

INVESTIGACIONES SOBRE GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN

Francisco Ganga Contreras, Oswaldo Leyva Cordero,
Abraham Alfredo Hernández Paz,
Gerardo Tamez González y Luis Alberto Paz Pérez
(Coordinadores)

**INVESTIGACIONES SOBRE
GOBERNANZA UNIVERSITARIA
Y FORMACIÓN CIUDADANA
EN EDUCACIÓN**

Serie Argumentos

Dirigida por
Juan de Dios González Ibarra

**INVESTIGACIONES SOBRE
GOBERNANZA UNIVERSITARIA
Y FORMACIÓN CIUDADANA
EN EDUCACIÓN**

**Francisco Ganga Contreras
Oswaldo Leyva Cordero
Abraham Alfredo Hernández Paz
Gerardo Tamez González
Luis Alberto Paz Pérez**

Primera edición: diciembre 2018

Reservados todos los derechos conforme a la ley

© Francisco Ganga Contreras; Oswaldo Leyva Cordero; Abraham Alfredo Hernández Paz Gerardo Tamez González y Luis Alberto Paz Pérez

© Universidad Autónoma de Nuevo León
Pedro de Alba S/N, Niños Héroe, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L.

© Editorial Fontamara, S. A. de C. V.
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen Deleg. Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 5659-7117 y 5659-7978 Fax 5658-4282
Email: contacto@fontamara.com.mx
claudia.romero@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara 978-607-736-545-7

ISBN UANL 978-607-27-1012-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Paulo Fossatti, Universidad La Salle, Brasil

Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile

Dra. Verónica Cuevas Pérez, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Emilio Rodríguez Tarapacá, Universidad de Tarapacá, Chile

Dra. Xóchitl A. Arango Morales, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Antonio Genaro Leal Millán, Universidad de Sevilla, España

Dr. Víctor Cancino Cancino, Universidad de Santo Tomás, Chile

Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dra. Rosa Enelda López Fuentes, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Agradecimientos

La Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, agradece a los estudiantes de posgrado que en su calidad de becarios investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), prestaron apoyo en la creación de la presente obra, mencionándolos a continuación:

Lic. Gustavo Daniel Ortiz Téllez

Lic. Paola Giselle Santos Sánchez

PRÓLOGO

GOBERNANZA UNIVERSITARIA: CONTEXTOS Y ACTORES

*Adrián Acosta Silva**

¿Alguien sabe cómo se gobiernan las universidades? ¿Cómo se toman decisiones institucionales, cómo se articulan e impulsan estrategias cooperativas, de qué manera y bajo qué circunstancias enfrentan sus dilemas de gestión y administración? ¿De qué manera se resuelven las tensiones entre el gobierno, la gobernabilidad y la gobernanza universitaria? ¿Quiénes intervienen, cómo se organizan, cuál es el perfil de sus actores estratégicos y secundarios, qué tipo de contextos explican la variabilidad de los comportamientos institucionales universitarios? Estas y otras preguntas se encuentran en el centro de ciertos campos del debate académico e intelectual que caracteriza a los estudios que hoy se desarrollan con especial intensidad en el campo de las ciencias sociales en las universidades latinoamericanas.

El origen de este debate tiene que ver con la complejidad causal de los problemas del gobierno y la gestión de la educación superior prácticamente en todo el mundo. Con el veloz y, en cierta medida, anárquico ciclo expansivo de la matrícula y las instituciones de educación superior públicas y privadas ocurrido a lo largo del siglo XXI, los recursos de los sistemas y de las instituciones se han multiplicado tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Con ello, los ejer-

* Sociólogo mexicano. Doctor en Investigación en Ciencias Sociales con especialización en Ciencia Política por la Flacso-México. Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Políticas Públicas y Gobierno del CUCEA-Universidad de Guadalajara, México.

cicios de planeación institucional asociados a la gestión y gobierno han incrementado su grado de complejidad, obligando a examinar con mayor rigor intelectual y conceptual ese tipo de problemas desde la óptica de la *gobernanza universitaria*.¹

Esta perspectiva analítica coloca el acento teórico en la capacidad de los gobiernos universitarios para coordinar acciones, formular objetivos comunes y diseñar e implementar estrategias de innovación, fortalecimiento, adaptación o cambio de los comportamientos institucionales universitarios. En términos prácticos, el concepto de gobernanza significa específicamente la “gestión del cambio institucional”, con un claro propósito de producción y organización de respuestas institucionales a la veloz transformación de los entornos universitarios, como una estrategia de racionalización institucional frente a las incertidumbres y desafíos que caracterizan a la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI.

Como se sabe, el linaje epistémico, teórico y metodológico de la gobernanza adeuda a las contribuciones de la ciencia política –en especial del análisis de las políticas públicas–, de la sociología –de la sociología de las organizaciones–, a la economía –las teorías del agente-principal– y, más específicamente, a los enfoques de la nueva gerencia pública (NPM, por sus siglas en inglés). Desde estas cuatro grandes perspectivas, el tema de la gobernanza se ha orientado hacia el estudio de las dimensiones del poder y las capacidades institucionales de gobernabilidad, de gestión y transformación de las universidades; el papel de las burocracias, los liderazgos y las redes organizacionales en el gobierno universitario; el análisis de los comportamientos estratégicos de los actores y de sus vínculos externos e internos de la universidad; la determinación del peso y significado de la teoría de los incentivos en el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la economía de los desempeños institucionales.

No obstante, el desarrollo de la perspectiva de la gobernanza universitaria se construye en buena medida con estudios de caso que permitan identificar experiencias o prácticas de gestión y gerencia-

¹ Un diagnóstico de los desafíos intelectuales, analíticos y prácticos de la planeación como ejercicio sustancial de los gobiernos universitarios se puede encontrar en A. Acosta, Wietse de Vries, Roberto Rodríguez, e Hiram A. Ángel Lara (2016). *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI*, en Acosta (coord.). ANUIES, México.

miento institucional para “probar” la fuerza analítica de la gobernanza como teoría y concepto. Esto permite la formulación de agendas de investigación orientadas hacia la comparación, la exploración de hipótesis, la acumulación sistemática de evidencias que permita establecer las contribuciones y los límites del enfoque para analizar y potencialmente abordar o resolver los problemas gubernativos de la educación superior contemporánea. Después de todo, la gobernanza, como las políticas públicas, son enfoques basados en evidencias más que en macro, meso o microteorías normativas sobre el desempeño institucional.

Los estudios recientes sobre la gobernanza universitaria en América Latina han comenzado a desarrollar su especificidad empírica a partir de las consideraciones de los supuestos e implicaciones de la(s) teoría(s) del *governance* en el ámbito de la educación superior. En especial, el incremento y diversificación de estudios que relacionan los diferentes contextos institucionales con la diversidad de las capacidades y experiencias en la gestión de sus figuras de autoridad internas y externas, comienza a mostrar la especial complejidad de la gobernanza universitaria en los distintos territorios socioinstitucionales de la educación superior en el subcontinente. Como en otros ámbitos de las ciencias sociales, la gobernanza es un concepto vaciado de significado si no se ofrecen evidencias de su pertinencia para analizar, explicar, interpretar o definir agendas de discusión, temas relevantes o experiencias prácticas relacionadas con la gestión y el gobierno universitario.

Los trabajos reunidos en este libro representan parte de ese esfuerzo analítico-reflexivo orientado intencionalmente hacia la exploración de esas relaciones entre contextos y actores. Dominados por el tono libre y sugerente del ensayo, la mayor parte de los textos se concentran en el análisis de experiencias específicas de rectores, vicerrectores y grupos de interés en torno a muchos de los objetos, tópicos y temas que habitan las agendas de la acción universitaria en los últimos años. Con distintos énfasis temáticos y conceptuales, los textos revisan situaciones de coyuntura y problemas estructurales, configuraciones históricas de los modelos de gestión universitaria latinoamericana o el papel contemporáneo de la universidad en la formación de ciudadanos en los diversos, desiguales y conflictivos contextos sociales, culturales y políticos de la región.

La perspectiva de la gobernanza universitaria proporciona los anteojos y cristales adecuados para descifrar e interpretar problemas de gestión relativamente viejos a la luz de las nuevas circunstancias –restricciones, oportunidades, desafíos, incertidumbres– de las universidades latinoamericanas. Desde las experiencias prácticas, los rectores de seis instituciones abordan temas como la responsabilidad social, la calidad institucional, el papel del liderazgo estratégico, los diferentes escenarios de la gobernanza, las relaciones entre conocimiento, innovación y participación, los sistemas de información institucional o los desafíos de la integración de la educación superior en el ámbito regional.

Otros conjuntos de trabajos se enfocan en temas como el de investigación y gobernanza, los dilemas de la gestión en el campus o el examen de las métricas del desempeño institucional asociadas a la construcción de buenas prácticas de gobernanza universitaria. Finalmente, se examinan los problemas de gobernanza desde la perspectiva de los “grupos de interés”: relaciones entre gestión y administración, las que se identifican entre la formación de competencias profesionales y las exigencias de la formación ciudadana; la dimensión de la internacionlización en la gobernanza institucional; los desafíos de la “armonización curricular” desde la óptica de la calidad y la gestión institucional, el papel de la autonomía de gestión para el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias o el tema siempre presente y polémico de la función de las universidades latinoamericanas en la construcción de los valores democráticos a través de la gestión institucional.

Como todo ejercicio de reflexión colectiva, las aproximaciones reunidas en este volumen muestran distintas preocupaciones intelectuales, analíticas y normativas, que se traducen en cada uno de los textos seleccionados. Por lo tanto, en el presente libro se refleja la diversidad de los contextos, actores y prácticas que confluyen en las experiencias contemporáneas de gobernanza(s) universitaria(s) en América Latina. Por ello, el libro ofrece un vistazo a la peculiar configuración de los problemas de gestión y gobierno de esas casas de muchas puertas y ventanas que son hoy nuestras universidades públicas y privadas. Construir los relatos de la moderna gobernanza universitaria, sus logros y déficits, sus desafíos e incertidumbres, describiendo experiencias, analizando problemas, debatiendo sobre

sus hallazgos, conducen inevitablemente a formularse nuevas preguntas y cuestionamientos, a revisar las certezas de los lugares comunes y los saberes acumulados, a evaluar prácticas y experiencias, para colocar en perspectiva agendas investigativas y agendas políticas y de políticas que proporcionen nuevos horizontes de hipótesis y respuestas, para tratar de comprender de mejor manera los procesos de gobierno de nuestras universidades.

PRIMERA PARTE
ARTÍCULO DE CONTEXTO

UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS:
ORÍGENES, FUENTES Y FACTORES DETERMINANTES
DE LA ESTRUCTURA*

*Francisco Ganga Contreras***
*Marcelo Mancilla****

Resumen

Estudiar los modelos de estructura y de gestión de las universidades en América Latina resulta apasionante, especialmente por el impacto que estos elementos de la gobernanza tienen en la eficiencia de las respectivas casas de estudios. Por lo tanto, este capítulo tiene como finalidad central describir y analizar los factores más relevantes que influyen en las estructuras de las universidades latinoamericanas; para ello se coloca un nítido énfasis en la forma en la que se crean estas instituciones antes de la formación de los estados nacionales, las fuentes del modelo correspondiente y, por supuesto, los elementos que ultimaron su estructura. Por lo que se procedió a utilizar, primor-

* Este trabajo corresponde a una investigación enmarcada en el proyecto CONICYT/Fondecyt-Regular 1161353, por lo que se agradece el apoyo y financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

** Administrador público; licenciado en Administración; magister en Administración de Empresas; dea en Organización de Empresas; doctorado en Administración de Empresas y posdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es profesor titular A del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo postal: República N° 517, Universidad de Los Lagos, Chile.

*** Administrador Público. Máster en Ciencia Política. Ex rector de la Universidad de Los Lagos. Consultor de organismos internacionales. Correo postal: República N° 517. Correo electrónico: mmancill@ulagos.cl.

dialmente, fuentes secundarias de información, lo que implicó la revisión de determinados artículos que abordan estos tópicos.

Palabras claves: educación superior, gestión universitaria, gobernanza universitaria.

Introducción

Este trabajo está orientado fundamentalmente a describir y analizar los modelos de estructura y gestión que las universidades latinoamericanas han tenido a lo largo de su historia. Para ello, el foco de atención se ha centrado en las formas legales para su creación, los intereses políticos y religiosos que se confrontan en ella, las luchas de poder por lograr su control, la casi constante precariedad de su sostenimiento económico y la complejidad y trascendencia de su misión. Ha sido necesario entrar en algunos detalles históricos, pero siempre considerando que el objetivo de este documento no sólo es la historiografía, sino demostrar que los problemas que las universidades han enfrentado son los mismos a lo largo de cuatro siglos y que sólo cambian algunos actores y, en ciertos casos, el cambio es sólo de nombres de las acciones que se llevan a cabo para orientar, controlar, dirigir y administrar las universidades.

En este sentido, debe quedar claro que es necesario diferenciar los contextos sociales, políticos y culturales en que se han gestionado las universidades a lo largo de estos cuatro siglos. Dichos siglos son muy diferentes: desde la colonia con su impronta de evangelización, la formación de la alta burocracia de la corona y la preservación de una elite social, pasando por la formación de los Estados nacionales que buscaron consolidar la retroalimentación de los valores republicanos, priorizando un modelo educativo profesionalizante de matriz napoleónica, hasta la actualidad en que se ha procurado ofrecer oportunidades igualitaristas para reposicionar a la clase media emergente, democratizar el acceso a la educación superior, promover la participación estudiantil y disimular la fuerte confrontación ideológica, bajo la apariencia de unas amplias oportunidades que se ofrecen, disputando entre la prioridad de la gratuidad frente a la pri-

macía del mercado, esto es, entre la educación superior como un derecho o como un emprendimiento comercial.

Todas estas cavilaciones liminares han sido las bases inspiradoras para la estructuración de este capítulo, que tiene como propósito fundamental realizar una descripción y análisis de los elementos más significativos que han influido en las estructuras de las universidades de América Latina. Para alcanzar estos objetivos, en primera instancia, se proporcionan elementos, a modo de exordio contextual, del modelo de gestión que han utilizado estas casas de estudios; acto seguido se pasa una breve revista a las primeras universidades que se fundaron en la región; luego continúa dando a conocer las formas que existían para crear universidades en el periodo colonial; se abordan las dos grandes fuentes que dan origen a estas entidades y, para finalizar, una sucinta descripción de los aspectos vinculados con la estructura y el financiamiento universitario.

Antecedentes preliminares

¿Cuál es el modelo que han utilizado las universidades en América Latina? pareciera ser una buena pregunta para comenzar el correspondiente análisis. En este sentido, es factible afirmar que prácticamente desde sus orígenes coloniales y a lo largo de todo el siglo XIX, las universidades latinoamericanas siguieron un mismo patrón o modelo de gestión. La primera diferenciación fue la que distinguió entre universidades públicas y privadas. En la práctica, es una conceptualización confusa y ambigua, pues cómo podría concebirse una universidad que no fuera pública desde el punto de vista de su misión, por lo que dicha diferenciación más bien debe acotarse al punto de vista de su propiedad; es decir, a la identificación de quiénes son sus dueños y cuáles serían los intereses de estos representados, tanto en la respectiva misión como en su correspondiente estructura organizacional y modelo de gestión.

