto entre las prioridades por los programas de renovación y mejoramiento de inmuebles, o la falta de accesos fácil a locales comerciales, o falta de personal en un área particular. En este nivel, la administración se asemeja más al trabajo de apagar incendios aunque mantiene a la directiva en estrecho contacto con las diversas actividades y asegura que aquellos responsables se sientan capaces de comunicar

las dificultades con la expectativa de que se hará algo por ello. Pero es una tarea esencial para la directiva porque en cualquier organización, del sector público y/o del sector privado, la dificultad más grande en implementar iniciativas es superar los estancamientos de procedimientos internos.

De igual importancia, tanto para el éxito de las actividades como para la planificación y estrategia global de la universidad, es un proceso de planificación de cinco años, actualizado cada año, en que la persona a cargo de cada actividad revisa y renueva el plan de negocios de la actividad detallando los excedentes esperados y las inversiones en recursos económicos y humanos que serán necesarios para alcanzarlos, y será sujeto a ser cuestionado por el directorio en una reunión para esos fines donde el plan podrá ser aceptado, rechazado o requerir modificación. Este proceso inevitablemente establece importantes interrogantes estratégicas. Para aumentar los excedentes del negocio de las conferencias, podría ser necesario reconceptualizar aquellos planes de catering y comidas que requieren grandes inversiones de capital; para mantener la rentabilidad de los locales comerciales podría ser necesario invertir en renovaciones sustanciales (otra vez requiriendo de la inversión de capital); para infundir nuevo vigor al programa de cursos cortos de un departamento académico particular, se necesita reconfigurar los acuerdos del personal si es que están emergiendo conflictos entre los compromisos de investigación, los programas académicos y los programas ejecutivos; para abrir un flujo de estudiantes de excelencia de un país X, la institución necesita invertir en una oficina en ese país y enviar una importante delegación para hablar con el ministro relevante. La directiva no podrá resolver todos estos asuntos por si sola. Temas relacionados a programas de construcciones mayores de inmuebles, incluso en el caso que son pagados por la actividad misma, requerirán ser asimilados dentro de las consideraciones universitarias en torno al flujo de efectivo institucional y a la planificación del campus; los asuntos académicos requerirán ser evaluados por los cuerpos académicos; los asuntos de personal necesitarán ser integrados a las políticas institucionales más amplias de evaluación y de remuneración. Pero al final del proceso, la directiva deberá presentar una planificación actualizada de cinco años que podrá ser integrada a las proyecciones financieras de cinco años

de la institución, detallando los aportes financieros que cada actividad requiere hacer a la gestión global de recursos de la universidad.

Para ser exitosa la directiva debe comprender y aceptar siete principios claves:

- La necesidad de monitorear de cerca a cada flujo de ingresos comerciales individualmente

Para administrar los ingresos comerciales eficazmente y hacerlos rentables se requiere el tipo de aplicación y atención que se necesitaría para manejar un negocio; es al menos 90 por ciento transpiración y 10 por ciento inspiración, y requiere un proceso que concentra periódicamente la atención de la directiva en lo que está realmente ocurriendo con cada flujo de ingresos comerciales. Por lo tanto, la directiva debe observar los ingresos, gastos y excedentes, y compararlos con las proyecciones cada dos meses y a fin de año. Esto implica una verdadera responsabilidad del “gerente” del flujo de ingresos por comprender, desde el principio del año, cómo el “negocio” ha funcionado a través del año para poder producir las proyecciones necesarias cada dos meses. Cuando hay grandes variaciones en comparación con lo proyectado, la directiva debería buscar una explicación para poder establecer si existe una razón interna que está impidiendo alcanzar la meta proyectada. El papel que juega la directiva como “fiscalizadora” es crucial para todo el proceso dado que asegura que se mantiene cerca de la actividad y el “gerente” de la actividad está consciente de su responsabilidad en alcanzar las metas proyectadas. El proceso tiene mayor importancia que el empresarialismo desestructurado.

- La necesidad de constante inversión y reinversión

La directiva necesita poder funcionar como una agencia de capital de riesgo para poder invertir para lograr los resultados y estar por delante de la competencia. La directiva no necesariamente debe tener poderes delegados para esto; la presentación de un caso a otro cuerpo superior, como un comité de finanzas universitarias, por parte de la directiva presenta una ventaja dadas las consideraciones financieras más amplias y otras que pueden estar involucradas. Pero se debe establecer el principio de la necesidad de invertir y se debe alentar a los cuerpos superiores a realizar una mirada equilibrada y a

largo plazo, particularmente donde las demandas por flujos de dinero para propósitos de capital podrían provocar la competencia entre la inversión académica y los proyectos de generación de ingresos comerciales. El cuerpo superior tendrá que decidir entre las necesidades financieras a largo plazo de la institución, las que podrían estar siendo afectadas por no invertir en una actividad para la generación de ingresos comerciales donde altos niveles de rentabilidad son proyectados, y la necesidad de invertir en una actividad académica que podría ser importante para el desarrollo académico. La directiva debe insistir en que las actividades acumulan fondos para imprevistos para que ellas mismas puedan constantemente volver a invertir en sus propios “negocios”. La actividad que es considerada la “gallina de los huevos de oro”, que puede generar ingresos, no debe ser privada de recursos por tener la capacidad de sacar al resto de la institución de apuros porque las personas responsables por ella se desmotivarán y la actividad se depreciará en comparación con su competencia.

La necesidad de desarrollar políticas de fijación de precios como parte de la estrategia de “negocios” de una institución.

Las universidades son reticentes a cobrar altos precios de mercado, por ejemplo, para cursos cortos o para reservas de conferencias, sea por una precaución residual o inseguridad o por ser reticentes a competir con un mercado comercial más amplio. Pero cobrar altos precios no sólo produce mayores excedentes, sino que también genera un mejor empeño por parte del personal y exige el mejoramiento de las instalaciones para poder equiparar los valores cobrados. Los altos precios cobrados no sólo fortalecen la posición en el mercado exterior, sino que también tienen un impacto en los estándares de las operaciones internas de la universidad. Las instalaciones académicas en los centros de formación ejecutiva luego son reimplementadas en las salas de seminario para pregrado.

- La necesidad de considerar una integración vertical de las actividades “comerciales” en lugar de subcontratarlas

Los enfoques convencionales de administración de empresas fomentan la subcontratación de todas las actividades posibles fuera del negocio central. Esto podría ser comercialmente sensato para una empresa privada cuyo enfoque de mercado es único y específico, pero

no es recomendable en el caso de las operaciones de una universidad que tiene múltiples productos, donde la interrelación entre las diversas actividades es fuerte y donde la subcontratación introduce la inflexibilidad cuando existen características que las empresas comerciales encuentran difícil de igualar. Por ejemplo, flexibilidad entre el año académico y las necesidades del periodo de vacaciones, la comprensión de las diversas exigencias de parte de los diversos clientes académicos, o de realizar trabajos dentro del espacio universitario. Además, la integración vertical a la institución significa que la institución retiene los excedentes para inversiones futuras a sus propias estrategias en lugar de que se haga a las estrategias de otros.

- La necesidad de compartir los ingresos comerciales y excedentes entre la universidad y sus departamentos

Las universidades deben encontrar el equilibrio entre mantener los excedentes a nivel central y permitir que sean conservados totalmente por los departamentos; el primero no motiva a los departamentos a generar recursos, el segundo no permite que la universidad, a nivel central, participe en el proceso, reduce la capacidad de hacer grandes inversiones y puede crear grandes desigualdades entre aquellos departamentos o actividades institucionales que, por su propia naturaleza, pueden generar recursos (por ejemplo, una escuela de negocios) y aquellos que no lo pueden hacer (por ejemplo, un departamento de estudios clásicos). Es necesario encontrar el equilibrio correcto que pueda motivar a los departamentos a generar recursos, por un lado, pero que también permita al nivel central de la universidad retener una parte importante para inversiones futuras y asegurar que no se produzcan diferenciaciones entre departamentos. Este equilibrio podría variar entre los diversos elementos del presupuesto para los ingresos comerciales: de este modo, los aranceles pagados por estudiantes extranjeros podrían dividirse en base al 60% hacia el nivel central y 40% hacia el departamento académico; los gastos indirectos por investigaciones pueden ser divididos en una escala proporcional para fomentar que los departamentos negocien con entidades externas para obtener porcentajes más altos; para los ingresos de los cursos cortos, los gastos indirectos podrían mantenerse bajos pero el reparto de beneficios entre departamento y la universidad a nivel central podría

ser 50/50. Tales acuerdos deben ser aprobados a lo largo de la universidad e incorporados a los estatutos financieros para descartar posibles intentos reiterados de renegociarlos. Con el tiempo, inevitablemente estos acuerdos se tornan cada vez más sofisticados por la experiencia, el crecimiento diferencial de ciertos flujos de ingresos en particular cambia y también cambian las disposiciones de los departamentos, pero en los casos en que las variaciones son negociadas para tomar en cuenta factores locales especiales, tales decisiones deberían ser transparentes y deberían pasar por los mecanismos establecidos y no ser tratados tras puertas cerradas.