Ahora bien, da la impresión que esta diferenciación, en la generalidad de los casos, estuvo lejos de ser tajante y excluyente. Las privadas procuraron identificarse primero con intereses filosóficos y religiosos y luego agregaron los intereses económicos, empresariales y los regionales. Siempre postularon la defensa de la autonomía y la plantea-

ron como una lucha que periódicamente en América Latina alcanzaba dimensiones de revuelta social con dimensiones épicas, pero con mirada perspectiva de largo plazo, resulta más bien retórica y simbólica.

En este escenario, al parecer no era tan grande el interés gubernamental por oponerse o siquiera limitar la autonomía; de hecho, se les reconoció esa condición a las universidades estatales y parecía de justicia reconocerles ese derecho a las privadas. Por otra parte, para estas entidades privadas había otras formas de control, ya sea declarado o indirecto, pues en general la educación superior estaba regulada por ley, los recursos financieros para todas provenían mayoritariamente del Estado y la creación de una universidad privada se hacía por ley, de manera que siempre en su origen estaba la voluntad estatal.

Esta situación, que procura reflejar de modo sucinto el caso de prácticamente toda Latinoamérica, experimenta un drástico cambio, respecto del cual, con excepción de Cuba, ningún país quedó del todo al margen.

A partir de la década de 1970, los sucesos políticos trascendieron los límites de la coyuntura y adquirieron un fuerte componente ideológico, el cual genera un profundo cambio cultural. Es la llegada del neoliberalismo la que, postulando el espejismo de la libertad, tiende a la hipertrofia del mercado y a la reducción del Estado. Se crean así las condiciones para un cambio de paradigma en la gestión de las universidades, las que, por primera vez, son percibidas como un emprendimiento comercial, como una oportunidad de negocios que se disputa competitivamente un “nicho de mercado”, el cual no sólo está compuesto por los jóvenes egresados de la enseñanza media o secundaria, sino también por otros segmentos adultos de la población laboralmente activa.

Es a partir de este sucinto diagnóstico preambular, que el presente trabajo procura describir los efectos positivos y negativos de este cambio y, sobre todo, de las amenazas y riesgos que representa para la gestión de las universidades.

Las primeras universidades en América Latina

Al revisar los antecedentes de los orígenes de las universidades en nuestra región, nos percatamos de que la inmensa mayoría de estas

instituciones tradicionales latinoamericanas fueron creadas en el siglo XIX, si se asume por tales, el concepto de universidad que tiene vigencia y reconocimiento en la actualidad. Naturalmente esta afirmación se explica por el hecho de que los procesos de independencia nacional en América generaron un efecto retardado en la educación, pues, al irse consolidando la idea de los Estados nacionales con soberanía y autonomía decisional, emergió posteriormente la idea de que los nacientes gobiernos tuvieran creciente ingerencia, ya sea creando universidades o regulando las existentes.

Esta advertencia previa es necesaria porque en América Latina hubo universidades desde siglos antes. Exceptuando Brasil, donde no hubo universidades en el periodo colonial y los técnicos y licenciados los proveía la de Coimbra, en hispanoamérica su creación comienza con la Universidad de San Marcos en Lima, Perú, en 1551. No se entra aquí en el debate sobre si la primera fue la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, República Dominicana, en 1538, ni si ésta fue cerrada, según algunas interpretaciones, o extinguida, según otras, pues ese debate pertenece al campo de la historiografía universitaria y este trabajo pertenece al campo de los modelos de gestión universitaria.

La lista, sin pretender ser exhaustiva, sigue con la de México de 1551 (que no debe considerarse antecesora de la Autónoma de México creada en 1910); la de Santiago de la Paz y Gorjón en Santo Domingo, República Dominicana, en 1558; la de Santo Tomás de Aquino de Bogotá, Colombia, 1580; la de San Fulgencio, de Quito, Ecuador, 1586; la de Córdoba, Argentina, 1613; la de Santo Tomás de Aquino de Santiago, Chile, 1619; la de San Francisco Javier, Sucre, Bolivia, 1624; la de San Carlos Borromeo, Guatemala, 1676; la de San Cristóbal, Huamanga, Ayacucho, Perú, 1677; la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) Perú, 1692; la de San Jerónimo, La Habana, Cuba, 1721; la Pencopolitana de Concepción, Chile, 1724; la de San Felipe de Santiago, Chile, de 1738; la de Santo Tomás de Aquino, Quito, Ecuador, de 1786 y la de Guadalajara, México, de 1792.

Entre dichas universidades hay otras que deliberadamente no se mencionan por una serie de razones: porque se cerraron, se reabrieron y se volvieron a cerrar, por conflictos de intereses en los lugares donde intentaron funcionar o porque simplemente no llegaron a ins-

talarse, entre otras razones. Por lo mismo, pasan a ser pésimos modelos de gestión o nulos ejemplos de buen gobierno.

Las universidades de América Latina cerradas abruptamente en 1767 que merecen una mención breve:

- Real y Pontificia Universidad de Santiago de la Paz y de Gorjón de Santo Domingo, República Dominicana, arriba mencionada.
- Real y Pontificia Universidad de Mérida, Yucatán, México.
- Pontificia Universidad de San Ignacio de Loyola, Cuzco, Perú.
- Pontificia Universidad de San Francisco Javier, Bogotá, Colombia.
- Universidad de San Gregorio Magno, Quito, Ecuador.
- Universidad Pencopolitana de Concepción, Chile, también ya mencionada.

Como se sabe, 1767 fue el año de la expulsión de todos los dominios de la corona española de la orden de la Compañía de Jesús. Cerrar en un solo año por razones políticas una proporción relevante de todas las universidades existentes en circunstancias que casi tres siglos más tarde las universidades de la Compañía tienen una existencia consolidada y floreciente invita a detenerse a estudiar no tanto la gestión de universidades jesuitas sino más bien la forma cómo los jesuitas gestionan su educación superior.

Modos de creación de las universidades previos a la formación de los estados nacionales

En el periodo colonial, las universidades podían crearse por una serie de mecanismos, los cuales se explican a continuación:

1. *Bula*: documento emitido directamente por el papa, en el cual se manifestaba su decisión de resolver o ejecutar algo, ya sea de asuntos de fe, contencioso-judiciales, administrativos o que otorgaban ciertos privilegios.
2. *Real cédula*: acto administrativo del rey de España por el cual se creaban instituciones, se nombraba a personas en cargos, se dirimían conflictos entre partes y, en síntesis, se expresaba la voluntad del monarca.

3. *Real provisión*: norma emanada del rey, que tiene menor jerarquía que la Real Cédula, pero mayor que la ordenanza. La finalidad principal era regular o normar actos de gobierno o administración sobre asuntos públicos de relevancia que admitían también delegación del monarca en autoridades de alta jerarquía.
4. *Orden de la Real Audiencia*: inicialmente este era el más alto tribunal de justicia civil y penal en América, encargado de interpretar y hacer cumplir las leyes, pero a partir del siglo xvi pasa a ocuparse de actos de gobierno que en el lenguaje moderno corresponderían a lo que se denomina “poder ejecutivo”. También se ocupaba de fiscalizar a los gobernadores.
5. *Breve*: documento emanado por el papa, de menor jerarquía que la Bula y cuyo contenido está acotado a una sola materia muy específica. Este mecanismo tiene menos requisitos formales, porque el énfasis se coloca en la rapidez con que debe ejecutarse la acción que ordena.
6. *Pase Regio o Exequatur*: es una institución jurídica destinada a darle validez y obligatoriedad en un territorio a una norma, acto o decisión emanada de otra autoridad en otro territorio. Era una forma de regalía o concesión, por medio de la cual las disposiciones de los pontífices o de la curia romana requerían la aprobación del rey para ser cumplidas en los dominios de la corona española, invocando que dicha aprobación se requería para asegurar que “no se opongan a las regalías, concordatos, costumbres, leyes y derechos de la nación”. Se dice que en realidad el uso de este instrumento tenía más bien una connotación política, pues estaba orientado a limitar la autoridad del papa y hacer prevalecer la de la monarquía. Seguramente debe haber sido bastante polémica, especialmente considerando que en esa época el papa tenía un poder tan relevante, que sus dictámenes se transformaban en algo incontradecible.
7. *Provisión virreinal*: disposición por la cual un virrey ordena ejecutar efectiva y materialmente algo ordenado por el rey.

Procurando una analogía, aunque relativa, con el lenguaje jurídico moderno y las instituciones jurídicas actuales, se puede decir que durante el periodo colonial las universidades creadas por la Iglesia son privadas y las creadas por decisión del rey son estatales –según

su origen—, se funde en Bula o Breve, por una parte, o en Real Cédula, Real Provisión u Orden de la Real Audiencia, por otra parte.

El nacimiento de universidades no estuvo exento de conflictos, por el contrario, algunos de ellos fueron intensos y de larga duración. Cuando no lo había, podía darse el caso de que una universidad tuviera su origen tanto en Bula como en Real Cédula. Si lo había, el conflicto solía resolverse cuando a una universidad creada por Bula o Breve, muchos años más tarde se le otorgaba la Real Cédula o Real Provisión, lo que puede equivaler a una especie de “acreditación” o de “alianza estratégica”. Del mismo modo, el *Pase Regio* o *Exequatur*, como ya se indicó sucintamente, era un modo de bloquear o vetar la autoridad papal, pero también podía ser un instrumento de negociación, concediendo a la Iglesia el derecho a fundar universidades a cambio de reconocer la primacía de la autoridad real. El conflicto no sólo podía tener como protagonistas al papado y a la corona, sino también se solía extender a las órdenes religiosas que competían entre sí por el derecho a fundar universidades, lo que otorgaba al papa y al rey la posibilidad de ejercer su poder arbitral.

La consolidación de la institución del patronato real creó la posibilidad de morigerar tales conflictos, pues ofreció un espacio de negociación por la confluencia de distintos intereses: el rey asumía la responsabilidad misional de expandir la evangelización, para lo cual se reservaba el derecho al nombramiento de cargos eclesiásticos, lo que representaba un privilegio que a su vez era compensado con su obligación de proveer financiamiento, parte del cual, el diezmo real, provenía de los mismos laicos fieles. Esta curiosa y equilibrada mezcla de reclutamiento y selección, alta dirección pública, gerencia, promoción, desarrollo y financiamiento tuvo fuerte influencia en la expansión de la educación en general y en la del nivel superior.

Como se verá, dicho modelo tuvo una fuerte influencia en la situación universitaria que heredaron los Estados nacionales con posterioridad a los procesos de independencia.

Otro aspecto por el que se justificaba detenerse, aunque brevemente en las formas de creación de universidades en el periodo colonial, es porque los instrumentos jurídicos fundacionales dejan en claro la altísima importancia que las universidades tenían y lo complejo que era el proceso de su creación. Esta práctica prevaleció durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, donde se ha mantenido el

principio de que las universidades se crean por ley, pues independientemente de su carácter privado o estatal (desde la perspectiva de su propiedad), todas son públicas, desde el punto de vista de su misión. Lamentablemente, ese principio se ha debilitado por influencia de una errada interpretación neoliberal de derechos y libertades y actualmente en algunos casos es posible crear universidades por simple escritura pública registrada en una notaría o escribanía.

Fuentes del modelo universitario

Los nuevos aportes que la etnohistoria hace a partir de mediados del siglo xx, a la comprensión de los procesos políticos, económicos y sociales de la América prehispánica, por contraposición a la historiografía tradicional, refuerzan la hipótesis de que allí tendría que haber existido un sistema educacional estructurado.

En efecto, no es posible concebir que en un territorio que abarcaba el equivalente de cinco países contemporáneos y con una población estimada en 10 millones de personas, el imperio inca no tuviera, antes de la llegada de los conquistadores españoles, un sistema de formación de sus cuadros dirigentes que llegara hasta el nivel superior, pues había mucho que administrar, distribuir y defender.

El Tahuantinsuyo, con sede administrativa en el Cusco, era una estructura política compleja con una extensa elite dominante, claramente jerarquizada y con una activa participación en las decisiones de poder (Hernández, 2010). Ella fundaba y retroalimentaba su legitimidad en rituales ancestrales de transmisión oral, lo que significa mantener viva la memoria colectiva; ello refleja un importante uso de recursos y métodos pedagógicos que en este caso no estaban ligados a la escritura.

¿Pasó algo de la “universidad” del Tahuantinsuyo al sistema educativo superior que se establece con posterioridad a la conquista hispánica? Definitivamente no. La colonización trajo un modelo estrictamente europeo que se reprodujo en los nuevos territorios basados en alguna de dos fuentes: el Estado y las comunidades religiosas.

El Estado

Representado en este caso por la monarquía o corona, su rol requiere separar la conquista de la colonia. La primera es un emprendimiento privado en el que el rey delegaba como una especie de concesión denominada “capitulaciones”, la ocupación de territorios. La segunda inicia con la fundación de ciudades orientadas al afianzamiento del control de aquellos territorios, al ordenamiento de la distribución y abastecimiento de bienes, al mejoramiento de los intercambios y la comunicación, a la concentración de las decisiones administrativas y la defensa contra la piratería. Es en ese contexto que se fundan por la corona las universidades, las que están naturalmente ligadas a las necesidades urbanas.

El modelo estaba inspirado en Salamanca y Alcalá de Henares, como un servicio a la monarquía, por lo que pasaban a tener el monopolio de la educación en un territorio determinado, con constituciones o estatutos muy detallados caracterizados por un rigor formalista que incluía el contenido curricular de los estudios y la selección clausista, elitaria y hasta de “pureza de sangre” de los alumnos.

Las comunidades religiosas

Las universidades formadas y gestionadas al amparo de las comunidades religiosas respondían, a su vez, a dos modalidades. Una era la del “convento-universidad” estrechamente ligada a una orden y en la cual el prior era también su rector. Se caracterizaban por una relativa mayor autonomía con respecto al poder real y su enseñanza dominante giraba en torno a la teología; este es el caso de la de Santo Domingo, siguiendo el formato de la de Alcalá de Henares. La otra modalidad era aquella en que si bien la gestión o administración se encargaba a una orden religiosa ello ocurría por lo que en lenguaje moderno se puede calificar como “administración-delegada”, ya que su existencia reflejaba claramente la voluntad real y el sentido misional orientado a la formación de la clase dominante, incluso desde edades menores a las requeridas para ingresar a la universidad y a menudo no se seguían estudios formales en ella, lo que hacía que esta tuviera también un rol equivalente a lo que después sería la enseñanza media o el liceo. Siguiendo el modelo de Salamanca, hubo

en ellas un esbozo muy primario, aunque valioso, de participación estudiantil en la elección de algunas autoridades o en la decisión de incorporar algunas materias al “pensum” o currículo.

Aspectos relacionados con la estructura el financiamiento universitario

Estructura de las universidades

Estudiar la estructura de las universidades latinoamericanas es fundamental para entender al gobierno universitario, dado que ella representa el esqueleto sobre el cual se sustenta toda organización. En el caso de las universidades de la región puede observarse que a lo largo de los siglos de dominio colonial varió escasamente y respondió en lo básico a un formato común. Uno de sus rasgos más compartidos fue su orientación a la formación de la elite dominante, con un claro sentido oligárquico, selectivo, excluyente y endogámico. Otro fue el carácter unitario de su organización, ya que su división en escuelas o facultades por especialidades disciplinarias fue sólo funcional o administrativa pero nunca tendió a una verdadera autonomía ni a otorgar un campo de competencias decisionales muy relevante a las autoridades intermedias, las que más bien quedaban sometidas a un mando centralizado.