- La necesidad de mantener confianza académica en el proceso

En la generación de ingresos, la universidad no debería mostrar una baja en el mercado, es decir, utilizar estrategias que no sean consistentes con el carácter universitario o entrar a una actividad que podría bajar la reputación de la universidad; o aún más importante, los fondos recaudados deben mostrar que benefician a las actividades académicas y de investigación que son centrales de la universidad. En otras palabras, no se debería pensar que una universidad genere recursos por el simple fin de los recursos, sino que se genere recursos porque son necesarios para construir una universidad que sea académicamente exitosa. La comunidad académica en particular querrá asegurarse que el proceso fortalezca los valores académicos y no premie diferencialmente a los sectores extra académicos de la institución. Mientras la directiva deberá concentrarse en el proceso de generar ingresos, y no deberá dudar de la directiva académica o del senado universitario en los temas relacionados a lo académico, la comunidad académica querrá asegurarse que la directiva mantenga una sensibilidad académica y estudiantil.

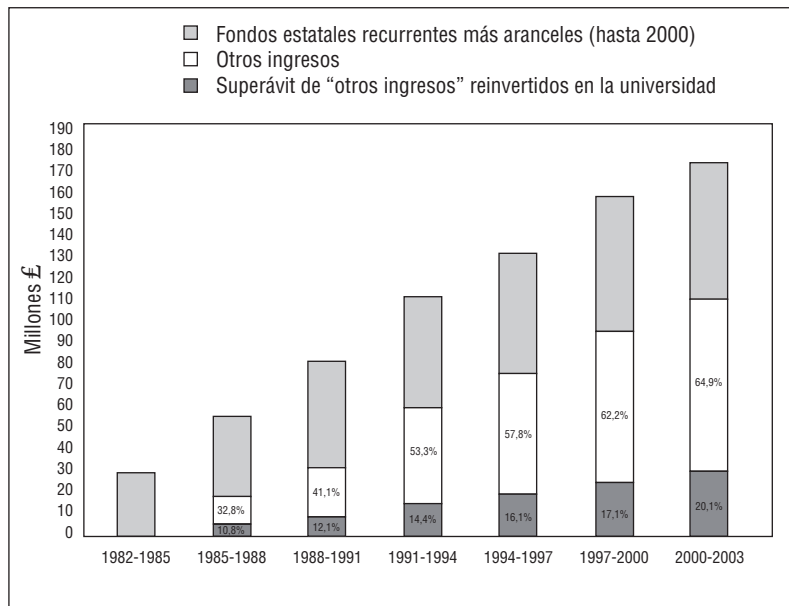
- La necesidad de desarrollar profesionalismo y capacidades administrativas

Se requiere un alto nivel de profesionalismo para generar ingresos y excedentes en un contexto universitario, no sólo entre los equipos financieros y de administración central que informan a la directiva, sino que también en los diversos departamentos académicos y otras

actividades dentro de las cuales se está generando ingresos externos. Exige un alto nivel de conocimientos financieros de parte de todos los involucrados, además exige destrezas sociales y políticas entre las perspectivas del núcleo de la universidad que interactúa con las perspectivas de los departamentos. Se podría esperar que la directiva esté compuesta por una combinación de miembros administrativos, gerenciales, académicos y personal de apoyo, y que un equipo de administradores académicos y financieros estén a su servicio. Este equipo debería poder mantener relaciones estrechas con los verdaderos “gerentes” de las actividades para la generación de ingresos comerciales y ayudarlos con sus planificaciones de negocios. Pero será necesario incluir a algunos actores claves del sector privado, como por ejemplo gerentes del comercio detallista o para encargarse del negocio de conferencias. Aquí la tarea será ayudarlos lograr éxito en un ambiente universitario, pero al mismo tiempo no perder su ventaja comercial. Formar este equipo, mantener su nivel de profesionalismo y asegurar que sus actividades se fortalezcan entre sí y que no generen conflictos con las actividades centrales de la institución son todos elementos cruciales para lograr el éxito.

En el pasado, ocasionalmente el futuro de una universidad pudo haber sido profundamente afectado por una sola donación o por un solo programa de solicitud de fondos que haya sido exitoso. Dependiendo de los ingresos comerciales no genera tal comodidad. Toma tiempo generar excedentes de los ingresos comerciales, dado que el formar y desarrollar un negocio, que es lo que cada actividad de hecho llega a ser, en sí mismo toma tiempo; cada año algunas actividades lograrán sobrepasar sus proyecciones y otras podrán sufrir fuertes caídas por debajo de las suyas. La Figura 1 muestra el crecimiento de los ingresos comerciales y excedentes de los ingresos comerciales en una institución. Lo que esto demuestra es el efecto de una aproximación consecuente de aumentar los ingresos comerciales dentro de un largo periodo de años, para que al fin del periodo los excedentes fueron equivalentes a más del 65% del financiamiento total de la institución, o pudiera haber sido el producto de una dotación de aproximadamente £500 millones con las tasas de interés del 2002 y del 2003.

Figura N ° 1: Crecimiento de los ingresos por fondos estatales no recurrentes en una universidad desde 1982 en proporción al ingreso total universitario.



En la práctica, adoptar una estrategia de ingresos comerciales logra mucho más para una universidad que compensar un déficit del financiamiento estatal, porque incentiva a la universidad a fijar la mirada hacia fuera, en lugar de buscar hacia dentro, y asegura que la universidad ponga atención a la imagen externa que proyecta: la mantención de sus inmuebles, el paisajismo, la eficacia de sus servicios, la calidad de vida que puede ofrecer. Todos estos aspectos fortalecen su atractivo al personal y estudiantes, y crea un mejor entorno académico y de investigación. En particular, abre mucho más las puertas de la universidad para el uso público. Esto puede producir una ventaja en la reputación de la universidad, además de simplemente fortalecer la integración de la institución al mundo exterior. Una librería, o cualquier local comercial, dentro de un campus universitario debería funcionar igual o mejor que una afuera, o un lugar de conferencias debería ofrecer instalaciones y servicios que sean de la misma calidad o mejores que aquellos proporcionados

por sus competidores comerciales, o tener estacionamientos que sean cómodos para visitas como los de otras organizaciones. Pero a veces sorprende como las universidades se justifican de no compararse bajo estos parámetros argumentando que son instituciones académicas y, por tanto, *ipso facto* ellas pueden ser excusadas por ser ineficientes, estar en mal estado, o no ser receptivas al público, siendo incapaces de comprender que en la sociedad moderna la opinión del público es mucho menos positiva en comparación con el pasado acerca de las instituciones que son apoyadas por el Estado que parecen no rendir lo suficiente.

Los ingresos comerciales no deberían ser vistos como una alternativa a la búsqueda de apoyo a través de donaciones de ex alumnos o a través de solicitudes generales de financiamiento. Las universidades ambiciosas trabajan en ambos frentes, pero dentro de la cultura del Reino Unido muy pocas solicitudes pueden ser exitosas de la manera que lo han sido Oxford y Cambridge. Además, los costos de presentar una solicitud para financiamiento, la carga que esto pone en el rector y los riesgos de fracasar son tales que disuaden a la mayoría de las universidades fundadas después de la Primera Guerra Mundial de intentar postular. Sin embargo, cuando se presenta una solicitud para financiamiento, debería ser tratado como un ítem de ingresos comerciales por razones de monitoreo, simplemente para asegurar que los gastos involucrados en el ejercicio puedan ser constantemente medidos contra los fondos recaudados; las solicitudes pueden ser operaciones delicadas donde los gastos se pierden de vista con la euforia que va de la mano de donaciones externas.

3. Planificación y estrategia presupuestaria

DESPUÉS DEL caso Cardiff (Shattock y Berdahl 1984), la mayoría de las universidades ha tomado medidas para monitorear sus ingresos y egresos en forma regular durante el año fiscal. Las buenas prácticas sugieren que se crea un grupo de expertos en presupuesto que rinda cuentas al Comité de Finanzas, de modo de asegurarse que las cifras divergentes puedan ser cuestionadas e investigadas cuando ello no es posible (especialmente cuando un informe financiero mensual representa tan sólo uno de los ítems en una agenda larga). Con demasiada frecuencia se estima que este proceso es un problema de

contabilidad más que de gerencia, una serie de sumas que dan una visión general, pero ocultan las fluctuaciones internas de los resultados. Las cifras divergentes, los potenciales gastos excesivos e incluso la sobreestimación de gastos requieren de una intervención activa a fin de establecer variantes permisibles con respecto a las cifras proyectadas. Las revisiones presupuestarias regulares hechas por un grupo de personas designadas para tal objeto permiten que una institución mantenga una mano firme sobre sus finanzas y permiten además, revelar discrepancias, las cuales, de otro modo, la gerencia de nivel más alto podría desconocer. Entre estas discrepancias, las áreas de mayor importancia pueden ser la supervisión de niveles de deuda, flujo de caja en general, costos de servicios, especialmente el consumo de energía y el progreso respecto al presupuesto del programa de capital. Los niveles de deuda aumentan a medida que las universidades se tornan más dependientes del financiamiento no estatal: niveles de deuda por concepto de matrículas y otros cargos a estudiantes, o por respaldo industrial o los ingresos provenientes de cursos cortos, que requieren un enfoque a un nivel administrativo mucho más alto que en el pasado y una acción mucho más estricta y vigorosa si el flujo de fondos y el ingreso de inversiones es insuficiente para respaldar los objetivos de las normas de la institución.