Por otra parte, se aprecia que el desarrollo científico y tecnológico no tuvo un hábitat estimulante en las universidades y más bien se origina y promueve en instituciones y grupos interesados, que actuaron al margen de ellas, porque su ocupación prioritaria se volcaba a la teología, las letras, la jurisprudencia y el humanismo; todo lo anterior con el nítido propósito de consolidar la conquista espiritual de los territorios coloniales. También compartían el hecho común de poseer pocos estudiantes como proporción de la población juvenil en edad potencial de ingresar a ellas.

Financiamiento de las universidades

Desde el punto de vista de sus recursos financieros, estos podían provenir de comunidades religiosas, donaciones de particulares, filántro-

pos, de los fondos que administraba el correspondiente cabildo eclesiástico, directamente de la real hacienda, que a su vez se proveía de los impuestos reales o de los llamados privilegios que operaban como una especie de concesión. Ninguna de estas fuentes parece muy segura ni perdurable en el tiempo, por lo que, sin desconocer el peso, la respetabilidad e influencia que las universidades tenían y el carácter noble de su misión, estaban obligadas a competir con otras instituciones y con necesidades más inmediatas por lo mismos recursos.

Conclusión

Como se pudo observar, en el desarrollo de este capítulo, el origen de la universidad latinoamericana fue extremadamente elitista, básicamente vinculada al Estado y las comunidades religiosas de la Iglesia Católica, con una estructura de financiamiento bastante lábil.

Este cuadro descrito, en términos generales, es el que heredan los gobiernos de los Estados nacionales después de los procesos de independencia. Se suceden clausuras, disoluciones, reestructuraciones, cambios de nombres, tanto de las instituciones, de los cargos o de los procedimientos formales, como también permuta la prioridad de los contenidos de los estudios en los cuales la jurisprudencia adquiere preponderancia sobre la teología.

No obstante, en lo estructural y profundo no hay grandes cambios y la precariedad sigue siendo un sello distintivo común. Es cierto que en lo declarativo y en las intenciones surgen nuevas misiones. La “nueva” universidad será “republicana”, tendrá cobertura sobre todo el territorio, lo que la hace “nacional” y asumirá la tarea de materializar el rol docente de los nuevos Estados. Hay, eso sí, un nuevo rol que será el mayor rasgo diferenciador y el mayor aporte reformador de todo el siglo XIX: la formación profesional.

Ahora bien, se debe reconocer que existe una profusa literatura e historiografía que revela cómo se implantó en las universidades latinoamericanas el modelo profesionalizante o “napoleónico” que actualmente parece connatural al quehacer universitario pero que resultaba ajeno a la estructura, misión e idea de universidad antes del siglo XIX (Sutz y Arocena, 2001).

En síntesis, el modelo procuraba fortalecer el rol educacional del Estado, así como uniformar los procedimientos de enseñanza y de administración, formar a una élite apta para dar respuestas a las demandas de la revolución industrial, vincular estrechamente el humanismo con el avance de la ciencia e incluir en la formación profesional la conciencia de los derechos del hombre y del ciudadano.

Naturalmente, este propósito se hacía incierto y precario en un contexto donde algunas repúblicas, en verdad la mayoría, experimentaban cuartelazos, golpes de Estado, rebeliones, largos gobiernos militares autoritarios, luchas abiertas de poder, manipulación de los cargos universitarios y escasez de recursos, situación que se extendió a lo largo del siglo XIX y más allá, pues debe tenerse en cuenta que para los efectos de estudiar la historia de las universidades latinoamericanas el siglo XX comienza con el “grito de Córdoba” y el manifiesto de la reforma de 1918.

Se espera haber contribuido con un “grano de arena” a la conformación y consolidación de antecedentes basales, que permitan prospectar otros estudios que no sólo profundicen aspectos históricos, sino especialmente en cuestiones que tengan que ver con explicar el tipo de gobernanza que tienen actualmente la mayoría de las universidades, las razones de éstas, sus fortalezas y debilidades; pero especialmente las formas más pertinentes para lograr mayores niveles de eficiencia y excelencia de nuestras casas de estudios.

Fuentes consultadas

- HERNÁNDEZ ASTETE, Francisco Javier y María Concepción Bravo Guerreira, (2010). *La élite incaica y la articulación del Tahuantinsuyo*. Madrid: Universidad Complutense.
- SUTZ, Judith y Rodrigo Arocena, (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. México: Unión de Universidades de América Latina.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE RECTORES

UNA UNIVERSIDAD SOCIALMENTE RESPONSABLE: ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA DE LA UNIVERSALIDAD BRASILEÑA

*Paulo Fossatti**

*Fádua Ionara Andrade de Andrade***

Resumen

Este capítulo problematiza la responsabilidad social universitaria. Se pregunta: ¿qué es una universidad socialmente responsable en Brasil? Objetiva a reflexionar posibilidades de efectuación de la responsabilidad social de las universidades brasileñas a partir del trípede enseñanza, investigación y extensión. La metodología recupera análisis de la legislación y documentos, revisión de literatura y un diario de campo de los autores. Los resultados presentan identidades híbridas de las Instituciones de Educación Superior Brasileñas (IESB) en responsabilidad social. Las IESB Comunitarias (IESBC) son las que más se acercan de los principios de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) pregonados por la legislación y por la literatura. Entre tales IESBC se destaca Unilasalle Canoas como institución socialmente responsable. Se concluye por la necesidad de definir principios de

* Rector y profesor, doctor en el Programa de Posgrado en Educación de Unilasalle Canoas, Brasil. Avenida Victor Barreto, 2288. 92010-000-Canoas-RS-Brasil. Teléfono: +55(51) 34768511. Correo electrónico: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br Página web: www.unilasalle.edu.br/canoas

** Magister en Educación por Unilasalle Canoas, Brasil. Actúa en el Núcleo de Inteligencia Competitiva de Unilasalle Canoas. Avenida Victor Barreto, 2288. 92010-000-Canoas-RS-Brasil. Teléfono: +55(51) 34768500. Correo electrónico: fadua.andrade@unilasalle.edu.br Página web: www.unilasalle.edu.br/canoas

gobernación universitaria en la enseñanza, investigación y extensión comunitaria que atiendan a los dictámenes del compromiso social personal e institucional para el real desarrollo humano y crecimiento económico de Brasil.

Palabras clave: gestión universitaria, responsabilidad social, universidades brasileñas, identidad universitaria lasallista.

Introducción

¿Qué significa ser una universidad socialmente responsable? ¿Qué discursos y prácticas se entrelazan en el escenario de las IESB? Son cuestiones que acompañan este registro de la experiencia vivida en los dictámenes de la educación, de la investigación y de la gestión universitaria. El Brasil de 2016 contabiliza a 7.8 millones de estudiantes universitarios distribuidos en 301 IES públicas Estatales, siendo 106 IFES y 2090 IES Privadas o Comunitarias.

Tan sólo una educación de calidad, más allá de las métricas del Fondo Monetario Internacional (FMI), anclada en los pilares de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en el saber cuidar, dará pasos significativos al crecimiento económico y desarrollo humano. Países como Finlandia, Japón y Corea del Sur exhiben sus mejores índices de desarrollo humano asentados sobre una sólida propuesta educacional preocupada y ocupada con formar a personas en el desarrollo de sus aptitudes.

En el escenario de un Brasil continental, marcado por extrema pobreza y desigualdad social, donde sólo 14% de la población entre 18 y 24 años frecuenta la educación superior, se justifica preguntar por la responsabilidad social de las universidades.

Para Pernalety y Ortega (2010), la responsabilidad social empresarial se hizo ver en la globalización de los años 1980 y 1990. Desde entonces se trabaja un concepto social de que las organizaciones, sus miembros y aparceros deben evidenciar prácticas sociales, involucramiento con el medio ambiente y con los derechos humanos. Este término ganó más visibilidad al ser incluido como una de las 10 dimensiones de evaluación de las IESB en el Sistema Nacional de

Evaluación de la Educación Superior (SINAES), instituido por la Ley núm. 10.861, del 14 de abril de 2004.

Para entender la realidad de la educación superior brasileña se justifica aclarar sobre la legislación vigente que permite la coexistencia de universidades de naturalezas distintas (Estatales, Privadas o Comunitarias). Así, se nota que la ley es connivente con los distintos acentos dados a la enseñanza, a la investigación y a la extensión universitaria por estas IESB. Consecuentemente, también se tendrá un escenario plural en relación con la responsabilidad social universitaria, tanto de parte del estudiante o egresado, como de parte de las IESBIESB.

Pero, ¿en cuanto al origen y características de las IESBIESB? Se destaca que en Brasil las instituciones son clasificadas en facultades, centros universitarios o universidades, de acuerdo con su porte y características de oferta académica. Sin embargo, en este trabajo se adoptará el término “universidad” para referir cualquier institución de enseñanza superior, independientemente de su estatus, visto que esa denominación facilita el entendimiento y la adoptan frecuentemente los estudios educacionales.

Otra característica importante por destacar es la contribución de este artículo para el perfeccionamiento de la gestión universitaria. El cual nace desde los estudios de la línea de investigación Gestión, Educación y Políticas Públicas del Magíster y Doctorado en Educación de Unilasalle Canoas, Brasil, en cual los autores participan como gestor, docente y discente.

Para Carbonari (2011), la responsabilidad social de las IES tiene relación con la misión y los valores de la cultura organizacional y, por lo tanto, debe estar inserida en los procesos y objetivos de gestión, como veremos en el abordaje referente a las IESB Comunitarias y, entre ellas, la experiencia de la Universidad Lasallista.

Por fin, en este capítulo se problematiza la responsabilidad social universitaria. Se pregunta: ¿qué es ser una universidad socialmente responsable en Brasil? El objetivo está en reflexionar posibilidades de efectución de la responsabilidad social de las universidades brasileñas a partir del trípode enseñanza, investigación y extensión comunitaria.

Origen de las universidades brasileñas

La universidad está cargada y refleja rasgos de la sociedad en la que se insiere. Según Ayala Rodríguez y Hernández (2016), esa característica es la que ha permitido la perennidad de esa institución a través de los siglos. Así, ella asume un rol específico según el tiempo que representa. Su origen, por ejemplo, es de carácter elitista. Su principio, en el siglo XII, no sólo está marcado por la centralización del saber, sino también por los privilegios concedidos a sus frequentadores. Según ejemplifican Boher *et al.* (2008), alumnos y maestros poseían tratamiento diferenciado en caso de juzgamiento. Pero, según los autores, la universidad se viene transformando y su papel pasa a ampliarse, yendo más allá de la difusión del conocimiento.

En Brasil, el principio de la historia de la universidad se da todavía en el periodo colonial. Según Bottoni, Sardano y Costa Filho (2013), en 1808, con la llegada de la familia real portuguesa a Brasil, ocurrió la fundación de las primeras instituciones consideradas las precursoras de la Enseñanza Superior (ES) en el país, siendo ellas la Escuela de Cirugía de Bahía (actual Universidad Federal de Bahía) y la Escuela de Anatomía, Cirugía y Medicina (actual Universidad Federal de Río de Janeiro). En esos poco más de 200 años de existencia, la universidad brasileña fue testigo de cambios que culminaron en el escenario dinámico y competitivo de los días actuales. Del total de las IESBIESB, 2,070 son instituciones Privadas o Comunitarias, que atienden a 75% de los universitarios, según los datos del CENSUP (Brasil, 2015). En 2012, de acuerdo con registros del CENSUP (Brasil, 2013), las IESB Privadas o Comunitarias generaron aproximadamente R\$ 174 mil millones, algo que se puede considerar como un indicador de la competitividad en el sector. Hoy, el segmento de la ES en algunos aspectos se asemeja al mundo corporativo mercantil, tanto que ya convive con prácticas de mercado, como el establecimiento de grupos empresariales, fusiones, adquisiciones y participación de capital extranjero.

Sin embargo, las prácticas mercantiles con la finalidad de lucro no son comunes a todas las IESB. Por eso, en 2013, la legislación brasileña pasa a entender las IESB también desde la finalidad de su recaudación. De esa forma, aquellas que tienen como principal misión la educación y que no poseen fines lucrativos son identificadas como

Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior. Tales transformaciones cambiaron la realidad de las IESB. Ese movimiento acaba por incentivar la profesionalización de la gestión universitaria a partir de la adopción de procesos que contribuyen para la perennidad de las organizaciones.

Responsabilidad social universitaria

Etimológicamente, el término “responsabilidad” proviene del latín *responsus*, pretérito pasado de *respondere*, que significa “responder, dar retorno a una promesa”, unión del prefijo *re* (de vuelta, hacia atrás) más *spondere* (garantizar, prometer), según Cunha (2010). De esa forma, se puede entender que responsabilidad es el hecho de retorno, lo que se espera de alguien al asumir determinado papel en la sociedad.

Lo que se espera de alguien en una sociedad tiene que ver con la necesidad de respetar normas, además de la existencia de derechos –que se deben preservar– y deberes –que se deben cumplir. A partir de esa realidad, Gouveia *et al.* (2000) perciben la responsabilidad como algo intrínseco al ser humano, pues se exige del individuo una conducta en relación con los demás y las reglas establecidas del buen convivir. Cuando la persona posee consciencia en relación con sus hechos y sus consecuencias, el individuo demuestra responsabilidad personal (Gouveia *et al.*, 2000). Morin (2014: 117) refuerza esa idea al afirmar que *responsabilidade é noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente*¹. Así, se puede entender la responsabilidad como una característica propia del ser humano, pero que depende del reconocimiento que parte de cada uno para que sea verdadero.

Pero, ¿qué justifica socialmente la RSU? Según Carbonari (2011), el tema de la responsabilidad social es un deber de los profesionales que actúan en sectores que están involucrados directamente con el desarrollo social. Por tanto, se espera que los actores que componen la universidad estén comprometidos con la promoción de la respon-

¹ “Responsabilidade é noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente”.

sabilidad social. Carbonari (2011) cree que la responsabilidad social es un deber de esos profesionales y de las instituciones que ellos representan. Eso debido a la necesidad de que se cumplan metas globales de desarrollo todavía no alcanzadas. La autora cita la frustración del no alcance en relación con los objetivos básicos de la Declaración del Milenio,² documento global que requiere el esfuerzo colectivo para la superación de problemas sociales.

A su vez, Brandão (2014) entiende que la investigación en educación no puede ser vista tan sólo como utilidad instrumental. Para él, toda y cualquier investigación “deve desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social e, entre elas, de uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente”:³ (Brandão, 2014: 14). Con eso, el autor ve en la educación una práctica social que puede influir de manera positiva en la vida de sus actores. De esa manera, la RSU también está relacionada con los procesos humanos de interacción y visa a desarrollar a personas libres, creativas y conscientes en relación con sus hechos y consecuencias de ellos.

Debido a la experiencia en educación superior por más de 15 años, los autores se sienten seguros para afirmar que un profesional consciente de su relevancia social comienza a ser formado aun en las sillas de la universidad.

Por eso, abordar lo que Vallaey (2014) denomina impactos educativos de la RSU, ancla la justificativa de nuestra discusión. Por fin, al ampliar el debate de la RSU también es posible ampliar la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y su efectividad. Para Vallaey (2014: 39):

A Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação dos diversos setores da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e

² Documento firmado en septiembre de 2000 por 191 naciones, durante encuentro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que visa al compromiso de combatir la extrema pobreza y otros males de la sociedad. Esta promesa fue expresada en ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que deberían haber sido alcanzados hasta el 2015.

³ “Debe desaguar en una de las muchas dimensiones de una acción social y, entre ellas, de una educación vivida y pensada como una experiencia socialmente perenne y personalmente permanente”.

sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis.⁴

De esta forma, la responsabilidad social es un fuerte vínculo, es el compromiso y el papel social de la IES con la comunidad circundante. Es uno de los rasgos de la identidad y de la cultura Institucional y por eso trasciende la mera exigencia legal. Hay una preocupación explícita con qué la Institución puede hacer en pro de la sociedad y eso se refleja en su imagen (Baldissera y Noro, 2007).

Al discutir la RSU, las hablas provienen de distintos contextos y se puede afirmar que hay más que un abordaje, incluso aquel relativo a los aspectos legales establecidos por el SINAES.

Cuando la responsabilidad alcanza una consciencia colectiva, se tiene la responsabilidad social (Gouveia *et al.*, 2000). Según afirman Cardoso *et al.* (2013: 1):

O princípio da responsabilidade implica, pois, na preservação da condição de existência da humanidade, mostrando como o agir humano é vulnerável, quando se apresenta ante a fragilidade natural da vida. A responsabilidade de cada ser humano para consigo mesmo é indissociável daquela que se deve ter em relação a todos os demais.⁵

Es común asociar el concepto de responsabilidad social con la actividad empresarial, porque el término surge junto con la necesidad de mitigar los impactos generados por la actividad industrial, aun en la primera mitad del siglo xx (Vallaey, 2014). Corrobora con esa asociación la obra escrita por Howard Bowen (1953), titulada *Social responsibilities of the businessman*. En ella, el autor afirma que los hombres de negocios en sus actividades acaban por influenciar a las

⁴ La Responsabilidad Social Universitaria exige, a partir de una visión holística, la articulación de los distintos sectores de la institución, en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, con vistas a la producción y transmisión de saberes responsables y a la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

⁵ “El principio de la responsabilidad implica, pues, en la preservación de la condición de existencia de la humanidad, mostrando como la actuación humana es vulnerable, cuando se presenta ante la fragilidad natural de la vida. La responsabilidad de cada ser humano para consigo mismo es indisoluble de aquella que se debe tener en relación con todos los demás”.

demás personas y a su entorno. Así, cabe a esos profesionales también el papel de mantener acciones que constituyan su responsabilidad social. Si bien se destinaba a una postura personal del hombre de negocios, el término ganó notoriedad y pasó a ser asumido en las agendas empresariales. La diseminación del concepto en el medio empresarial ganó tal importancia que, en 2010, después de cinco años de discusión, la responsabilidad social recibió una definición formal por la Norma ISO 26000,⁶ como sigue:

A responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.⁷

Así, se tiene la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) expresada por medio de acciones que buscan la promoción del desarrollo social, sea regional o global (Pinto, 2013). A partir de la SER, la organización “assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades,

⁶ International Organization for Standardization (Organización Internacional de Normalización), con sede en Ginebra, Suiza. Fue creada en 1946 y tiene como asociados organismos de normalización de cerca de 160 países. La ISO tiene como objetivo crear normas que faciliten el comercio, promuevan buenas prácticas de gestión, avance tecnológico, además de diseminar conocimientos.

⁷ La responsabilidad social se expresa por el deseo y por el propósito de las organizaciones de incorporar consideraciones socio ambientales en sus procesos decisivos y a responsabilizarse por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y en el medio ambiente. Ello implica un comportamiento ético y transparente que contribuya para el desarrollo sostenible, que esté en conformidad con las leyes aplicables y sea consistente con las normas internacionales de comportamiento. También implica que la responsabilidad social esté integrada en toda la organización, sea practicada en sus relaciones y tenga en cuenta los intereses de las partes interesadas.

mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos”⁸ (Ashley, 2002; Pinto, 2008: 73).

Como lo citado, la RSE debe visar al desarrollo social. Por lo tanto, no se puede confundir con hechos de caridad o asistencialismo. Según Shwartzman (2005) y Pinto (2013), la postura socialmente responsable no se caracteriza por medio de la promoción de campañas de recaudación y otras acciones de cuño paliativo. Asimismo, creen los autores que la RSE debe direccionarse tanto al público interno, como para el externo. De esa forma, Pinto (2013) cree que responsabilidad social significa ver más allá del negocio, concentrando esfuerzos que contribuyan a una vida más digna y de calidad, además de configurarse “uma atitude e um compromisso permanentes, aliados a uma visão de transformação social da sociedade e à prática de um modelo de gestão social inovador”⁹ (Pinto, 2008: 74).

Volviendo nuestra atención para la RSU, ¿qué tiene de diferente en relación con la RSE? Para Vallaey (2014), la RSU necesita ser capaz de transformar las rutinas mentales de profesores, alumnos y equipo técnico-administrativo; es decir, constituirse como una política de gestión a partir del trípode enseñanza, investigación y extensión, respaldada por la alta administración. Así, la RSU exige una “coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales” (Vallaey, 2014: 110), aliándose el discurso con la práctica.

Según Vallaey (2014), la RSU en América del Sur surge a comienzos de los años 2000, a partir del Programa de Apoyo a Iniciativas de RSU, Ética, Capital Social y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), extinto en 2009, del cual participaron universidades como la Universidad Católica de Córdoba y la Pontificia Universidad Javeriana en Cali. Con base en esa iniciativa, el autor identifica la RSU a partir de la gestión de cuatro impactos principales generados por una institución y que se relacionan con los ejes académicos (impactos académicos y de producción científica) y de gestión (impactos organizacionales internos y externos).

⁸ “Asume obligaciones de carácter moral, además de las establecidas en ley, aunque no directamente vinculadas a sus actividades, pero que puedan contribuir para el desarrollo sostenible de los pueblos”.

⁹ “Una actitud y un compromiso permanentes, aliados con una visión de transformación social de la sociedad y con la práctica de un modelo de gestión social innovador”.

La RSU también se expresa a partir de seis abordajes distintos, según han identificado Calderón, Pedro y Vargas (2011) al realizar investigación bibliográfica sobre la temática. Así se tiene:

1. Abordaje de la tradición de la universidad: cuando ya existen en la institución prácticas consolidadas de intervención social, siendo algo inherente a la universidad.
2. Abordaje de la tendencia de mercado: cuando la universidad pasa a dar atención a la RSU con objeto de atender a las expectativas de mercado, de manera desvinculada, por tanto, de la vocación social de la universidad.
3. Abordaje de la normalización estatal: cuando la gestión de la responsabilidad social en el ámbito universitario se da con fin de atender a la normalización vigente.
En el caso de las IESB, se refiere a atender las orientaciones previstas en el SINAES. Entre sus finalidades está la búsqueda por la “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade social das instituições de ensino superior”¹⁰ (Brasil, 2004b: 1).
4. Abordaje de la estrategia de gestión de las organizaciones: cuando la RSU hace parte de un conjunto de instrumentos de gestión estratégica como, por ejemplo, el balance social, estrategias de marketing y de imagen, indicadores de calidad, etcétera.
5. Abordaje de los valores para el desarrollo humano: cuando la RSU tiene como objetivo el desarrollo humano, a partir de la construcción y fortalecimiento de valores de responsabilidad social y ciudadanía. Ese abordaje trata de la formación humana integral, impactando, asimismo, en las matrices curriculares y proyectos pedagógicos de la universidad.
6. Abordaje de los proyectos sociales y prácticas extensionistas: cuando la RSU se da por medio de proyectos de intervención social que contribuyen efectivamente para la solución de problemas concretos de la sociedad y que no sean asistencialistas.

¹⁰ “Promoción de la profundización de los compromisos y responsabilidad social de las instituciones de enseñanza superior”.

Además de identificar tales entendimientos sobre RSU, Calderón, Pedro y Vargas (2011) proponen dos más: la RSU como cumplimiento de las actividades históricas de la universidad y la RSU como resistencia al mercantilismo neoliberal.

Es posible percibir la variada existencia de entendimientos sobre RSU. Carbonari (2011) destaca que la forma como se percibe y realiza la RSU dependerá de las orientaciones estratégicas de cada universidad, hecho que contribuye para una diversidad de entendimientos. Ribeiro y Magalhães (2014) lo perciben de la misma manera, tanto que a partir de sus estudios han identificado cuatro dimensiones para la RSU: desarrollo social, desarrollo cultural, desarrollo sostenible y desarrollo económico.

Así, la concepción de RSU se acerca al concepto de educación integral, que es la formación que contempla los aspectos técnicos, con vistas a la formación profesional, pero que también incentiva al desarrollo humano a partir de la defensa de valores fundamentales, como la dignidad de la persona, la cooperación en busca del bien común, el valor del trabajo humano, además de la formación de la consciencia y del sentido ético (De la Calle, García y Giménez, 2007).

Como recuerda Bauman (2004), el mundo actual presenta grandes desigualdades. En relación con la renta, 90% de la riqueza del planeta está en manos tan sólo del 1% de sus habitantes. A partir de una educación integral, los estudiantes deberán ser capaces de asimilar valores socialmente responsables para su vida. Así serán profesionales comprometidos con la solución de problemas sociales, enterados de sus potencialidades y de que su trabajo posee una orientación profundamente social (De la Calle, García y Giménez, 2007). En ese sentido, los autores creen que la responsabilidad social ha de ser desarrollada en los estudiantes:

Se trata de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, aprender a trabajar en equipo, para participar y cooperar con los demás en el cambio social, aprender a desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad, para que tengan una participación activa en la sociedad. Formar personas comprometidas con su entorno y con sus semejantes, desde el reconocimiento de que su acción como profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que va mucho más allá en el espacio y el tiempo (De la Calle, García y Giménez, 2007: 58).

La legislación educacional brasileña y la responsabilidad social universitaria

Aún es inexistente en Brasil alguna legislación que trate específicamente el tema de la responsabilidad social. Sin embargo, al consultar a la Constitución Federal (CF) de 1988 y otras normas infraconstitucionales, se identifican principios inherentes al tema y que pueden ser entendidos como orientadores legales de la responsabilidad social.

Principalmente destacan en el artículo 1º, incisos II, III y IV de la CF, los Principios Fundamentales son: la dignidad de la persona humana, y los valores sociales del trabajo y de la libre iniciativa, respectivamente. Ya lo que vaticina el artículo 3º de la CF parece acercarse más a los propósitos de la práctica de la responsabilidad social, según redacción a seguir:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação¹¹ (Brasil, 1988: 13).

Los principios constantes en la CF deben orientar los demás dispositivos legales y la concepción de políticas públicas. De esa forma, se tiene un conjunto de leyes y estatutos que buscan contribuir para una sociedad más justa. Es el caso, por ejemplo, de la Consolidação das Leis do Trabalho,¹² de la Legislação Ambiental,¹³ del Código de Defesa do Consumidor,¹⁴ del Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁵ y del Estatuto do Idoso,¹⁶ entre otros. Así, se entiende que la confor-

¹¹ Art. 3º Constituyen objetivos fundamentales de la República Federativa de Brasil: I – construir una sociedad libre, justa y solidaria; II – garantizar el desarrollo nacional; III – erradicar la pobreza y la marginación y reducir las desigualdades sociales y regionales; IV – promover el bien de todos, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color de piel, edad y cualquier otra forma de discriminación.

¹² Consolidación de las Leyes del Trabajo.

¹³ Legislación Ambiental.

¹⁴ Código de Defensa del Consumidor.

¹⁵ Estatuto del Niño y del Adolescente.

¹⁶ Estatuto del Anciano.

midad legal es primordialmente necesaria a las organizaciones que anhelan construir una imagen positiva en relación con la responsabilidad social.

En lo que atañe a la educación, se cita la Ley n° 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que trata de la Ley de Directrices y Bases (LDB), cuyo contenido también está relacionado con los conceptos de responsabilidad social, según los artículos descritos a continuación:

Art. 2° - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3° - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Art. 43°. A educação superior tem por finalidade: II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua¹⁷ (Brasil, 1996).

Por tanto, se nota que, entre las expectativas legales de la formación universitaria, se encuentran aquellas relacionadas con la práctica social y la participación en el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, las IESB responden a la legislación específica que posee el tema sobre la responsabilidad social. Se trata del SINAES, creado por la Ley n° 10.861, del 14 de abril de 2004, y que está formado por tres componentes principales: la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes.

A partir del SINAES se realizan los procesos evaluativos de todos los aspectos en relación con la enseñanza, la investigación, la extensión, el desempeño de los alumnos, la gestión de la institución, el

¹⁷ Art. 2° - La educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Art. 3° - La enseñanza será ministrada con base en los siguientes principios: XI - vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales. Art. 43°. La educación superior tiene por finalidad: II - formar diplomados en las distintas áreas del conocimiento, aptos para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continua.

claustro docente, las instalaciones y la responsabilidad social de las IESB. Se trata de una evaluación abarcadora y compleja, que a partir de la reestructuración del instrumento que orienta el proceso evaluativo, realizada en 2014, pasa a tratar la responsabilidad social como tema no sólo concerniente a la gestión universitaria, sino también transversal a los indicadores. Esa realidad acaba por exponer cuan relevante es el tema y cómo incentiva la IESB a dedicar atención a la responsabilidad social.

Las universidades brasileñas ante la Responsabilidad Social

El Estado brasileño no alcanza a satisfacer las demandas sociales educativas. La actual coyuntura muestra un cuadro crítico o caótico de la salud, la seguridad y la educación pública estatal en nivel de Educación Básica, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. Incluso con la recuperación de la función social del Estado, es papel de las universidades cooperar para el desarrollo de sus comunidades y personas. Ejemplo de esta comprensión viene de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), del Banco Mundial y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que rediseñan nuevas formas de gestión insiriendo las necesidades sociales (Estigara, Pereira y Lewis, 2009; Bento, 2003).

Sin embargo, al abordar la responsabilidad social en el medio universitario brasileño, se pregunta por la difusión y real compromiso social, en sus discursos y prácticas, de los diferentes grupos de IESB. Por tanto, para entender este escenario brasileño de alineamiento de las IESB con la responsabilidad social, resulta necesario caracterizarlas según su naturaleza. Ellas son reglamentadas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). En su artículo 45 establece: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização”¹⁸ (Brasil, 1996).

Las IESB son reconocidas como estatales (federal, estatal o municipal); privadas con fines de lucro y comunitarias. Estas últimas, re-

¹⁸ “La educación superior será ministrada en instituciones de enseñanza superior, públicas o privada, con variados grados de alcance o especialización”.

conocidas a partir de la Ley 12.881/2013 que dispone sobre la definición, calificación, prerrogativas y finalidades de las Instituciones Comunitarias de Educación Superior (ICES), como organizaciones de la sociedad civil, ejerciendo una actividad de carácter público no gubernamental (Brasil, 2013).