A medida que las universidades se han expandido y que el inventario de edificios post 1960 ha crecido, mantener su planta de activo fijo se ha vuelto cada vez más oneroso. Muchas universidades han economizado en sus presupuestos de mantención durante el largo periodo de austeridad financiera para poder dar prioridad a su función académica (o porque no están dispuestas a reducir el número de miembros del personal) y se quedan con retrasos de mantención que requieren significativas inyecciones de capital a fin de remediarlos. Estas exigencias, a su vez, entran a competir con nuevos proyectos importantes. En estas circunstancias, la función de administrar los bienes a menudo se convierte en una tarea ingrata, como lo atestigua el estado actual de muchas universidades. Con respecto a la organización, las propiedades y los edificios de oficina han sido separados de otras funciones de la administración central en detrimento de la integración de una preocupación por las condiciones físicas con otros asuntos de estrategias normativas. Un monitoreo de cerca del

presupuesto de mantención puede proporcionar simultáneamente una evaluación de las propiedades y edificios de oficinas, y así lograr poner la función de las propiedades en estrecho contacto con los asuntos de la administración central. Aquellas instituciones que estén dispuestas a invertir en tecnología orientada hacia el control de costos, pueden economizar considerablemente en el área de conservación de agua y de energía. Es probable que el programa de inyección de capitales universitarios sea responsabilidad de un comité superior del cuerpo administrativo central, pero por lo general dicho comité se reúne con muy poca frecuencia como para poder aplicar normas detalladas de control. Una reunión cada dos meses del grupo de monitoreo del presupuesto da la oportunidad de abrir un foro para poder realizar un examen detallado de los gastos a las propiedades de una universidad.

Un grupo de monitoreo del presupuesto, por consiguiente, puede ser una herramienta clave para que los ejecutivos puedan coordinar las actividades universitarias. Desde el punto de vista financiero, el conocimiento de la posición en que se encuentra la institución con respecto a su presupuesto anual, en periodos del año preestablecidos, proporcionará información estratégica de gran valor, ya que esto permitirá que la institución tenga la capacidad de responder eficientemente a eventos externos. En caso de una probable sobreestimación de gastos o si los ingresos comerciales son mayor que lo proyectado, se podrá responder con mayor confianza a la presentación a fondos concursables donde se requiere equiparar fondos, o si esta situación se produce a mediados de año, ello permitirá adelantar proyectos planificados para años siguientes y así aprovechar la ventaja de iniciar una nueva iniciativa por adelantado: el oportunismo debe estar respaldado con una comprensión segura y actualizada de la posición financiera de la institución.

En la nueva modalidad de economía mixta de las finanzas de las universidades, una administración financiera eficiente dependerá de proyecciones que sean precisas. La capacidad de proyectar se ha hecho más difícil a medida que ha disminuido el financiamiento estatal, dado que se han introducido muchas más variables al cuadro financiero. La planificación financiera, por consiguiente, no podrá jamás ser exacta, pero puede ser mejorada mediante una revisión rigurosa de la calidad

de las estimaciones realizadas en el pasado. Aquellas universidades que planifiquen las variantes producidas en el pasado de los pronósticos de ingresos y egresos bajo diversos encabezamientos claves de una manera estructurada, sometiendo la proyección quinquenal de las líneas de ingresos y egresos a un exigente escrutinio, al final de dicho periodo no solamente mejorarán su capacidad de proyección con el tiempo, sino que también adquirirán la confianza para tomar decisiones dentro del espacio financiero que ellas disponen.

Si una institución dispone de mecanismos eficientes para monitorear su presupuesto durante el año, de modo que reconozca sus propios prejuicios y tendencias, y que logre equilibrar sus propios optimismos y pesimismo en las proyecciones financieras, será capaz de diseñar la planificación financiera del año que tiene por delante con mayor confianza. Tales ejercicios pueden parecer motivados únicamente por aspectos financieros, y destinados principalmente a satisfacer a las autoridades internas, pero en las condiciones modernas es mediante el uso de un plan financiero que se toma la mejor decisión respecto a la estrategia universitaria. Como hemos visto, en el pasado la estrategia era principalmente una función de planificar el número de estudiantes comparado con la expectativa de que el Estado proporcionaría los fondos para el número de estudiantes proyectado dentro del marco de una unidad de recursos dada. Pero en las condiciones actuales, el proceso que lleva al desglose de un plan financiero quinquenal debería ser la ocasión para el examen más exhaustivo de los egresos del año anterior. Éste no es un ejercicio técnico, aunque dependerá del aporte de altos niveles de conocimiento técnico y no puede considerarse como la responsabilidad de una simple oficina de finanzas, porque tal oficina no estará necesariamente consciente de las implicaciones que todas las líneas de gastos institucionales puedan tener sobre normativas de nivel más alto. Sería sorprendente si, en un año cualquiera, esta revisión no arrojara como resultado que algunas de estas líneas podrías ser eliminadas. Este ejercicio representa el telón de fondo indispensable para el ejercicio anual de planificación estratégica (Revisión Estratégica Anual). Una cuestión importante en esta revisión es la integración del financiamiento estatal y los ingresos comerciales obtenidos de modo que la estimación quinquenal tenga en cuenta plenamente el plan quinquenal de ingresos

comerciales, dando a este igual peso que a los niveles de previsión del financiamiento estatal. En la práctica, la experiencia sugiere que una cartera de ingresos comerciales bien administrada puede ser estimada (prevista) de forma más segura que el financiamiento estatal, el cual, a través de un periodo de 5 años, puede llegar a ser más volátil, ya que este depende de los caprichos de las políticas del gobierno hacia la educación terciaria y de la cascada de decisiones provenientes de la ronda anual de gastos públicos.

4. Indicadores y comparaciones de resultados

PUEDE DECIRSE que una universidad es imprudente y necia si no toma un estrecho interés por los resultados financieros de sus competidores, si es que son sus verdaderos competidores, aunque sólo sea para probablemente aprender de ellos. HESA (Higher Education Statistics Agency del Reino Unido) publica los perfiles financieros de todas las universidades y estos perfiles constituyen la base de los indicadores de salud financiera de ellas. Estos indicadores de rendimiento ofrecen mediciones útiles para comparar la diversidad de las fuentes de financiamiento de las instituciones individuales, sus solvencias a corto plazo, el mantenimiento de reserva, la proporción de gastos dirigidos a propiedad inmobiliaria y la administración de la deuda a largo plazo.

Tal vez las lecciones más interesantes que pueden extraerse de estos cuadros son los beneficios de la estabilidad financiera y las amenazas que plantea la inestabilidad financiera. Si nos fijamos en las siete universidades que obtuvieron los mejores resultados en formación académica y en investigación, todas tienen buenas marcas en términos de activo de solvencia a corto plazo, el porcentaje de superávit hacia el total de ingresos y el número de días del total de gastos que se cubrirán con gastos a fondos generales. Todas, menos una, tienen una baja relación de endeudamiento a ingresos totales. Si examinamos la lista más abajo, encontramos que la situación es mucho más variable y es fácil ver cómo las limitaciones financieras impiden que algunas instituciones reaccionen rápida y eficazmente a las oportunidades externas. Estas universidades, menos una, parecen tener una visión relativamente conservadora de las finanzas, no piden muchos préstamos, sus reservas son adecuadas, sus gastos en la dotación de personal

no restringen la flexibilidad de la institución aun cuando los índices de personal/estudiantes son favorables, y no dependen en demasía de los ingresos por aranceles de los alumnos extranjeros.

La sabiduría convencional sostiene que las instituciones sólo deben pedir prestado contra proyectos que generen ingresos propios a fin de que el proyecto en sí pueda servir la deuda. Algunas universidades, sin embargo, parecen haber pedido préstamos contra ingresos futuros no especificados o han retirado bonos, presumiblemente contra alguna ampliación prevista del número de alumnos o contra algunas otras expectativas de mayor ingreso. Inevitablemente, estos préstamos van a ejercer presión sobre las políticas de gastos en el futuro, no sólo porque el interés y el reembolso representarán un primer cargo sobre los ingresos, sino también porque cuanto mayor sea el endeudamiento, menos favorables serán las condiciones que las instituciones podrán obtener para futuros préstamos, y también porque un alto nivel de endeudamiento puede imponer restricciones en el futuro sobre préstamos contra proyectos de generación de ingreso con potencial económico beneficioso para la universidad. Gran parte del endeudamiento lo han contraído universidades creadas después de 1992, ansiosas por restaurar los edificios adquiridos cuando estaban bajo el control de las autoridades locales. La falta de apoyo de capital es un ejemplo más del insuficiente financiamiento que los antiguos politécnicos recibieron cuando alcanzaron la categoría de universidad, en comparación con el CAT en la década de los 60.

Los préstamos para proyectos que no pueden ser pagados por ellos mismos son peligrosos, pues el impacto puede ser impredecible durante un largo periodo de años. Algunas universidades han pedido préstamos o sacado bonos para cubrir los gastos de mantenimiento pendientes, una línea que debería estar siempre firmemente integrada en cualquier presupuesto. Este tipo de préstamos es muy atractivo y, a menos que haya evidencia muy clara de futuros aumentos de los ingresos, debe estimarse que muy probablemente empeorará en lugar de que con el tiempo la situación de una universidad mejore, sobre todo porque no ofrece ningún estímulo para que la dirección de la universidad ejerza un control presupuestario estricto sobre los demás ítems. Invariablemente, se darán casos que las personas que en esas circunstancias asumieron la responsabilidad de tomar la decisión de

pedir el préstamo dejaron sus puestos antes de que las consecuencias a más largo plazo se dejaran sentir. Y en un sentido muy real, existe el peligro que aquello que, en un momento dado, pudo haber parecido ser una decisión positiva representa una carga significativa para sus sucesores. Los indicadores de salud financiera publicados indican en cuántos casos el pasivo actual de las universidades es superior a los activos líquidos actuales o en qué momento ha habido un deterioro del activo líquido neto al gasto total; ambos a menudo indican vulnerabilidad financiera (HESA, 2002). Las universidades tienen mucho menos flexibilidad que las empresas en el tratamiento de la deuda a largo plazo, debido a las limitaciones con que operan; por lo tanto, deben actuar con mucha prudencia para tratar de resolver los problemas de esta manera. El alivio que se siente después de recibir una inyección de dinero prestado puede ser igualado por los futuros problemas de pago a los cuales deberán hacer frente los sucesores.

El desarrollo de una predilección por resolver los problemas de esta manera, en lugar de tomar la decisión más difícil de priorizar las demandas que compiten por el gasto de capital dentro de un paquete financiero fijo, puede fácilmente convertirse en una forma de vida para algunos ejecutivos de la universidad, de manera tal que la institución resulta atrapada por decisiones tomadas en años anteriores. No puede haber ninguna duda de que existe un grupo de universidades cuyo ascenso futuro en los rankings le esté vedado a causa de estas decisiones de endeudamiento. Con el aumento de los préstamos, las universidades han entrado en el mundo de las calificaciones crediticias. Las bases sobre las cuales calificará a un prestatario comercial son la calidad de su reputación, la diversidad de ingresos, el flujo de caja operativo, la calidad de la gestión, la ubicación y sus perspectivas. No es difícil encajar a las universidades en este marco de calificación para ver cómo puede ser favorecidas o desfavorecidas por su posición en los rankings. Standard and Poor's ha publicado las calificaciones crediticias de las universidades, incluyendo evaluaciones detalladas de Bristol (AA/estable-), Nottigham (AA/estable-) y Lancaster (A-/positivo/-) comparadas con Yale (AAA/A-/1+), Virginia (AAA) y Queen's University, Kingston (AA//estable/-). Se evalúan las universidades en los siguientes epígrafes: apoyo gubernamental y marco normativo, situación académica, riesgo de la demanda y por

posición competitiva, liquidez de los activos, rendimiento operativo, estrategia empresarial y administración, y examina cuidadosamente ingresos y gastos, diversidad de ingresos, deuda y liquidez y análisis de flujo de caja. Considera que “un equipo de ejecutivos fuerte y experimentado es una característica positiva para obtener crédito”, afirma que la calidad de la gestión “puede medirse por su capacidad para lograr sistemáticamente las metas específicas y su capacidad para manejar las crisis presupuestarias” y deja claro que “evalúa la trayectoria histórica de la gerencia en las metas proyectadas y su grado de coherencia en la aplicación de sus estrategias financieras” (Standard and Poor’s 2003:19). Sólo unas pocas universidades del Reino Unido han solicitado una calificación crediticia a Standard and Poor’s, así es que no tenemos como comparar a aquellos en la parte superior de la tabla con la Ivy League de Estados Unidos³ o de hecho las de abajo, con la única universidad de América Latina que ha sido calificada. Pero hay consuelo para el sistema del Reino Unido en un análisis comparativo llevado a cabo por Times Higher Education Supplement (SHES) de las clasificaciones universitarias de Standard and Poor’s que muestran a Sheffield con AA–, aparentemente por encima de muchas empresas conocidas en el mundo de los negocios del Reino Unido, tales como Thames Water, Sainsbury’s, Cadbury Schweppes and Boots y sólo a un punto detrás de Microsoft (Jobbins 2002). Este sistema de clasificación pone en relieve que el éxito puede generar éxito y como la diferenciación en materia académica puede crear perspectivas desiguales para otros.

5. Asignación de Recursos

EN TIEMPOS de austeridad financiera casi cualquier asignación interna de nuevos recursos tiene una importancia estratégica. Al planificar sus finanzas sobre un periodo de cinco años, una universidad está de forma implícita, si no explícitamente, decidiendo qué tipo de universidad quiere ser, si quiere en este periodo cambiar su perfil

³ Nota del traductor: Ivy League es una asociación de 8 universidades y colleges del nordeste de Estados Unidos: Brown, Colombia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Princeton, la Universidad de Pensilvania y Yale.

o reforzarlo. ¿Quiere mejorar sus calificaciones en el campo de la investigación? Si es así, deberá asignar fondos tanto para mejorar la relación proporcional personal/estudiantes, como para ofrecer una jubilación anticipada a funcionarios que no participen activamente en el área de investigación. Si se pretende remediar los retrasos de mantenimiento, es posible que haya que recortar los presupuestos de personal a fin de encontrar los fondos necesarios. Si la universidad tiene proyectos de capital específicos que quiera completar dentro de este periodo, tendrá que destinarse el dinero para construir recordando que los gastos recurrentes de servicios de los edificios también deben ser incluidos en el plan. Estas decisiones estratégicas mayores constituyen el marco esencial del desarrollo de la universidad. Pero, a diferencia de la mayor parte de las organizaciones, la estrategia universitaria en lo que respecta a su actividad principal se determina tanto por una mirada de modalidades de micro-decisiones, como por las macro-decisiones estratégicas de los cuales se dan ejemplos más arriba: el rendimiento académico de un departamento puede acrecentarse o desmoronarse en base a una o dos decisiones por año en torno a nuevos nombramientos académicos, la reputación de los investigadores puede elevarse o ser despedazada, si se obtienen o no los fondos estatales o dependiendo del éxito o fracaso de un libro. Lograr las correctas decisiones estratégicas principales cubre sólo una parte del camino del éxito, por cuanto el éxito académico se construye de forma acumulativa a costa de muchas decisiones menores, derivadas de cómo se asignaron los recursos a un nivel pormenorizado. A medida que las universidades se han ido expandiendo, se ha producido una creciente tendencia a entregar a cargos de menor jerarquía la toma de decisiones detalladas de asignación de recursos para la actividad central. En tiempos de austeridad financiera aguda, el principio de Harvard de que cada barril debe sostenerse sobre su propio fondo, se hace cada vez más atractivo para la gestión administrativa superior, ya que hace recaer la responsabilidad de primera línea sobre las unidades operacionales, pero ello no necesariamente llevará al camino de la excelencia académica. Desde el punto de vista de la responsabilidad financiera, hay mucho que decir con respecto a conceder presupuestos descentralizados a las facultades o a sus departamentos que ellos puedan distribuir de acuerdo a sus propias percepciones de éxito futuro. Pero

este enfoque probablemente no tomará en consideración factores de confort que pueden interferir al nivel de departamento - la necesidad de asignar fondos equitativamente para reducir las cargas docentes en lugar de fortalecer las áreas de investigación más sólidas, la necesidad de no modificar el currículo incluso cuando el alumnado muestre falta de interés en lugar de obligar al personal a enseñar materias en las que no son expertos - o las discusiones de los miembros de la facultad en torno a un reparto equitativo de los recursos entre los diferentes grupos de individuos o departamentos. En algunas universidades el anhelo de alcanzar un alto nivel de excelencia académica está tan arraigado que los mismos departamentos están dispuestos a optar por las decisiones más duras para ellos mismos. Sin embargo, para la mayoría de las universidades existe una gran ventaja en que tal decisión sea compartida con alguien que esté fuera del departamento, aun cuando el departamento tenga autoridad presupuestaria para llenar las vacantes por iniciativa propia. Las oportunidades de llenar vacantes de académicos o nuevos puestos son tan poco frecuentes que cada uno de estos casos se convierte en una decisión estratégica y la valoración calidad precio se obtiene mejor mediante un examen exhaustivo de cada caso hecho por académicos tanto de fuera, como de dentro del departamento, en lugar de adoptar automáticamente el criterio propio del mismo. Bajo este modelo, los fondos para el desarrollo académico o los objetivos de ahorro, o tal vez para ambas cosas juntas, deberían ser asignados como parte del plan quinquenal a un grupo especializado en la distribución de fondos académicos que tase y evalúe las propuestas de cada departamento a fin de asegurarse que una estrategia institucional general sea traducida en las decisiones de asignación detallada de recursos. Cualquiera que sea el procedimiento, deberán examinarse donde el rendimiento haya disminuido o donde los recursos necesiten ser reasignados de un área a otra.