Cuadro 1. Naturaleza de la oferta en enseñanza superior brasileña

<i>Naturaleza</i>	<i>Carácter</i>	<i>Sustentabilidad financiera</i>
Estatales (Art. 45 de la LDB)	Estatal: Federal; estadual o municipal	Mantenida totalmente por presupuesto público (impuestos de la población brasileña). Alumnos no pagan.
Privadas (Art. 45 LDB)	Privado, con fines de lucro	Mantenida por el pago de los alumnos.
Comunitarias (Ley 12.881/2013)	Comunitario: Confesional o no confesional	Mantenida por los alumnos; Iglesias o Comunidad y aparcerías con empresas y proyectos diversos.

Fuente: elaboración propia (2016).

Universidades estatales

Las IESB Públicas Estatales atienden a tan sólo 25% de la población universitaria en Brasil. Sin embargo, la mayoría de esos alumnos son egresados de escuelas pagadas, que poseen excelente formación si son comparadas con las Escuelas Públicas Estatales. Por ello, la clase media y la clase alta tienen acceso privilegiado a una educación gratuita debido a un sistema selectivo que reserva gran porcentaje de vacantes para los alumnos con mejor preparación.

Con énfasis en la Enseñanza y en la Investigación, estas instituciones poco se dedican a las actividades extensionistas o a programas de voluntariado o formación para la responsabilidad social. Prueba más cabal de esta política gubernamental es el Programa del Gobierno Federal llamado Ciencia sin Fronteras. Dicho programa busca promover la consolidación, expansión e internacionalización de la ciencia y tecnología, de la innovación y de la competitividad brasileña por medio del intercambio y de la movilidad internacional.

La iniciativa es fruto de esfuerzo conjunto de los Ministerios de la Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) y del Ministerio de la Educación (MEC), por medio de sus respectivas instituciones de fomento y Secretarías de Enseñanza Superior y de Enseñanza Tecnológica del MEC (CNPQ/CAPES, 2016). En los últimos años, Brasil envió a más de 100 mil estudiantes al exterior. Sin embargo, la contrapartida de este estudiante para sus universidades de origen o comunidades es totalmente ignorada por el programa. Es decir, el alumno es beneficiado y nada se le exige a cambio.

De la misma manera, alumnos de las IESB Estatales públicas estudian gratuitamente en sus programas de grado y/o posgrado sin necesidad de pago, ni siquiera simbólico. Asimismo, nada se les pide en contrapartida por este tiempo de estudios con el dinero público. Ni siquiera una docena de horas de trabajo voluntario en un país con millones de analfabetos y con graves problemas sociales.

En síntesis, las Estatales son las instituciones bajo la administración del Estado, es decir, son mantenidas por el Poder Público Federal, Estadual o Municipal. Ellas mantienen gratuidad tanto de matrícula como de mensualidades, según Ley n° 9394 del 20 de diciembre de 1996. Sin embargo, como gratuidad no existe, es el impuesto del ciudadano que acaba siendo el responsable de la financiación de estos estudiantes.

Universidades Privadas

A partir de la década de 1990, Brasil es tomado por instituciones privadas con fines de lucro. Se amplía el número de vacantes, las demandas por educación superior y consecuentemente el acceso a la educación superior en escala. Sin embargo, la calidad educacional en este escenario no acompaña las necesidades del desarrollo humano y económico del país en las cuestiones de enseñanza, investigación y extensión, según la legislación educacional brasileña.

Estas IESB privadas, con capital abierto en la Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), por ejemplo, tienen su enfoque en la enseñanza, en el mercado, en la entrega del diploma. Y la responsabilidad social de estas universidades, ¿cómo se porta? Incluso con el perfeccionamiento del sistema de regulación y evaluación del MEC e

Instituto Nacional de Enseñanza e Investigación¹⁹ (INEP), según Séc-ca y Leal (2009), el problema de la fabricación de diplomas no se resuelve. De esta forma, Brasil adhiere a la economía del mercado con modelo neoliberal y pasa a atender a las orientaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM).

Además de los aspectos legales, ¿cuál es la formación dada en cuanto a la responsabilidad social a los estudiantes de estas IESB privadas? ¿Cuál es el perfil del egresado? ¿Con quiénes están comprometidas estas universidades? Al fin y al cabo, las privadas son instituciones creadas, mantenidas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado que poseen fines de lucro (Brasil, 1996) con enfoque en la enseñanza.

Universidades Comunitarias

Las IESB Comunitarias (IESBC) brasileñas, además de la pedagogía y del comprometimiento con la ciencia y el conocimiento, consideran valores y creencias basados en la espiritualidad, ética, respeto a las personas, relaciones comunitarias y bienestar social. De esta forma, estas instituciones poseen una identidad acentuada con su entorno social, lo que las motiva a atender a las necesidades y anhelos de las personas a través de procesos de transformación social e inclusión, sedimentados en sus prácticas de enseñanza, proyectos de investigación y de extensión universitaria. Tales instituciones refuerzan la necesidad de legitimar con sustentabilidad su trabajo junto a la sociedad, que es la gran responsable por la razón de ser y la justificativa de su existencia (Dagnino, 2009).

La responsabilidad social va mucho más allá de los aspectos formales o legales. Hace parte de su ADN, está en sus documentos, proyectos y acciones institucionales. Tal naturaleza se muestra en innumerables proyectos, con resultados tangibles e intangibles junto a sus comunidades. De la misma forma, imprimen en sus estudiantes y egresados una identidad de responsabilidad con el bien común, con el otro, con la transformación de su entorno.

¹⁹ Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa.

En este entorno, hacen alianzas con las empresas, gobiernos y entidades no gubernamentales con objetivos enfocados en la responsabilidad social de una institución comunitaria. El cuidado con las acciones sociales que interactúan con las comunidades de la región y para creación y difusión de tecnologías sociales que representen efectivas innovaciones, se presenta como proceso continuo y se evidencia en sus discursos y prácticas. Toda esta relación con la comunidad, la industria, el gobierno, se presenta asociada con la responsabilidad social según modelo defendido por Etzkowitz y Zhou (2006).

Las IESBC atienden a millones de alumnos en Brasil. Se caracterizan por su dominio en la enseñanza, la investigación y la extensión. Ellas son organizaciones sin fines de lucro (asociaciones o fundaciones) de derecho privado, que poseen patrimonio perteneciente a la sociedad civil o al poder público, no distribuyen su renta y aplican integralmente los recursos obtenidos en sus actividades, además de desarrollar permanentemente acciones sociales, según la Ley n° 12.881, del 12 de noviembre de 2013. Las IESBC tienen entre sus características la formación integral, comprendiendo la preparación para la carrera profesional y la formación ciudadana de sus alumnos.

En un intento de síntesis, el cuadro a continuación ilustra los énfasis dados por las IESB. Llama la atención el hecho de que las Comunitarias atienden a los quesitos Enseñanza; Investigación y Extensión.

Cuadro 2. Síntesis de los énfasis dados por las universidades brasileñas en cuanto a su naturaleza

<i>Énfasis</i>	<i>Estatales</i>	<i>Privadas</i>	<i>Comunitarias</i>
Enseñanza	x	x	x
Investigación	x		x
Extensión			x

Fuente: elaboración propia (2016).

Responsabilidad Social en la Universidad Comunitaria Unilasalle

Considerando las ICES como las universidades que más acercan sus discursos y prácticas de la RSU, y también la vivencia de los autores con larga trayectoria en Unilasalle, se justifica una presentación más detallada sobre la RSU de esta institución. Ubicada en Canoas, ciudad al Sur de Brasil, Unilasalle tiene 40 años de historia y una sólida tradición de trabajo efectivo junto a su comunidad local y regional, siempre orientada por los principios lasallistas.

La educación lasallista tiene su origen en Francia y nace de la necesidad de atención a una demanda social: la educación de los hijos de artesanos y de los pobres del siglo XVII. Desde aquel tiempo formó para el mercado y para la vida. El origen de la misión lasallista está en la actuación del fundador de las Escuelas Cristianas, Juan Bautista de La Salle, en los últimos años de la Edad Media (Poutet y Pungier, 2001). Los autores describen que, a la época, la población francesa, estimada en 20 millones de habitantes, era clasificada en cinco clases sociales, siendo que las personas en situación de “pobreza” o “miseria”, constituían la mayoría. De esa forma, el acceso al estudio era para pocos, destinado a aquellos que tuviesen poses y capaces de pagar por la enseñanza particular ministrada por maestros calígrafos (Hengemüle, 2007).

La instrucción destinada a los pobres ya la realizaban las llamadas Escuelas de Caridad, establecidas en las parroquias de las comunidades, siendo indispensable para la admisión en esos locales el reconocimiento público de pobreza (los alumnos deberían traer identificación de pobre en sus vestes) (Hengemüle, 2007). En esa realidad es que La Salle, un joven de las clases más abastadas, acaba decidiendo dedicar su vida a la educación, en especial a los menos favorecidos, renunciando a la riqueza y concibiendo una filosofía educativa que vendría a perpetuarse durante siglos (Poutet y Pungier, 2001).

La misión lasallista llega a Brasil en 1907, cuando desembarcan los Hermanos Lasallistas con la intención de llevar educación a los hijos de los obreros del barrio Navegantes, en Porto Alegre, capital del estado de Rio Grande do Sul.

Es posible identificar en la práctica educativa de La Salle principios que evidencian que, desde el inicio de las Escuelas Cristianas, la

responsabilidad social está presente, mucho antes del surgimiento de ese término. Entre tales características, destaca el acceso irrestricto a las escuelas –si bien la mayoría de los alumnos eran jóvenes pobres hijos de artesanos o agricultores, los más abastados no eran barrados si hubiese el deseo de frecuentar las Escuelas Cristianas (Hengemüle, 2007). Según la regla 14 del capítulo 7º de las Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (RC), los Hermanos deben manifestar “afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos, uma vez que, por seu Instituto, estão encarregados mais daqueles do que estes”²⁰ (La Salle, 2012: 29). La Salle reconoce que debe existir un tratamiento igualitario, pero sin perder de vista las necesidades demostradas por los menos favorecidos.

Otra característica de responsabilidad social de las Escuelas Cristianas es la gratuidad. Regla primera de las RC, describe que “o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente”²¹ (La Salle, 2012:18). La forma de enseñar practicada por los Hermanos también destaca entre las evidencias de su responsabilidad social. Inserido en un contexto donde la valoración del estudio no era consenso, Hengemüle (2007: 39) identifica la enseñanza lasallista como una “enseñanza eficaz y eficiente” cuyos esfuerzos deben reflejar el verdadero progreso de los alumnos. Así garantizaba no sólo su permanencia, sino también mostraba a los padres de esos alumnos que ir a la escuela no era tiempo perdido.

La Salle invertía tiempo en el convencimiento de las familias para hacerlas comprender la importancia de la instrucción y que las ganancias futuras serían mayores que la ausencia del joven en las labores de los padres, en especial las relacionadas con la agricultura, según señala Hengemüle (2007). Así, se tiene en la regla 3º del primer capítulo de las RC que:

O fim desse Instituto é dar educação cristã aos meninos; e é com esse objetivo que o mesmo dirige as escolas, para que, estando os meninos de manhã

²⁰ “Afección igual a todos los alumnos, más, incluso, a los pobres que, a los ricos, puesto que, por su Instituto, están encargados más de aquellos que de éstos”.

²¹ “El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es una sociedad en la cual se hace profesión de mantener las escuelas gratuitamente”.

à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar a bem viver, instruindo-se nos mistérios de nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes, assim, a educação que lhes convém²² (La Salle, 2012: 18).

La “educación que les conviene”, mencionada en la cita anterior, se refiere a la adecuación de los contenidos abordados de tal forma que convengan al encuentro de lo que realmente era necesario a los alumnos, para los cuales “junto à catequese, que esclarece sobre o que devem saber e fazer como cristãos, a escola lassaliana lhes propiciará programa útil, com leitura, escrita, cálculo e civilidade”²³, como señala Hengemüle (2007: 40). De esa manera, los jóvenes eran atendidos por una educación integral, visando al conocimiento necesario al ejercicio de un oficio (empleabilidad), como también en relación con la orientación espiritual, el desarrollo de la autonomía y la vida en sociedad.

Además, otros aspectos priorizados en la educación reflejan en la construcción de valores de responsabilidad personal y social, de respeto propio y respeto al prójimo. Se trata de los hábitos incentivados por los Hermanos entre los alumnos, que valoran el cuidado personal (higiene, postura, presentación) y el cuidado con el otro. En una época en la que el hambre era reglada para muchos, los alumnos que tenían más condiciones compartían el excedente de su pan con los compañeros (Poutet y Pungier, 2001). En ese sentido, el cuidado transcendía a sí mismo, reconociendo y valorando a la persona.

Cabe destacar que además de la preocupación con la formación integral de los alumnos, las escuelas lasallistas mantienen desde sus orígenes el compromiso con el desarrollo de la comunidad. Así, el Instituto de las Escuelas Cristianas tenía como prioridad el interés comunitario: “os programas, brotados do interior do meio escolar e

²² “El fin de ese Instituto es dar educación cristiana a los niños; y es con ese objetivo que él dirige las escuelas, para que, estando los niños por la mañana y por la tarde bajo la dirección de los maestros, éstos les puedan enseñar a bien vivir, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y dándoles, así, la educación que les conviene”.

²³ “Junto a la catequesis, que aclarece sobre lo que deben saber y hacer como cristianos, la escuela lasallista les propiciará programa útil, con lectura, escritura, cálculo y civilidad”.

não impostos por autoridade são, antes de tudo, adequados à necessidade do povo”²⁴ (Poutet y Pungier, 2001: 127). Por eso, sus obras se esparcieron por el globo con el intuito de no sólo llevar formación, sino también una posibilidad real de transformación. Muñoz (2011) destaca no ser coincidência que la Revolución Francesa se dio tan sólo algunas generaciones después del inicio del trabajo de los Hermanos Lasallistas. La iniciativa de La Salle caracterizó una “verdadeira revolução social. Ampliar-se-á com a abertura de escolas a todas as crianças indistintamente. Realizará efetiva promoção dos menos afortunados”²⁵ (Poutet y Pungier, 2001: 104).

Fossatti y Casagrande (2011:68) afirman que “na contramão da história, La Salle renovou a escola para torná-la acessível aos pobres e para que ela fosse um meio de salvação da pessoa, salvação enquanto sinônimo de cuidado do ser em sua totalidade”²⁶. Apoyado en los valores cristianos, Juan Bautista de La Salle ve en la educación cristiana más que instrucción: considera un aprendizaje de vida (Poutet y Pungier, 2001).

Juan Bautista de La Salle también fue pionero en la formación de educadores, hecho por el cual es reconocido internacionalmente (Saviani, 2009). Su dedicación en preparar a los Hermanos a la misión de la docencia fue fundamental para garantizar la calidad de las clases y el hecho de educar (Poutet y Pungier, 2001). Por tanto, La Salle construyó una filosofía educacional sistémica, englobando familias, alumnos, profesores y también sociedad, que se reflejó en la totalidad de las instituciones de enseñanza surgidas a partir de las Escuelas Cristianas, de las cuales es fundador.