Una sólida “confrontación constructiva” es una característica necesaria de la toma de decisiones presupuestaria macro-institucional, de modo que en este nivel también debería existir. Los departamentos necesitan tener prioridades estratégicas nítidamente definidas y el grupo de asignación de recursos de la academia central debe ser igualmente claro al momento de hacer sus comentarios. Este tipo de diálogo y argumento representa la base fundamental para tomar

buenas decisiones. Una aceptación demasiado fácil de las prioridades de los departamentos implica la carencia de una conciencia estratégica central, pero la aceptación inmediata por parte de los departamentos de una estrategia central por encima de las prioridades académicas refleja una falta de auto credibilidad académica. Jarzabkowski sugiere, como resultado de una investigación de tres modelos muy diferentes de asignación de recursos, que los modelos reflejan, principalmente, las “características contextuales de la cultura, historia y estructura” de las instituciones investigadas y que los modelos de asignación de recursos son “menos una cuestión de buenas prácticas, perfectamente transferibles entre instituciones, que una de ajuste interno” (Jarzabkowski 2002:29). La conclusión implica que el modelo es determinado por la cultura organizacional de una institución en lugar de ser la institución misma uno de los factores determinantes de la cultura. Ésta es una mala noticia para rectores y otros que quieran centralizar más el enfoque de la asignación de recursos y hacer más estratégico un determinado modelo. Si aceptamos que en un periodo de escasez de recursos las decisiones sobre asignación de recursos académicos asumen una mayor importancia que cuando dichos recursos abundan, entonces cómo se toman las decisiones, quién las toma y con qué fines estratégicos, se convierten en factores fundamentales para el éxito de la actividad principal de la institución.

Un componente esencial de la asignación de recursos académicos es la necesidad de una revisión anual de los gastos de cada departamento, incluyendo gastos excesivos, el tamaño de las reservas y una consideración seria de las posibles revisiones de auditoría por el equipo de auditoría financiera. Las universidades son mucho más que una federación de departamentos y una tradición de buenas prácticas financieras a nivel departamental tiene un impacto sobre toda la universidad y va a condicionar la discusión de las prioridades financieras. Los jefes de departamentos, en particular de los departamentos de ciencias experimentales con grandes carteras externas de subvenciones y contratos de investigación necesitan apoyo administrativo financieramente competente y deben esperar recibir instrucción para desarrollar una conciencia financiera. Se espera que los administradores financieros sean responsables en materia profesional ante el director de finanzas de la universidad y ellos deben considerar que esta relación

es de asociación y no de antagonismo mutuo: deberían estar siempre representados cuando la universidad este estudiando sistemas financieros o cuestiones técnicas que atañen a sus propias responsabilidades. De igual modo, los jefes de departamentos, quienes a menudo tienen responsabilidades financieras equivalentes a las de director/gerente de una empresa pequeña, deben estar plenamente informados de la toma de decisiones financieras macro-universitarias, ya que por ser algunos de quienes más gastan, les interesa que la universidad esté bien administrada y pueden, si es necesario, aportar al proceso de toma de decisiones institucionales la experiencia cotidiana de la gestión financiera académica. El estudio de Angluin y Scapens (2000) concluye que las universidades creadas antes de 1992 tienden a operar “regímenes de alta transparencia” que permiten a los departamentos impugnar las decisiones de asignación de recursos, pero “las nuevas universidades (...) muy probablemente parecen operar regímenes no transparentes y estos están asociados con injusticia percibida. La equidad, en cambio, está asociada a los regimenes transparentes”. Si los departamentos juzgan que no hay integridad en el proceso, no se sentirán comprometidos con la estrategia que los impulsa.

6. Características esenciales de una institución financieramente sana

SI LA estabilidad financiera es un componente importante para asegurar el desarrollo sustentable del quehacer central de la universidad, debemos preguntarnos cuáles son estas características esenciales. La lista, seguramente, no es muy sorprendente.

Liquidez a corto plazo

Una universidad debe, año tras año, mantenerse consistentemente con un buen crédito (y debe siempre planificar hacerlo en el último año de su proyección financiera a cinco años). Debe tener la capacidad de cumplir con sus compromisos financieros a corto plazo, y retener suficientes fondos líquidos para cubrir gastos extraordinarios. Una universidad que necesita periódicamente utilizar préstamos bancarios durante el año, se está exponiendo a demasiado riesgo y está operando con un margen demasiado estrecho, y reduce su habilidad de responder a oportunidades externas.

Retención de reservas

Una universidad debe acumular y retener reservas las cuales pueden proteger y absorber aquellos cambios inesperados en el ámbito del financiamiento externo, responder a cambios en el mercado, o renovar sus activos fijos. Una universidad no podrá reaccionar para aprovechar oportunidades a menos que pueda recurrir rápidamente a sus reservas para apoyar cualquier acción.

El manejo efectivo de la deuda a largo plazo

Cada vez más frecuentemente, las universidades han tenido que acudir a préstamos de mediano a largo plazo con el propósito de capitalizarse. En un periodo de baja inflación, las tasas de interés pueden ser bajas, pero el peso de pagar esta capitalización, debe ser llevado por sus sucesores en un periodo lo suficientemente adelantado que será imposible pronosticar el estado del clima financiero. Una universidad ya ha demostrado que la complejidad de los arreglos financieros necesarios para una emisión de bonos produce una crisis financiera de corto plazo (Lancaster). Las instituciones que piden préstamos para proyectos en los que no se puede confiar que cubrirán el pago de intereses se están poniendo en riesgo a largo plazo.

El manejo fiscal efectivo

La historia de los últimos 20 años de austeridad financiera muestra que el primer ítem en el cual universidades ahorran es en la mantención de inmuebles; evidencia del sector privado sugiere que el mal manejo de activos fijos a menudo está al centro de las dificultades financieras de empresas de tamaño medio. Las universidades que no invierten de forma apropiada en la mantención de edificios se están exponiendo ellas mismas a riesgos a largo plazo. Quizás el indicador individual más importante de la salud financiera de una universidad puede ser el tamaño del fondo de mantención a largo plazo.

La capacidad de generar financiamiento no estatal

Se está haciendo cada vez más necesario establecer una base de financiamiento diversificado, tanto para enfrentar los recortes en capitales estatales, como para apoyar la innovación y nuevas iniciativas. La capacidad del Estado de mantener en forma eficaz,

tanto el desarrollo de un sistema de educación superior ampliamente expandido, como los crecientes gastos de instituciones que aspiran a ser competitivas a nivel internacional, parece ser limitada, si nos basamos en la evidencia de la última década. Las universidades que desean mantenerse exitosas en esta nueva modalidad económica mixta, deberán desarrollar estrategias sustentables a fin de lograrlo.

Consistencia de la estrategia del presupuesto con la misión

En un mundo competitivo, en el cual los recursos son escasos, las instituciones tienen que alinear sus presupuestos a nivel macro con respecto a sus ambiciones, y asignar sus recursos en conformidad. Obtener el mejor valor de esta asignación de recursos será un factor clave para obtener éxito. Decidir cuál es el mejor valor debe mantenerse al centro del debate de la estrategia de la institución.

El buen manejo financiero no es una función de una serie de oficinas de la universidad, sino que es una característica que debería penetrar toda la institución, tanto departamentos académicos como oficinas administrativas. Si bien la mejor garantía de seguridad financiera es, probablemente, llegar a ser una universidad académicamente exitosa, que atraiga un gran número de estudiantes de alta calidad, que les proporciona una buena formación académica y sea buena en investigación, un buen manejo financiero dará realce a la función académica al otorgar estabilidad, haciendo accesibles los recursos necesarios para la inversión y la renovación, y asegurándose que la institución obtenga el mejor valor de la distribución de los recursos que posee. En un sistema de educación superior altamente competitivo y cada vez más comercial, el buen manejo financiero puede dar a una universidad una ventaja competitiva inicial sobre aquellas instituciones que han restringido sus opciones a través de compromisos excesivos contraídos, y que son, por ende, incapaces de responder en forma eficaz a oportunidades, a medida que éstas se vayan presentando.

7. Bibliografía

1. Angluin, D. y Scapens, R. (2000): "Transparency, accounting knowledge and perceived fairness in UK universities' resource

- allocation. Results from a survey of accounting and finance” en *British Accounting Review*, N°32, 1-42.
2. Bett Report (1999): “Independent Review of Higher Education Pay and Conditions” The Bett Report. London: HMSO.
 3. Clark, B. (1998): “Creating Entrepreneurial Universities”. Oxford: IAU Press/Pergammon.
 4. De Geus, A. (1997): “The Living Company”. Boston: Harvard Business School Press.
 5. Higher Education Statistics Agency, HESA (2002): “Performance Indicators in Higher Education in the UK” Bristol: HEFCE.
 6. Jarzabkowski, P. (2002): “Centralised or decentralised. Strategic implications of resource allocation models” en *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, N° 1, 5-32.
 7. Jobbins, D. (2002): “The rating game” *Times Higher Education Supplement*. 20 September.
 8. Shattock, M. (2001b): “Capsa and its implementation. Report to the Audit Committee and the Board of Scrutiny”. Part B Review of University Management and Governance Issues Arising Out of the Capsa Project. Cambridge University Reporter, CXXXII, N°6, 177-205.
 9. Shattock, M. y Berdahl, R. (1984): “The University Grants Committee 1919-83: changing relationships with government and the universities” en *Higher Education*, Vol. 13, N° 5, 471-99.
 10. Standard and Poor’s (2003): “Higher Education Changing by Degrees: University Credit Ratings”. Standard and Poor’s.

Shattock, Michael. *Managing Successful Universities* © 2003. Reproducido con el gentil permiso de Open University Press. Todos los derechos reservados.



Sobre los autores



Sobre los autores

ADOLFO ARATA ANDREANI es miembro de directorios y comités de varias organizaciones de carácter público y privado, relacionadas con la actividad empresarial y de la educación superior. Entre ellas, en la actualidad, es director de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Es consultor internacional en las áreas de la estrategia y la gestión de grandes empresas y organizaciones que operan en diversos sectores.

Ha recibido el apoyo y distinciones de diferentes instituciones nacionales y extranjeras como reconocimiento a sus aportes en el ámbito empresarial, académico y público.

Su desarrollo académico y profesional lo ha realizado en diferentes países, a través de consultorías, estudios y actividades de investigación en empresas, universidades y centros de investigación, actividades que le han permitido publicar más de 200 artículos y 12 libros en Chile y en el extranjero.

Es Ingeniero Civil, Diplomado en Ingeniería Industrial, Doctor Ingeniero en Ciencias Empresariales. Profesor Invitado de diversas universidades extranjeras, como el Politécnico de Milán. Profesor Titular de la Universidad Federico Santa María, en la cual también le ha correspondido asumir diversos cargos como el de Decano de Ingeniería y Rector durante dos períodos.

VERÓNICA BARROS DIEZ es Ingeniero en Administración con 10 años de experiencia en áreas de Administración, Marketing y Relaciones Institucionales. Licenciada en Administración de Empresas de Servicio de la Universidad de los Andes, con un postítulo en Dirección de Recursos Humanos en Universidad Adolfo Ibáñez. Actualmente trabaja en la Universidad de Concepción, desempeñándose en el cargo de Coordinadora de Imagen Institucional.

Se ha desempeñado en la Universidad Tecnológica de Chile INACAP (2007–2009) como coordinadora de Extensión, Egresados y Relaciones Institucionales; en Lan Chile (2002–2006) como apoyo la gestión de la Gerencia de Aeropuerto referente a la Atención de Clientes, Relaciones Públicas y Coordinación de Grupos de Trabajos, y en Saavedra & Asociados Consultores (1998–2002) como Jefe de

Proyectos, liderando equipos de trabajo y proyectos en los ámbitos de recursos humanos, desarrollo de marketing y comercialización.

ANDRÉS BERNASCONI es Licenciado en Derecho por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard (Beca Fulbright), y Doctor en Sociología de Organizaciones por la Universidad de Boston. Actualmente es Vicerrector de Investigación y Postgrado de la Universidad Andrés Bello en Chile. Anteriormente fue decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Talca e Investigador Asociado de la Escuela de Educación de Harvard University.

Sus áreas de especialidad son las políticas comparadas de educación superior, el desarrollo de la profesión académica en América Latina, y los estudios organizacionales relativos a las instituciones de educación superior. Es autor o editor de cinco libros y autor de más de veinte artículos académicos y capítulos de libros. Sus trabajos han sido publicados en las revistas *Higher Education*, *Comparative Education Review*, *Journal of Education*, *Journal of Education Policy*, y *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*. Ha sido consultor en política y gestión de la educación superior en una decena de países de América, Europa y Asia, para el BID, la UNESCO, el Banco Mundial, la USAID y la Comisión Europea.

DANAE DE LOS RÍOS ESCOBAR es Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación de la Universidad de Michigan. Ejerció como coordinadora del Programa de Autoevaluación de la Universidad de Santiago de Chile entre 1997 y 2000 y a partir del año 2006 participa como investigadora asociada al Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior de la misma universidad. Su trabajo más reciente se focaliza en la comprensión de los factores explicativos de la deserción universitaria, así como también en la comprensión de las barreras de acceso que afectan a estudiantes universitarios socio-económica y académicamente vulnerables.

ROXANA CHIAPPA es Licenciada en Comunicación Social – Periodista. Actualmente es Analista Institucional de la Universidad de Santiago de Chile. Chiappa comenzó su carrera profesional en la Escuela de

Periodismo en el ámbito de la gestión de información, y luego amplió sus labores a diversos medios de comunicación con fines comunitarios y educativos. Fue periodista del Diario *La Tercera* en la sección de economía, y luego realizó una pasantía en Economía Mundial en la Universitat de Barcelona, ámbito de su especialización.

A su regreso, se incorporó formalmente a la Dirección de Estudios y Análisis Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, desde donde ha desarrollado diversos aportes a la difusión y discusión de la gestión de la Innovación. Recientemente, obtuvo una de las Becas Chile, para realizar estudios de postgrado en Educación Superior y Políticas Públicas en Estados Unidos.

MAURICIO ESCUDEY, es Doctor en Química, comenzó su carrera como Químico en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas de la Universidad de Chile trasladándose posteriormente a la Universidad de Santiago de Chile donde se ha desempeñado como académico de la Facultad de Química y Biología. Ha sido académico invitado de importantes universidades extranjeras, miembro de los grupos de trabajo de FONDECYT y del Comité de Post-grado de CONICYT en representación del Consejo de Rectores. Se ha especializado en medioambiente, metodologías de evaluación multicriterio y ciencia del suelo. Actualmente es Vicerrector de Investigación y Desarrollo Universidad de Santiago de Chile, anteriormente ocupó los cargos de Director del Departamento de Química, Director del Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Vice-Rector de Investigación y Desarrollo y Vice-decano de Investigación, Desarrollo y Extensión de la Facultad de Química y Biología.

Destacado y activo investigador de la Universidad de Santiago de Chile, cuenta con más de 70 publicaciones en revistas indexadas internacionales, más de 300 presentaciones en congresos nacionales e internacionales. Es miembro de varias sociedades científicas y ha sido coautor de importantes libros y capítulos, entre los que se destacan “Evaluación Multicriterio: Reflexiones Básicas y Experiencias en América Latina” (1998), “Toma de Decisiones en Escenarios Complejos” (Editor), entre otros.

Se ha desempeñado como Asesor Experto de importantes empresas, entre las que destaca Geotécnica Consultores Ltda., y ha sido titular

de una Cátedra UNESCO en Evaluación y Decisión Multicriterio. También ha sido designado por dicha Organización para la realización de asesorías a agencias gubernamentales de investigación y desarrollo en América Latina, destacando la asesoría realizada al CONCYT de Guatemala. Se ha desempeñado en diversas ocasiones como relator del Curso Latinoamericano en Gestión y Administración Universitaria (Organización Universitaria Interamericana, OUI). Actualmente es Investigador Titular del proyecto Basal “Centro para el Desarrollo de la Nanociencia y Nanotecnología, CEDENNA” de la Universidad de Santiago de Chile.

ÓSCAR ESPINOZA es Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación por la University of Pittsburgh (USA). Se ha desempeñado como investigador responsable o coinvestigador en múltiples proyectos de investigación en el área de educación superior. Ha trabajado en proyectos financiados por diversas agencias internacionales (incluyendo, USAID, UNESCO, Banco Mundial, PNUD, Fundación Ford, Fundación Equitas, Universia, Organización de Estados Iberoamericanos) y nacionales en temáticas referidas a acceso, equidad, aseguramiento de calidad, acreditación, gestión y políticas de educación superior, desempeño académico y educación técnico profesional.

En la actualidad se desempeña como investigador asociado del Programa Anillo en Políticas de Educación Superior adscrito al Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales y como investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Es también asesor del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) en calidad de miembro del Comité de Educación del Programa FONDEF y par evaluador de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En calidad de consultor actualmente se encuentra colaborando con el Consejo Superior de Educación (CSE), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ENRIQUE FERNÁNDEZ DARRAZ es Doctor en Sociología por la Universidad Libre de Berlín; se ha especializado en temas de educación superior.