Los principios adoptados por La Salle que reflejan la responsabilidad social se mantienen presentes en las directrices actuales que rigen las instituciones que hacen parte de la Red La Salle. En la Propuesta Educativa de la Provincia La Salle Brasil-Chile (Propues-

²⁴ “Los programas, brotados del interior del medio escolar y no impuestos por autoridad son, ante todo, adecuados a la necesidad del pueblo”.

²⁵ “Verdadera revolución social. Se ampliará con la apertura de escuelas a todos los niños indistintamente. Realizará efectiva promoción de los menos afortunados”.

²⁶ “En contramano de la historia, La Salle renovó la escuela para volverla accesible a los pobres y para que fuese un medio de salvación de la persona, salvación como sinónimo de cuidado del ser en su totalidad”.

ta Educativa Lasallista) (Provincia La Salle Brasil-Chile,²⁷ 2014) se encuentran los preceptos que llevan a la afirmación anterior.

Elaborada bajo los auspicios del Proyecto Educativo Lasallista Latinoamericano (PERLA) y de la Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista (AIMEL), la Propuesta Educativa Lasallista reúne y oficializa las características de la identidad lasallista y los principios que rigen la educación promovida por los Educadores Lasallistas.²⁸ Según Menegat (2014: 4), la Propuesta Lasallista:

Ainda possibilita oferecer ao aluno condições para forma-se no senso crítico, na escolha de valores, na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na assunção de atitudes de responsabilidade e solidariedade. Em suma, a Proposta Educativa prepara o aluno para a vida integrando conhecimentos e valores, na superação de atitudes individualistas e materialistas. Procura promover o bem-comum e o desenvolvimento de cidadãos críticos, atuantes e solidários²⁹ (Menegat, 2014: 4).

La Propuesta Educativa Lasallista tiene como objetivo orientar las instituciones bajo su égida tanto para acciones de planeamiento, gestión y autoevaluación, como para la mejora de las acciones educativas y pastorales con vistas a la formación integral, la permanencia y éxito del educando. Es decir, se refiere a la educación para la vida, punto que constantemente cita el documento. Así, la Propuesta Educativa Lasallista entiende que la trayectoria académica se debe reflejar en las intenciones y comportamientos de las personas incluso después de su vivencia en una institución lasallista.

²⁷ La Provincia La Salle Brasil-Chile hace parte del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y abarca Comunidades Educativas y Religiosas de tres países, siendo ellos: Brasil, Chile y Mozambique.

²⁸ Según la Propuesta Educativa de la Provincia La Salle Brasil-Chile, Educadores Lasallistas son todos los agentes educativos (Hermanos, profesores, funcionarios técnicos-administrativos y otros colaboradores) que actúan en la misión educativa lasallista.

²⁹ “Asimismo possibilita ofrecer al alumno condiciones para formarse en sentido crítico, en la elección de valores, en la contribución para la construcción de una sociedad más justa y fraterna, en la asunción de actitudes de responsabilidad y solidaridad. En suma, la Propuesta Educativa prepara al alumno para la vida integrando conocimientos y valores, en la superación de actitudes individualistas y materialistas. Procura promover el bien común y el desarrollo de ciudadanos críticos, actuantes y solidarios”.

Unilasalle es una institución Lasallista. A partir de la lectura de sus documentos se aprende que la formación para la vida está relacionada, primeramente, con el entendimiento de que el ser humano es integral, comprendido en los niveles físico, psíquico y racional-espiritual; en las dimensiones de afecto, inteligencia y voluntad; y en las relaciones consigo mismo, con el otro y con Dios. Esa comprensión conlleva a entender que hay necesidad de un cuidado propio, a partir del autodesarrollo y de ejercicio del autoconocimiento necesarios para construir un sentido de la propia existencia.

La construcción de esa identidad personal implica directamente en la forma de relacionarse con los demás y también con el cuidado del otro. Es decir, la Propuesta Educativa Lasallista comprende que es a partir del desarrollo de cada uno que se alcanza el desarrollo en relación con el prójimo, la comunidad y la sociedad donde se está inserido. De esa forma, la Propuesta Educativa de Unilasalle:

Impulsiona a formar pessoas para a cidadania democrática, com capacidade crítica e reflexiva, permitindo desenvolver um compromisso com: o desenvolvimento humano responsável e a transformações social, o respeito à diversidade cultural e a pluralidade; a erradicação da pobreza e da marginalização, que permite a equidade social e a vivência da fraternidade³⁰ (Província La Salle Brasil-Chile, 2014: 19-20).

La formación para la vida, registrada en la Propuesta Educativa Lasallista, significa la vivencia de ideales y valores que den al individuo condiciones de enfrentamiento de las dificultades del día a día, incluyendo la preparación para el mundo del trabajo (Fossatti y Casagrande, 2011). La Educación Lasallista es integral por cuidar a la persona en su totalidad, e integradora por reconocer que estamos en permanente interacción con los demás:

O trabalho desenvolvido pelos Lassalistas (Irmãos e demais colaboradores) educa a pessoa para a autonomia, para a responsabilidade pessoal e social,

³⁰ “Impulsa a formar a personas para la ciudadanía democrática, con capacidad crítica y reflexiva, permitiendo desarrollar un compromiso con: el desarrollo humano responsable y la transformación social, el respeto a la diversidad cultural y la pluralidad; la erradicación de la pobreza y de la marginación, que permite la equidad social y la vivencia de la fraternidad”.

para o respeito ao bem comum, para a sensibilidade ante a verdade e para a aceitação da diversidade e da diferença. Caracteriza-se por uma educação que se fundamenta na participação, na corresponsabilidade, na confiança, na sólida formação acadêmica e na otimização dos resultados. Dessa forma oportunizando ao educando uma educação eficaz e eficiente, que viabiliza a produção e apropriação do conhecimento³¹ (Menegat; Gandin y Corbellini, 2011: 148-149).

Los principios de la Propuesta Educativa Lasallista están presentes en todas sus unidades de enseñanza, sean ellas destinadas a la enseñanza fundamental, media o superior. Así, tales principios también rigen la gestión de la responsabilidad social de Unilasalle. Ello refleja en la rutina de la universidad, involucrando a alumnos, profesores y colaboradores. En relación con sus estudiantes, además de la participación activa durante la trayectoria académica, también se espera de sus egresados una actuación de forma crítica y transformadora en relación con las problemáticas sociales, en especial la desigualdad. Destaca que esta realidad abarca una red internacional con más de 70 universidades cuya actuación ya supera tres siglos. Tales consideraciones respecto de la Educación Lasallista atribuyen una importancia mayor a la evaluación de sus prácticas de RSU tanto en lo que se refiere a la propuesta pedagógica, como para sus procesos de gestión.

Por fin, los resultados de los análisis de las IESB indican que en lo atañe a la responsabilidad social, existen identidades híbridas, por veces fragilizadas, tanto en el discurso como en la práctica. Se percibe que las IESB Comunitarias son las que más se acercan de los principios de RSU pregonados por la legislación brasileña en educación y por la literatura. Entre tales universidades destaca la Unilasalle Canoas como institución socialmente responsable.

³¹ “El trabajo desarrollado por los Lasallistas (Hermanos y demás colaboradores) educa a la persona para la autonomía, para la responsabilidad personal y social, para el respeto al bien común, para la sensibilidade ante la verdad y para la aceptación de la diversidad y de la diferencia. Se caracteriza-se por uma educação que se fundamenta na participação, na corresponsabilidade, na confiança, na sólida formação acadêmica e na otimização dos resultados. Dessa forma oportunizando ao educando uma educação eficaz e eficiente, que viabiliza a produção e apropriação do conhecimento.”

Conclusión

Este capítulo problematizó la responsabilidad social universitaria. Trabajó con la pregunta: ¿qué es ser una universidad socialmente responsable, en sus discursos y prácticas en Brasil? Reflexionó acerca de posibilidades de efectuación de la responsabilidad social de las universidades brasileñas a partir del trípode enseñanza, investigación y extensión.

Tanto en el análisis de literatura o documental, como en el análisis de la legislación educacional brasileña y vivencias de los autores, los datos han señalado características híbridas. Las IESB Públicas Estatales están orientadas para la enseñanza y la investigación. A su vez, las IESB Privadas están ocupadas con la enseñanza y con la rentabilidad competitiva. Por fin, las IESB Comunitarias, entre ellas Unilasalle Canoas, son las que se ocupan con equilibrio entre la enseñanza, la investigación y la extensión comunitaria en lo que atañe a la responsabilidad social universitaria.

El estudio señala hacia la Universidad Comunitaria como aquella comprometida con el desarrollo de las personas y comunidades pobres, evidenciado en la práctica por distintos programas, proyectos y actividades de inclusión social. Si bien la política brasileña para la educación superior no favorece a las universidades en su actuación socialmente responsable, cabe destacar a las universidades comunitarias por su lucha por aparcerías. De esta forma, continúan a encontrar caminos para atender su compromiso con la inclusión social a través de la educación y permanecer fieles a sus orígenes.

A lo largo de su historia, las comunitarias, inspiradas por los valores comunitarios, han mantenido su objetivo principal de educar y formar a personas calificadas, munidas de valores altruistas, contribuyendo para la promoción de una sociedad más igualitaria, fraterna y participativa. En su forma de educar, ellas garantizan en su modelo de gestión, sustentabilidad para la formación de políticas de actuación social en la educación superior a través de las perspectivas de la enseñanza, de la investigación y de la extensión.

Ser socialmente responsable como persona e institución se presenta como proceso a ser construido permanentemente en el medio universitario, sea cual sea la naturaleza de la institución. A ejemplo de lo que ya se evidencia en sus discursos y prácticas en las IESB Co-

munitarias, cabe reflexionar sobre el comprometimiento de las Públicas Estatales y Privadas en cuanto a la real y efectiva RSU.

Se concluye, asimismo, por la necesidad de definir principios de gobernación universitaria que atiendan a los dictámenes del compromiso social personal e institucional para el real desarrollo humano y crecimiento económico de Brasil. De la misma manera, tales principios necesitan estar alineados con la enseñanza, la investigación y la extensión comunitaria de todas las IESB, independientemente si son Públicas Estatales, Privadas o Comunitarias. Ultrapasar los discursos y efectuar la RSU en prácticas es un reto para las universidades brasileñas ante un escenario que exige respuestas efectivas a las demandas sociales.

Fuentes consultadas

- AYALA Rodríguez, Nelly y Bernardo Hernández, (2016). “La responsabilidad social universitaria en estudiantes de América Latina”, en *Eureka. Asunción*, núm. 13.
- BALDISSERA, M. y G. B. Noro, (2007). *Responsabilidade social: uma ferramenta para a consolidação da imagem organizacional*. Anais do IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, SEPE, Santa Maria.
- BARDIN, Laurence, (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- BAUMAN, Zygmunt, (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ediciones.
- BOHRER, Iza N., Janaina Orso Puehringer, Daniele S. Silva y Judith Nairdof, (2008). “A história das universidades: o despertar do conhecimento”, en *Jornada de Educação*, 14, Santa Maria. Anais. Disponible en: <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf> (consultado el 10 de octubre de 2015).
- BOTTONI, A., E. J. Sardano y G. B. Costa Filho, (2013). “Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais”, en *Gestão Universitária: os caminhos para a excelência*, Sonia Simões Colombo (org.). Porto Alegre: Penso.
- BOWEN, Howard, (1953). *Social responsibility of the businessman*. New York: Harper.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (2014). “Prefácio”, en Maria Waldenez Oliveira y Fabiana Souza Rodrigues (orgs.), *Processos educativos em práticas sociais. Pesquisa em educação*. São Carlos: EdUFSCar.
- BRASIL (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/1996. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, consultado el 17 de octubre de 2016.
- _____ (2004a). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- _____ (2004b). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP.
- _____ (2013). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Censo da Educação Superior de 2012. Brasília: INEP.
- _____ (2013a). *Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das ICES*. Lei 12.881/2013. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm (consultado el 17 de octubre de 2016).
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio, Pedro, Rodrigo Fornalski y Maria Caroline Vargas, (2011). *Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. Interface (Botucatu)*, vol. 15, núm. 39. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/a17v15n39.pdf> (consultado el 17 de octubre de 2015).
- CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt (2011). *Gestão da responsabilidade social*. In: *Desafios da gestão universitária contemporânea*, en Sonia Simões Colombo *et al.* (orgs.). Porto Alegre: Artmed.
- CARDOSO, Anajás da Silva, Nathalia Costa Gonzaga, Neusa Collet y Thelma Leite de Araújo, (2011). *As contribuições das bases filosóficas de Morin para a pesquisa em enfermagem: a responsabilidade e o código de ética*. Anais do 17º Seminário de Pesquisa em Enfermagem.
- CNPQ/CAPES (2016). *Ciências sem Fronteira*. Disponible en: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> (consultado el 16 de diciembre de 2016).
- CUNHA, Antonio Geraldo da, (2010). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (4ª ed)., Rio Janeiro: FAPERJ.

- DAGNINO, R., (2009). “A Relação Universidade-Empresa no Brasil e o “Argumento da Hélice Tripla””, en *Revista Brasileira de Inovação*, vol. 2, núm. 2.
- DE LA CALLE, Carmen, José Manuel García Ramos y Pilar Giménez Armentia (2007). “La formación de la responsabilidad social en la universidad”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, núm. 2.
- ESTIGARA, Adriana, Reni Pereira y Sandra A. Lopes Barbon Lewis, (2009). *Responsabilidade social e incentivos fiscais*. São Paulo: Atlas.
- ETZKOWITZ, H. y C. Zhou, (2006). “Triple Helix twins: innovation and sustainability”, en *Science and Public Policy*, vol. 33, núm. 1.
- FOSSATTI, Paulo y Cledes Antonio Casagrande, (2011). *Formação Integral e Integradora*, en Bem Viver Ensinar, Paulo Fossatti, Edgard Hengemüle y Cledes Antonio Casagrande (orgs.), p. 67-84. Canoas: Unilasalle.
- GOUVEIA, Valdiney Veloso, Tatiana Cristina Vasconcelos, Fabiana Queiroga, Maria Luiza Pontes de França y Suenny Fonseca de Oliveira, (2003). “A dimensão social da responsabilidade pessoal”, en *Psicologia em estudo*, vol. 8, núm. 2.
- HENGEMÜLE, Edgard (2007). *Educação lassaliana. Que educação?* Canoas: Salles.
- INEP, (2015). *Censo da educação superior brasileira*. Disponible en http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf, consultado el 16 de diciembre de 2016.
- LA SALLE São João Batista de (2012). *Obras completas de São João Batista de La Salle*, en Edgard Hengemüle (coord.), Afonso Ludwig *et al.* (trads.). Albino Canoas: Unilsalle.
- MENEGAT, Jardelino, Adriana Beatriz Gandin y Marcos Antonio Corbellini (2011). *Educação eficaz e eficiente*, en Ensinar a Bem Viver Fossatti, Paulo. Edgard Hengemüle, Casagrande, Cledes Antonio (orgs.), p. 139 a 150. Canoas: Unilasalle.
- _____ (2014). “Mensagem”, en *Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile*. Província La Salle Brasil-Chile, Porto Alegre.
- MORIN, Edgar, (2014). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- MUÑOZ, Diego A., (2011). “¿Podemos hablar de una pedagogía lasaliana hoy?”, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, núm. 3, Roma. Disponible en: http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/diego_munoz_3.pdf (consultado el 20 de abril de 2015).
- PERNALETE, Mariela Torres y Miriam Trápaga Ortega, (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- PINTO, Maira Meira, (2013). “Responsabilidade Social e Educação Universitária”, en *Barbarói*, núm. 37, Santa Cruz do Sul.
- _____ (2008). *Responsabilidade social universitária como indicador de qualidade para o ensino superior. Congresso nacional de educação*. p. 1-13.
- POUPET, Yves y Jean Pungier, (2001). *La Salle e os desafios de seu tempo*, en Henrique Justo (trad.). Canoas: La Salle.
- Província La Salle Brasil-Chile, (2014). *Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile*. Porto Alegre.
- RIBEIRO, Raimunda da Cunha y António Magalhães, (2014). “Política de responsabilidade social na universidade. Conceitos e desafios”, en *Educação, Sociedade e Culturas*, núm. 42, Piauí. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_R_C_Ribeiro_A_M_Magalhaes.pdf (consultado el 30 de septiembre de 2016).
- SAVIANI, Dermeval, (2009). “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, en *Rev. Brasileira de Educação*, vol. 14, núm. 40. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt (consultado el 10 de octubre 2015).
- SCHWARTZMAN, Jacques, (2005). “Responsabilidade social no ensino superior”, en *Revista Estudos da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, ano 23, núm. 34, Brasília.
- SÉCCA, R.X. y R.M. Leal, (2009). Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. Educação: BNDES Setorial 30, p. 103-156. Disponible en: http://www.bndespar.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf, consultado el 02 de septiembre de 2016.
- VALLAEYS, François, (2014). “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, México.

GOBERNANZA PARA CONSOLIDAR LA CALIDAD INSTITUCIONAL: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

*Hugo Lavados Montes**
*Luis Eduardo González Fiegehen***

Resumen

Se ejemplifica la gobernanza para la calidad académica con una experiencia del rector de la Universidad San Sebastián (USS), institución de 27 mil estudiantes, distribuidos en cinco sedes. Para ello se utiliza un modelo integral de calidad que considera las funciones académicas universitarias y tres componentes de la calidad “representados” por las dimensiones de relevancia, integridad, efectividad recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Se utilizó un método de casos, considerando cuatro interrogantes: la situación o problema a resolver, el procedimiento usado, los resultados obtenidos y los aprendizajes que se derivan para la gestión. Los casos seleccionados fueron dos para la función docente (Rediseño Curricular y Programa CREAR), otro para investigación (Creación del CIES) y uno más para vinculación con el medio (Experiencia de Odontología). Los casos muestran resultados positivos y redundan en aprendizajes relevantes desde la perspectiva de la gobernanza para la calidad académica.

Palabras clave: calidad académica, aprendizaje, gobernanza.

* Rector de la Universidad San Sebastián.

** Asesor del rector de la Universidad San Sebastián.

Introducción

La gobernanza para el rector de una universidad debe entenderse como su capacidad para ejercer el liderazgo en sus funciones de dirección académica, contando con: claridad de sus propósitos, habilidades prospectivas para definir, políticas y estrategias, así como el dominio de las potencialidades de los mecanismos de gestión que se requieren implementar para lograr que el proyecto corporativo sea exitoso.

Este capítulo se refiere a la experiencia del rector de la Universidad San Sebastián (USS), entidad que nace en la ciudad de Concepción y que en tan sólo tres lustros pasó de tener 2,498 estudiantes a contar con una matrícula de más de 27 mil estudiantes distribuidos en cinco sedes, 14 facultades y 34 carreras de pregrado. Actualmente está acreditada por cinco años.

El rector, como máxima autoridad institucional, tiene la responsabilidad de coordinar y dirigir la gestión de ocho vicerrectorías (Académica, de Asuntos Económicos y Administrativos, de Aseguramiento de la Calidad, de Desarrollo Estudiantil, de Vinculación con el Medio y Comunicaciones, de Campos Clínicos, de Planificación y Desarrollo, de Posgrados y Desarrollo Profesional).

De acuerdo con lo señalado en su Plan Estratégico, la USS tiene como misión: promover la búsqueda de la verdad, la honestidad y la responsabilidad, como rasgos esenciales; avanzar como institución a niveles crecientes de desarrollo, dentro de un contexto de calidad en el sistema de educación superior; lograr el desarrollo armónico de la persona y el cultivo de la alegría; reconocer a la persona como un ser único e irrepetible. Para cumplir esta misión se han fijado cinco objetivos institucionales, los cuales pueden asociarse a la calidad:

1. Avanzar como institución desde una universidad principalmente docente a una con mayor nivel de desarrollo y posicionamiento.
2. Fortalecer la docencia de pregrado para transformarse en un referente nacional por su proyecto educativo en que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje.
3. Enriquecer la formación y experiencia de sus estudiantes y egresados para que contribuyan como profesionales de exce-

lencia comprometidos con la sociedad y orgullosos de su *alma mater*.

4. Concordar, implementar y evaluar estándares para el cumplimiento de los propósitos de la USS, consistentes con los requerimientos y el marco regulatorio del sistema de educación superior chileno.
5. Consolidar su sustentabilidad financiera y velar por la excelencia operacional, la productividad y la diversificación de los ingresos.

Gobernanza universitaria sobre la base de un modelo integral de calidad

Para lograr estos objetivos se requiere que la gobernanza institucional esté orientada hacia una superación permanente de la calidad. Pero el concepto de calidad en educación es complejo, se vincula a las diferentes componentes de la estructura y el quehacer académico-administrativo de la institución y está transversalmente involucrado en todas las funciones universitarias. En consecuencia, para la experiencia de gobernanza se utiliza un modelo integral de calidad que incorpore los aspectos señalados (Espinoza *et al.*, 1994). El modelo contempla dos ejes.

Un eje es el de las funciones académicas universitarias que comprende: la función docente que se concibe como toda acción destinada a reproducir cultura y transferir información a través de la formación y el desarrollo de recursos humanos, lo cual es evaluado y certificado formalmente; la función de investigación y creación cultural que es el conjunto de actividades institucionales destinadas a generar cultura, nuevos saberes o sistematizar información, ya sea a través de las ciencias, el desarrollo tecnológico o de la creación artística; así como la función de vinculación con el medio que comprende al variado conjunto de actividades destinadas a la reproducción cultural y a la transferencia de información, pero a través de relaciones interactivas y bidireccionales con la comunidad.

El otro eje corresponde a los componentes fundamentales que dan cuenta de su quehacer. El modelo incluye tres componentes distribuidos en siete dimensiones con sus respectivos criterios e indicadores.

Un primer componente es el de la coherencia con fines y logros que comprende las dimensiones de Relevancia, Integridad y Efectividad. En segundo término el componente se refiere a los recursos y comprende las dimensiones de disponibilidad de recursos, eficiencia y eficacia. El tercer componente es el de los procesos e incluye las dimensiones de Estructura y Procesos académicos y la de procesos administrativos. A continuación, se describen las siete dimensiones y sus respectivos criterios para los tres componentes, los cuales permiten identificar una gobernanza para la calidad académica.

La dimensión relevancia se refiere a una perspectiva teleológica, a los grandes fines educativos de la institución, al para qué se educa. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de las políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados. La relevancia incluye cuatro criterios: 1) el criterio de pertinencia, que expresa el grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta; 2) el criterio de impacto, que refleja el grado de influencia interna y externa que posee la institución; 3) el criterio de adecuación, que refleja la capacidad de respuesta frente a situaciones emergentes o coyunturales, y 4) el criterio de oportunidad, que se refiere a la capacidad institucional para responder a las necesidades de un momento histórico dado, con la creación o reformulación de programas.

La dimensión de integridad corresponde a la consistencia entre lo que la institución declara y lo que efectivamente implementa en su quehacer. Igualmente da cuenta de la coherencia entre la misión institucional, el proyecto educativo con las concepciones curriculares que lo sustentan y con la forma en que se implementan. Esta dimensión está claramente definida en los criterios usados por la Comisión Nacional de Acreditación.

La dimensión efectividad se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y lo logrado. La efectividad comprende tres criterios: 1) criterio de formulación de metas explícitas, que incluye metas cualitativas y cuantitativas; 2) criterio de cumplimiento de metas con relación al logro de lo planificado, y 3) el criterio de logro de aprendizaje, que estará presente en la medida que las instituciones alcancen las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus alumnos.

La dimensión disponibilidad de recursos adecuados identifica si la institución cuenta con los recursos humanos materiales y de información para cumplir con sus compromisos en el corto y mediano plazo. Los criterios reflejan cada uno de estos tres tipos de recursos: 1) criterio de disponibilidad de recursos humanos, el cual se refiere tanto a la cantidad como a la calidad de los recursos humanos; 2) criterio de disponibilidad de recursos materiales, que se refiere a la infraestructura física, al equipamiento y a los recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo, y 3) criterio de disponibilidad de recursos de información, el cual involucra a todas las fuentes de información que están a disposición para que profesores, alumnos y administradores lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.

La dimensión eficiencia está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto principal, que en este caso es la calidad académica expresada entre otros aspectos en la formación de un profesional idóneo. Para aproximarse a esta dimensión, pueden utilizarse dos criterios: 1) el criterio de eficiencia administrativa, que se refiere al óptimo uso de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados, y 2) el criterio de eficiencia pedagógica, que se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del alumno de obtener el título en los plazos señalados por la institución.

La dimensión eficacia permite establecer las relaciones de congruencia de medios afines. Es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos o a aspectos de administración curricular. Para esta dimensión se proponen cuatro criterios: 1) el criterio de adecuación de recursos, que se refiere a la relación producida entre el servicio que se obtiene y a cuan apropiados son los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos; 2) el criterio de relación de costo-efectividad, que se refiere al costo de los logros en comparación con otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas; 3) el criterio de costo-beneficio involucra la comparación de cos-

tos y las tasas de retorno en distintas carreras, tanto a nivel individual como social, y 4) criterio de limitantes de recursos, éste se refiere a la insuficiencia de los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

La dimensión procesos, que considera cómo se logran los resultados, es decir, cómo se maneja el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impeditivos y retardantes para obtener los resultados planificados por la institución. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo-organizacional, lo administrativo-docente y lo pedagógico. Dos criterios se consideran en esta dimensión: 1) criterio de interacción de factores de tipo administrativo institucional, el cual se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución. Por ejemplo, características del clima organizacional o de elementos que conforman este clima como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional, y 2) Criterio de interacción de factores de tipo pedagógico, referido a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como los perfiles profesionales, mallas curriculares, procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, incluyendo elementos como las normativas de asistencia a clases.

Casos ejemplificadores de la gobernanza para la calidad académica

Este capítulo muestra la experiencia de gobernanza para la calidad académica de la USS, utilizando una metodología de casos ejemplificadores que muestran el comportamiento institucional con respecto a ciertos componentes de la calidad y en relación con las funciones de docencia, investigación y vinculación con el medio. Cada uno de los casos se ha estructurado con relación a cuatro interrogantes:¹

¹ Los casos fueron preparados por Sonia Micin; Ana Luis Durán, Marcela Quiroz, Mauricio Salgado y sobre la base de documentos de la Dirección General de Pregrado que dirige Erika Castillo.

- ¿Cuáles son los antecedentes? ¿Cuál fue la situación o problema por resolver? ¿Cómo se resolvió? ¿Cuál fue el procedimiento, el proceso o la metodología utilizada?
- ¿Cuál fue el resultado? ¿Qué ocurrió con la intervención? ¿Cuáles han sido las implicancias? ¿Que aprendizaje se desprende de la experiencia?

Se seleccionaron dos casos referidos a la función docente. El primero relacionado con la dimensión integridad sobre el proceso de rediseño curricular que ha estado a cargo de Erika Castillo, directora de la Gestión de Pregrado; el segundo en la dimensión de procesos que da cuenta del Programa CREAM, dirigido por Sonia Micin; el tercer caso se refiere a la función investigación y da cuenta de la creación del Centro de Investigación en Educación Superior a cargo de Ana Luis Durán; el cuarto caso está referido a la función de vinculación con el medio que dirige Marcela Quiroz y da cuenta de la preocupación de la USS por sectores vulnerables, lo que se muestra en la experiencia de Odontología, a cargo del profesor Mauricio Salgado y la doctora Paula Maureira como suplente. Si bien los casos escogidos para ilustrar sobre la gobernanza para la calidad se categorizan en una determinada dimensión, es evidente que también tienen implicaciones en otras, ya que las universidades son sistemas complejos. Las relaciones de los casos sobre gobernanza respecto al modelo de calidad académica se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Casos ilustrativos de gobernanza en el modelo integral de calidad

<i>Dimensiones</i>	<i>Funciones</i>		
	<i>Docencia</i>	<i>Investigación y creación cultural</i>	<i>Vinculación con el medio</i>
Relevancia			Cultura del compromiso de la USS por sectores vulnerables. La experiencia de Odontología.
Integridad	Rediseño curricular		

(Continúa)

(Continuación)

Efectividad		Creación del CIES en investigación	
Disponibilidad de recursos			
Eficiencia			
Eficacia			
Procesos	Programa CREAM		

Fuente: elaboración propia.

Caso 1. Rediseño curricular

El caso se refiere a una experiencia de gobernanza para la calidad académica y para la función docente en relación con la dimensión de efectividad. Esta experiencia ha estado dirigida por Erika Castillo, directora general de Pregrado (DGP).

Antecedentes sobre la situación a superar

La USS siempre se ha propuesto lograr que sus estudiantes egresen como buenos profesionales en cuanto a su desempeño laboral, pero también que sean personas íntegras y que actúen acorde a los valores que promueve la institución formadora.

Para alcanzar estas metas se formuló el Proyecto Educativo (PE) (USS, 2015), cuyos propósitos son: presentar la identidad formativa de la USS, orientar el proceso formativo y la práctica docente en la USS, orientar la formación y el perfeccionamiento de los académicos y la gestión necesaria para la docencia de la USS. El PE está sustentado en cinco principios rectores del proceso formativo:

1. El respeto por el estudiante y su modo de aprendizaje.
2. La enseñanza enfocada al logro de los aprendizajes, lo cual implica la comprensión y aceptación de la existencia de condiciones personales, de una historia previa y de conocimientos y desarrollos anteriores a la enseñanza formal.

3. La formación integral del estudiante y del egresado.
4. El reconocimiento del estudiante como una persona vinculada a la comunidad universitaria y a su entorno.
5. La formación como experiencia orientada a mejora continua, la calidad y la instauración de la cultura de la autoevaluación.
6. El desafío a resolver es cómo alcanzar las metas establecidas en el proyecto a través del currículo.

El proceso para superar la situación planteada

Para lograr lo planteado a partir de 2008, la USS definió una ruta de desarrollo curricular, centrado en el aprendizaje, el cual planteaba formar profesionales integrales con actitudes, conocimientos y habilidades para dar respuestas competentes a las necesidades del entorno. Para ello se requería contar con un proyecto educativo y formativo que acogiera la diversidad y centrara el proceso docente en el aprendizaje.