Ha sido investigador responsable y co-investigador de proyectos nacionales e internacionales. Sus áreas de trabajo son políticas públicas de educación superior, desarrollo organizacional de universidades, gestión universitaria y educación superior privada comparada internacionalmente. Ha sido profesor y ocupado cargos directivos en varias universidades. Desde marzo de 2008 se desempeña como Director de Aprendizaje Institucional de la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente es investigador responsable del proyecto FONDECYT (1085320): “Los límites de la diversidad: el Estado, el mercado y el ‘prestigio’ como fuentes de isomorfismo organizacional en las universidades chilenas. El caso de las carreras de medicina”.

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ FIEGEHEN es Doctor en Planificación Educacional de la Universidad de Harvard (USA), Magíster en Educación de la Universidad de Harvard (USA), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Ingeniero Civil Electricista de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente y por más de 30 años se desempeña como investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) - Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se ha desempeñado como subdirector del PIIE, presidente de su Directorio, y Rector de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. También se desempeña como consultor y Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Se ha desempeñado como Director-coordinador y docente de varios programas de doctorado en Educación (v.gr: Universidad de Gales, Reino Unido; Universidad Católica de Lovaina Bélgica, OISE – Universidad de Toronto Canadá; Universidad de Costa Rica; Pontificia Universidad Católica de Chile; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Universidad de La Serena/ U de Barcelona. Universidad de Concepción). Ha dirigido más de 50 proyectos interuniversitarios con instituciones de América Latina y Europa en áreas como: gestión de la calidad, estudios de postgrados, políticas universitarias, acreditación, movilidad estudiantil, uso de tecnologías, pedagogía universitaria, currículo por competencias y deserción universitaria.

Ha trabajado como Consultor ocasional en proyectos de Ministerios de Educación de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana. En todos esos países le ha correspondido participar en la formulación de políticas para la educación superior. En el caso de Chile ha sido asesor de cinco ministros de educación (Ricardo Lagos, Ernesto Schiefelbein, Fernando Molina, José Pablo Arellano y Mariana Aylwin). Ha trabajado asimismo como asesor en diversos organismos internacionales como: UNESCO, CEPAL OEA, BID, y Banco Mundial.

Como producto de estos trabajos y de las investigaciones realizadas ha publicado como autor, coautor y editor más de 200 artículos y trabajos, y más de 40 libros.

INGRID GRÜNEWALD AHRENS es Ingeniero Civil Informático, ha participado en varios proyectos relacionados con la creación de la Red de Datos, el desarrollo de un Sistema Integrado de Información en línea, gestión Institucional en Acreditación Universitaria, mejoramiento de la calidad y nivel de los servicios tecnológicos de apoyo a la docencia, sistemas de Información Integrado de Gestión Universitaria y desarrollo de un sistema automatizado de bibliotecas.

Tiene a su haber cuatro publicaciones relacionadas con aseguramiento de la calidad, sistemas integrados de información, gestión en las instituciones de Educación Superior y la implementación de planes estratégicos en cuanto a gestión y control.

Desde Noviembre 2006 a la fecha, integra el equipo de profesionales de la Dirección de Estudios Estratégicos de la Universidad de Concepción. Entre los años 1995- 2006 se desempeña como Directora de Informática de la Universidad del Bío-Bío

MICHAEL F. MIDDAUGH es Master en Estudios Liberales de la State University of New York at Stony Brook, Doctor en Educación de la State University of New York at Albany. Actualmente es vicepresidente adjunto de Análisis y Planificación Institucional de la Universidad de Delaware, además es Presidente de la Middle States Commission on Higher Education, una de las seis agencias de acreditación de los Estados Unidos.

Por los últimos 15 años, ha dirigido los Estudios de Delaware sobre Costos Instruccionales y Productividad, un consorcio nacional de intercambio de bases de datos de más de 500 *colleges* y universidades. Ex-Presidente de la Sociedad para la Planificación de *Colleges* y Universidades y Ex – Presidente de la Asociación para Investigación Institucional.

Es autor del libro: “Entendiendo la Productividad Académica: Estándares y *Benchmark* para *Colleges* y Universidades”, así como de numerosos capítulos de libros y artículos sobre costos de la educación y productividad académica. Prontamente se publicará uno de sus nuevos libros titulado “Planificación y Evaluación en la Educación Superior: Demostrando la Eficiencia Institucional”.

JULIO ARTURO MORA CERNA es Licenciado en Matemática, Magíster en Estadística y Doctor en Ciencias Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid. Ha dirigido ocho Tesis de postgrado, tiene 11 publicaciones científicas de la especialidad, 23 presentaciones en congresos. Ha editado 4 textos, ha participado en más de 10 proyectos de investigación. Ha sido evaluador de revistas científicas y tiene una amplia experiencia en administración y gestión.

Actualmente es Director de la Dirección de Estudios Estratégicos de la Universidad de Concepción, coordinador de la Unidad de Coordinación Institucional de la Universidad de Concepción para los Proyectos Mecesup del Mineduc, Coordinador del Programa de Calidad Institucional de la Universidad de Concepción. Ha organizado varios seminarios sobre calidad, innovación y acreditación en el Sistema Universitario y tiene varias publicaciones relacionadas con el sistema de Educación Superior.

LILIANA PEDRAJA REJAS es Ingeniero Comercial, Master en Dirección y Marketing y Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Actualmente se desempeña como profesora Asociada en la Universidad de Tarapacá. Lidera y participa como co investigadora en proyectos FONDECYT ambos en el ámbito de la educación.

Ha sido autora de más de 30 publicaciones en revistas de prestigio asociadas a la gestión de organizaciones, siendo un porcentaje

mayoritario de dichas publicaciones reconocidas por el Institute for Scientific Information y por el Scientific electronic library on line. Sus investigaciones se han centrado en el liderazgo en distinto tipo de organizaciones y en la dirección estratégica en instituciones de educación superior. Ha realizado consultorías en procesos de dirección estratégica en diversas empresas, organizaciones públicas y universidades tanto nacionales como internacionales.

SOLEDAD RAMÍREZ GATICA es Profesora de Francés por la Universidad de Concepción, posee un doctorado en Administración de Educación Superior y Currículum (Ph.D., Ed.D.) y un Master en Consejería y Desarrollo Estudiantil (M.Ed.), ambos por Auburn University, USA, y una Credencial en Gestión Universitaria por Galillee College y Harvard University, en Israel. Se desempeña actualmente como Directora General Académica de la Universidad Mayor y como Presidenta del Consejo de Acreditación en el área de Educación de la Agencia AcreditAcción. Ha sido Vicerrectora Académica de la Universidad San Sebastián y de la Universidad de Bío Bío, donde fue previamente Decana de Ciencias y Humanidades y Directora de Docencia.

Dicta cursos de postgrado en el área de gestión y currículum y de aseguramiento de la calidad en Educación Superior en universidades chilenas y extranjeras. Ha conducido o facilitado procesos de autoevaluación en el marco de acreditación institucional y de carreras y ha sido evaluadora externa por la CNAP y consultora del CSE, prestando consultoría en esta área en el extranjero.

Ha conducido y ha sido coinvestigadora de proyectos del Fondecyt en el campo del aseguramiento de la calidad y la efectividad docente, que dieron origen a textos y artículos, siendo de los primeros estudios en este campo en Chile.

EMILIO RODRÍGUEZ PONCE es Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas – Universidad de Tarapacá (homologado al título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas por Ministerio de Educación y Cultura de España); Magíster en Administración mención Finanzas – Universidad de Chile; Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales – Universidad Complutense

de Madrid; Diplomado en Gestión Universitaria – Organización Universitaria Interamericana. Actualmente es Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile y Profesor Titular del Instituto de Alta Investigación de la Universidad de Tarapacá.

Ha sido Rector, Vicerrector de Administración y Finanzas, Director de Planificación y Director de Administración en la Universidad de Tarapacá. Se ha desempeñado en directorios de empresas privadas y organizaciones públicas en calidad de Presidente, Vicepresidente y Director.

Fue Vicepresidente del Consejo de Rectores del Centro Oeste Sudamericano; Vicepresidente de la Agrupación de Universidades Regionales; Director de Estudios Estratégicos del Consorcio de Universidades del Estado.

Profesor Visitante de la Universidad Católica de Santa María y Profesor del Doctorado en Administración de Empresas dictado en Chile por la Universidad Rey Juan Carlos. Posee más de 60 publicaciones, de las cuales un porcentaje significativo corresponde a revistas reconocidas por el Institute for Scientific Information (ISI) y por Scientific Electronical Library Online (SciELO). Es referee de múltiples revistas y asociaciones internacionales en el ámbito de la dirección y gestión de organizaciones.

La Asociación de Decanos de las Facultades de Administración y Economía de Chile lo ha distinguido con el premio ASFAE 2009 por su destacada trayectoria como académico investigador y profesional en el área de Administración de Empresas. Recientemente ha publicado dos libros en el campo de la dirección de instituciones universitarias y, actualmente, es Investigador Principal y Co Investigador en proyectos FONDECYT vinculado al campo del liderazgo y dirección de instituciones educativas.

ÁLVARO ROJAS MARÍN es Médico Veterinario graduado en la Universidad de Chile (1975), Doctorado en Ciencias Agrarias en la TU München–Weihenstephan (1982). Hizo su estadía de post–doctorado en esta última Universidad gracias a un Grant de la Fundación Alexander von Humboldt (1989-1990). Actualmente es Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Talca.

Su área de especialidad es la Política y Economía Agraria, Desarrollo Agrícola y Extensión Rural. En 1990 fue elegido Decano de la Facultad de Recursos Naturales de la Universidad de Talca, entre 1991 y 2006 ejerció como Rector de esta Universidad, elegido en cuatro períodos consecutivos. Entre 2006 y 2008 fue nombrado Ministro de Agricultura y desde Marzo de 2008 se desempeña como Embajador de Chile en Alemania.

Ha sido consultor de diversos organismos internacionales: FAO, PNUD, CEPAL, Banco Mundial, IICA, entre otros. Es autor de más de 70 publicaciones y 8 libros. Fue Presidente de la Agrupación de Universidades Regionales en el período 2004–2006. Ha recibido numerosas distinciones y grant de investigación.

MICHAEL SHATTOCK es Profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, previamente fue secretario de la Universidad de Warwick. Sus libros más recientes son: *Managing Successful Universities* (2003), *Managing Good Governance in Higher Education* (2006) y *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy* (Ed) (2009) todas publicadas por la Open University Press. Actualmente se encuentra investigando para su nuevo libro que se titulará “Making Policy in British Higher Education”. Es bien conocido por una serie de investigaciones de alto perfil en temas de educación superior del Reino Unido y del ámbito internacional. En 2003 presidió la Revisión de la OCDE de la Educación Superior de Irlanda. Se desempeñó como Editor del Journal Higher Education Management and Policy 2000-2008 de la OCDE.

MOISÉS SILVA TRIVIÑO es Profesor de Estado en Química por la Universidad de Chile, y posee un doctorado en Química (Ph.D.) y un Master en Enseñanza Universitaria (M.Ed.), ambos por Auburn University, USA, y un Master en Estudios Interdisciplinarios por la Universidad de Oregón, USA. Se desempeña actualmente como Director de Análisis Institucional y Aseguramiento de la Calidad en la Universidad Mayor, y como Director Académico de la Agencia AcreditAcción. Fue Decano de Ciencias y Director de la Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad de Concepción,

donde diseñó y condujo las primeras experiencias en autoevaluación de unidades con validación externa en universidades tradicionales.

Dicta cursos de postgrado en el área del aseguramiento de la calidad en Educación Superior, y ha sido consultor académico en este campo en Chile y el extranjero, incluyendo tareas para la CNA, el CSE, la CONAP y el CINDA. Integró la CNAP y la Comisión de Autorregulación de Nuevas Carreras del Consejo de Rectores, y ha participado por varios años en el Comité del Área de Gestión del Programa Mecesup.

Ha conducido o sido coinvestigador de proyectos del Fondecyt en el campo del aseguramiento de la calidad y la efectividad docente, que dieron origen a textos y artículos e implicó los primeros estudios en este campo en Chile.

BARBARA SPORN es Doctora en Administración de Empresas y Magíster en Administración de Empresas de la Universidad de Viena, Austria. Actualmente es Vice-rector de investigación, asuntos internacionales y relaciones externas de la Universidad de Viena y Profesora del Departamento de Gestión Estratégica e Innovación.

Sus áreas de interés son el liderazgo y la organización en la educación superior, la adaptación y el cambio en las universidades, globalización de los sistemas de educación superior y gestión del conocimiento y tecnologías de la información en organizaciones no lucrativas. Ha sido profesora visitante de la Universidad de Stanford y es autora de tres libros y de más de 20 capítulos de libros. Sus artículos han sido publicados en revistas como la *Higher Education*, *Tertiary Education and Management*, *Higher Education in Europe*.

Fue reconocida por la German Academia Association for Business Research con el premio al mejor artículo, 1999 y también con el Senador Wilffing Research Award, 1999. Es miembro de la Comisión Fullbright de Austria, miembro del directorio de la Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research y editor de la revista *Tertiary Education and Management*.

ULRICH TEICHLER es Sociólogo de la Free University of Berlin y Doctor Phil. de la Universidad de Bremen; desarrolló su tesis doctoral sobre educación superior y selección social en Japón. Ha sido

profesor del Centro para la Investigación sobre Educación Superior y el Mundo del Trabajo durante 16 años y del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Kassel (Alemania), investigador del Max Planck Institute for Educational Research, Berlín (1968-1978); investigador del National Institute for Educational Research, Tokyo (1970-1972); Profesor en Kassel desde 1978, Decano y Vice Presidente de la Universidad de Kassel por dos años. Profesor visitante de la Northwestern University, Evanston/Illinois, EE.UU. College of Europe, Brujas, Bélgica e Hiroshima University, Japón. Desarrolló otras actividades docentes en universidades de Argentina, Austria, Alemania y Noruega; ha actuado por extensos períodos como investigador visitante en Japón y los Países Bajos, y en setenta países.

Cuenta con más de 1000 publicaciones académicas sobre educación superior, mundo del trabajo y movilidad internacional. Experto y habitual consultor de UNESCO, OCDE, Comisión Europea, gobiernos nacionales, Miembro de la Academia Internacional de Educación y de la Academia Europea, Miembro del Consejo del Consortium of Higher Education Researchers (CHER) y Presidente de la European Association for Institutional Research (EAIR). Entre sus reconocimientos cuenta con el Comenius Prize of UNESCO y Dr. h.c. de la University of Turku.

HEINRICH F. VON BAER v.L. es Médico Veterinario, Licenciado en Ciencias Pecuarias, Universidad de Chile; Doctorado en Medicina Veterinaria, Hannover, Alemania. Actualmente es Director y Profesor del Instituto de Desarrollo Local y Regional, IDER, de Universidad de La Frontera, Coordinador del Programa y asignatura del Magíster Institucionalidad y Políticas Públicas para el Desarrollo Humano y Territorial; Director Ejecutivo de Red Sinergi@Regional, de las 20 Universidades Regionales del Consejo de Rectores, dirigida a desarrollar un programa de Educación Continua de Formación de Líderes para el Desarrollo Local y Regional y de fortalecimiento y creación de Centros de Estudios Regionales; Presidente del Consejo Nacional para la Regionalización y la Descentralización de Chile, CONAREDE y Profesor Titular de la asignatura de Pregrado “Nuevos Enfoques para el Desarrollo Humano Local y Regional” de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales de Universidad de La Frontera.

Se desempeñó como Rector Universidad de La Frontera, Temuco (1987–2002), Presidente-Fundador de la Agrupación Nacional de Universidades Regionales (1996 a 2002), Director Nacional Centro Tecnológico de la Leche para Chile y América Latina, Universidad Austral, Vicerrector Académico Universidad de La Serena (1983–1987), Miembro Titular del Consejo Superior de Ciencias de Chile (Enero 1984–Enero 1987).

Fue Fundador de la Sociedad Chilena de Estudios Regionales, SOCHER y Miembro Sociedad Chilena de Políticas Públicas. Entre sus publicaciones destaca un libro sobre Desarrollo Rural basado en potencialidades, editado por FAO, 1981; ensayos y conferencias sobre temáticas relacionadas a Medio Ambiente y Desarrollo; Descentralización y Desarrollo Regional; Ética Universitaria; Gestión Universitaria en Regiones; Desarrollo Científico y Tecnológico; Capital Humano para el Desarrollo Local y Regional; y Ética Global. Editor General libro *Pensando Chile desde sus Regiones*.

Entre sus distinciones Honoríficas cuenta con la Condecoración Orden al Mérito 1^a Clase, República Federal de Alemania, 1986; Medalla Vicente Pérez Rosales, Liga Chileno-Alemana, Noviembre 2000; Profesor Benemérito, Universidad de La Frontera, Agosto 2002; Ciudadano Ilustre, ciudad de Temuco, 2008.

JUAN MANUEL ZOLEZZI CID es Ingeniero Civil Electricista de la Universidad Técnica del Estado y Doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 1978 se ha desempeñado como académico de la Universidad de Santiago, donde es especialista en regulación de mercados eléctricos. Dentro de esta institución ha ejercido diversas funciones, entre las que se destacan la de Dirección del Departamento de Ingeniería Eléctrica, la Dirección de Planificación e Informática y el cargo de Pro-rector. En el año 2006 asume como Rector de la Universidad de Santiago de Chile y Presidente del Consorcio de Universidades del Estado (CUE). En 2007 forma parte del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior, en donde preside la subcomisión de Institucionalidad. En tanto Rector de la USACH y Presidente del CUE ha buscado avanzar en la formulación de una política pública que reconozca la particularidad de la educación superior estatal.