La USS se esforzó inicialmente por establecer un enfoque curricular basado en competencias. No obstante, una evaluación realizada por la DGP en 2014 mostró que la formulación de los perfiles de egreso, si bien era adecuada, no se ajustaba, en estricto rigor, al concepto de competencia. Es así como se generó el concepto de “desempeños esperados” para definir los perfiles, que corresponde a las capacidades que tiene el estudiante al momento de su egreso. A partir de ello comenzó un proceso de innovación de la docencia caracterizado por la redefinición de los perfiles de y por el correspondiente rediseño curricular, en el cual los saberes aprehendidos por los estudiantes se expresan en resultados de aprendizajes, todo lo cual debe darse en un ambiente de aprendizaje. A ello se suma otro conjunto de medidas como el apoyo y la nivelación de un estudiantado heterogéneo, la capacitación de los docentes y el perfeccionamiento de los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Para la definición de los perfiles de egreso se estableció como condición que: sintetizaran la identidad de cada carrera y orientaran el proceso formativo con miras en la inserción laboral y la formación continua; expresaran claramente los desempeños esperados; facilitaran la progresión del estudiante; permitieran la identificación de los

hitos para evaluar el grado de avance del estudiante en su carrera y orientaran la definición de las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para elaborar los perfiles se estableció un esquema común y además fueron sometidos a una validación interna y externa, con una importante participación de los académicos; 57% reconoce haber participado en el proceso.

En relación con el rediseño curricular cabe señalar que la USS ha definido ciclos y líneas curriculares: los primeros corresponden al proceso de formación de un profesional, expresado en el PE, mientras que las segundas representan una agrupación de asignaturas que contribuyen a un desempeño o conjunto de desempeños. La estructura curricular está organizada en dos ciclos de pregrado y uno de posgrado. En el pregrado existe un ciclo inicial y uno académico-profesional, con la formación integral transversal a ambos ciclos. El posgrado contempla un ciclo de duración variable, que puede comenzar, en el caso de los programas de magíster, al momento de la licenciatura, en forma simultánea con el año previo a la titulación profesional.

Para lograr el enfoque centrado en el aprendizaje, declarado en el proyecto educativo, se modificaron los programas de asignaturas planteados en “objetivos de aprendizajes” a “resultados de aprendizaje”, lo cuales son evidenciados sobre la base de criterios e indicadores. Para realizar este cambio se estableció un plan académico bienal que culminó en 2015. Paralelamente se implementó un proceso para lograr “una enseñanza intencionada y planificada para alcanzar aprendizajes significativos y profundos”. Es decir, que los programas expresados en resultados de aprendizaje permitieran intencionar los procesos formativos, estableciendo lo que se espera de los estudiantes y de qué modo pueden demostrar lo aprendido. Para ello se entregaron esquemas estandarizados para la preparación de los programas de asignaturas y se realizaron talleres docentes en todas las sedes. En forma complementaria se preparó una Matriz de Implementación de Carreras (MIC), que además de apoyar la programación de las asignaturas entrega información para la gestión académica, recursos humanos e infraestructura de un plan de estudio.

En el proyecto educativo se relevó, asimismo, la formación integral que comprende el conjunto de actividades docentes que complementan la formación del futuro profesional y aquellas que expresan los valores que conforman el sello USS (2015). Las primeras incluyen

aquellas que permiten enfrentar exitosamente la educación superior y el desempeño profesional futuro, tales como lenguaje y comunicación, idiomas y habilidades en Investigación. Por otra parte, entre las “líneas curriculares sello” está la innovación y emprendimiento; la diversidad y respeto por el ser humano, la ética y responsabilidad social. A todo lo anterior se agrega el seguimiento de los resultados formativos que está destinado a asegurar la permanencia en la USS de los estudiantes por medio de un ambiente que favorezca su éxito académico, el avance curricular y su titulación. Se incluye entre ellos una “alerta temprana”, que consiste en un informe mensual que reporta a decanos y directores de carreras la proporción e identidad de los estudiantes que, basado en su rendimiento actual, tienen una probabilidad de reprobación.

Resultados obtenidos

Como resultado de la definición de perfiles y el rediseño curricular se puede establecer que todos los perfiles de egreso revisados se encuentran oficializados. Por otra parte, la tasa de egreso y titulación alcanza a un 46%, siendo similar a los promedios nacionales (Zapata y Tejada, 2009). Asimismo, la tasa de titulación por cohorte promedia 63.8% para las últimas cinco cohortes para carreras de siete años, 44% para carreras de seis años, 39.5% en promedio para carreras de cinco años y 55.6% para carreras de cuatro años.

Estas cifras bordean los datos encontrados en los estudios citados, en torno a 40 y 50% de titulación para universidades en Chile.² Los valores obtenidos, al compararse con estudios nacionales, presentan un positivo indicador, ya que se observa que sólo 8.6% de los estudiantes logra titularse en el tiempo oficial del programa (González *et al.*, 2005; Zapata y Tejada, 2009). Cabe señalar que según el SIES, las duraciones reales de las carreras tradicionales con licenciatura alcanzan 33% más que la duración establecida, mientras que actualmente en la USS, en promedio, la duración formal es superior en

² Para las carreras de cuatro años de duración se consideran las cohortes 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.

17.4% a la duración establecida formal, lo que representa un buen indicador en términos comparativos.

En cuanto a la empleabilidad al primer año de egreso, según el SIES (2014), es del 84.2%, lo que algo mejor que el promedio nacional. Utilizando otra metodología, un estudio interno (USS, 2014) señalaba que 91.8% de los egresados se encontraba trabajando. Con respecto a las remuneraciones, 48% percibe entre 500 mil y un millón de pesos, y 18% entre un millón y un millón y medio, lo cual representa un aumento respecto a lo observado en el año 2012 (USS, 2014). Por otra parte, 55.4% de los egresados evalúa su formación como satisfactoria y 15.3% como altamente satisfactoria, sólo 5.2% se muestra insatisfecho.

Es importante destacar que desde el punto de vista de la gestión académica, todo el proceso de cambio de perfiles y el rediseño curricular está siendo retroalimentado con distintos indicadores que son analizados por diferentes unidades académicas, por unidades especializadas y por las autoridades universitarias, para que se puedan tomar decisiones informadas en los distintos niveles. Además, se ha establecido un sistema de seguimiento y monitoreo para el logro de los perfiles de egreso. También se ha diseñado un modelo de seguimiento de la implementación curricular que considera desde las características de los estudiantes a su ingreso hasta el logro del perfil de egreso. Este sistema de seguimiento considera, entre otros aspectos: El análisis por parte de cada carrera de las características de ingreso de sus estudiantes a la luz del perfil de egreso establecido. La revisión de las oportunidades curriculares en el ciclo básico a partir de las debilidades detectadas en la caracterización inicial. La determinación de desempeños intermedios y finales con instrumentos adecuados. El diseño de ajustes y mecanismos remediales necesarios. Los ajustes al plan de estudio cuando los resultados lo aconsejen.

Implicancias y aprendizajes para la gobernanza que se desprenden del caso

La experiencia permitió montar en todas las facultades mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones que permiten asegurar la calidad, identidad y sustentabilidad del proyecto institucional incluso en lo relativo a la apertura y cierre de carreras. Se destaca también la

existencia de unidades especializadas que proveen información y acompañamiento de estos procesos tales como, la unidad de estudios institucionales, dirección general de pregrado, dirección de procesos docentes, entre otros.

La USS cuenta ahora con mecanismos oficiales, protocolos e información que aseguran calidad de los procesos de definición y revisión de perfiles, así como una unidad responsable del apoyo técnico de las unidades académicas en este ámbito. No obstante, se reconocen espacios de mejora en la participación de académicos hora en la definición, lo que se pone de manifiesto en las encuestas de opinión aplicadas en el presente proceso de autoevaluación.

La USS cuenta con datos que le permiten monitorear los procesos académicos con información oportuna para conocer los resultados que evidencian logros, como la relación entre la duración formal de la carrera y el tiempo de titulación real, en el que se advierte un nivel mejor que el que muestra el sistema de educación superior. En términos generales, la experiencia ha permitido valorar el trabajo realizado por la DGP respecto a la sistematización de procedimientos y protocolos de procesos, que si bien estaban implementados, carecían de una normalización institucional.

En cuanto a la retroalimentación del proceso formativo, la USS cuenta con mecanismos, fuentes e instancias de análisis internas y externas que le permiten realizar ajustes acordes con los requerimientos del medio profesional, disciplinar y nacional. Sin embargo, existe un desafío al incorporar a los egresados en el proceso de retroalimentación.

Este caso muestra cómo, desde la perspectiva de la gobernanza académica, mediante una nueva aproximación metodológica, se logra mejorar a nivel institucional en la dimensión de “integridad”, es decir, la coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes de acuerdo con los principios y valores que sustentan el proyecto educativo y lo que efectivamente se realiza en el ámbito de la función docente.

Caso 2. El aporte a la calidad académica del Centro de Rendimiento y Apoyo al Estudiante (CREAR)

El caso se refiere a una experiencia de gobernanza para la calidad académica de la función docente en relación con la dimensión de

procesos. Esta experiencia ha estado dirigida por Sonia Micin, Directora del Instituto CREAM.³

Antecedentes sobre la situación a superar

En 1990, la matrícula de la educación superior (ES) ascendía a 245,408 estudiantes (Espinoza y González, 2015) y a más de 1,152 para el año 2015 (CNED, 2015). Este aumento ha implicado la incorporación de estudiantes de los quintiles de menores ingresos, los que presentan una preparación insuficiente para enfrentar las exigencias de la educación superior (SIES, 2014; OECD, 2009; Donoso, 2009; Brunner, 2015). Existe amplia evidencia sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos para permanecer en la educación superior (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Castillo y Cabezas, 2010; Canales y De los Ríos, 2009; Ezcurra, 2005). Esto se manifiesta en las altas tasas de deserción, en particular durante el primer año académico (Donoso, Donoso y Frites, 2013).

Bajo este contexto, la integración académica y social de estudiantes con un nuevo perfil se ha convertido en un importante desafío para las universidades, las cuales han optado preferentemente por la implementación de programas remediales y de acompañamiento para mejorar la permanencia de sus estudiantes. Al mismo tiempo, como parte de las políticas públicas, se ha reconocido la necesidad de orientar y potenciar dichos esfuerzos (Micin, Farías, Carreño y Urzúa, 2015) con el fin de instalar una cultura que reconozca la responsabilidad de las instituciones en proveer los soportes necesarios que hagan viable la trayectoria académica del estudiante.

En este marco, el Proyecto Educativo de la Universidad San Sebastián (2015) ubica al estudiante en el centro de su quehacer académico. Esto implica la implementación de múltiples estrategias para que quienes acceden a la USS puedan desarrollar con éxito sus estudios, independiente de sus condiciones de ingreso o formación académica previa. Así, esta decisión institucional comprende la

³ Parte importante del texto presentado se encuentra publicado en Carreño, Micin y Urzúa (2016); así como en Micin, Carreño y Urzúa (2016).

necesidad de reconocer las características de ingreso de los estudiantes y adecuar las estrategias y recursos de la enseñanza a dicho perfil (Carreño, Micin y Urzúa 2016).

El Proceso para superar la situación planteada

En respuesta a la situación, la USS materializó su compromiso de acompañar a los estudiantes, a través del CREAM, el cual comenzó a funcionar a principios de 2010. Su objetivo ha sido el desarrollo de programas de nivelación y de acompañamiento, orientados a reducir la brecha entre el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los estudiantes a su ingreso y aquellas requeridas para hacer frente a las exigencias de la Educación Superior. En 2014, a partir de la necesidad de generar conocimiento y socializar la experiencia acumulada, se formalizó la creación del Instituto CREAM-USS (Decreto de Rectoría N° 24 de 2014), lo cual permitió ampliar el quehacer académico y el posicionamiento del Instituto en el contexto nacional universitario. Los objetivos asociados a la investigación y extensión han permitido potenciar y retroalimentar las intervenciones desarrolladas, aportar a la docencia universitaria e intercambiar experiencias con otras instituciones de educación superior. Actualmente, el Instituto CREAM-USS se encuentra presente en las cuatro sedes de la Universidad. La infraestructura de cada centro fue diseñada para acoger las necesidades de los estudiantes, considerando boxes individuales de atención psicoeducativa y salas de estudio para tutorías grupales y masivas. Su ubicación es estratégica dentro de los campus, situándose en las cercanías de bibliotecas. Cada centro cuenta con un director y un equipo de profesionales, pedagogos y psicólogos educacionales, con vasta experiencia en población universitaria, y comprometidos en la tarea de acompañar el proceso académico de los estudiantes de la USS.

El Instituto está planteado en asociación a tres ejes de desarrollo:

1. Diseñar, implementar y evaluar dispositivos y programas de acompañamiento académico para estudiantes de la USS, con el fin de potenciar su aprendizaje, rendimiento y adaptación a la educación superior durante los primeros años (Intervención).

2. Generar investigación y publicaciones de calidad en modelos y programas de acompañamiento para la educación superior (Investigación).
3. Contribuir en la socialización y desarrollo de programas de acompañamiento, que favorezcan la equidad en la educación superior (Extensión).

Para el logro de estos objetivos, CREAM-USS trabaja sobre la base de un modelo comprende: un diagnóstico basal, una intervención general y un sistema de medición.

Un diagnóstico basal

El diagnóstico se realiza sobre la base de dos fuentes de información:

1. *La aplicación de un Instrumento de Caracterización Académica Inicial (ICAI)*, la cual opera bajo el supuesto que el diseño y desarrollo de programas e intervenciones requiere conocer el perfil de los ingresantes a la USS, con el fin de gestionar aquellos soportes y apoyos académicos que sean más acordes con sus características específicas y que les permitan cursar con éxito la educación superior. Para esto, el ICAI indaga sobre variables críticas para el aprendizaje y el rendimiento académico, específicamente sobre algunos antecedentes sociodemográficos, el desarrollo de habilidades cognitivas y el uso de estrategias de Estudio y Aprendizaje. ICAI ha sido aplicado por cinco años consecutivos (2012-2016). En estas cinco versiones se han evaluado a más de 26 mil estudiantes de primer año, y en cada una de ellas la cobertura ha superado 90% de los nuevos matriculados. ICAI se encuentra asociado a cinco objetivos institucionales:
 - Informar y capacitar a directivos y docentes sobre las características de sus estudiantes en cuanto a variables relevantes para el aprendizaje, el rendimiento y la integración al contexto universitario y sugerir lineamientos generales de intervención.

- Identificar a los estudiantes con mayor necesidad de apoyo psicoeducativo, a fin de orientar a cada carrera en el diseño de metodologías educativas pertinentes que contribuyan a la integración académica y social de este grupo específico.
 - Orientar y retroalimentar los contenidos de los programas de acompañamiento académico que la Universidad ofrece a los estudiantes nuevos, así como la selección de las carreras que participarán en ellos.
 - Retroalimentar a los estudiantes sobre el uso de estrategias de estudio y aprendizaje, con el fin de que conozcan su perfil de fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y aborden un plan de trabajo académico basado en estas habilidades específicas.
 - Capacitar a docentes en el desarrollo de estrategias de enseñanza y metodologías aplicables en aula, con base en variables críticas en el perfil de estudiantes de la USS.
2. *Las mediciones sobre el nivel de conocimiento disciplinar de entrada para Química, Cálculo, Biología o Lectura y Escritura Académica, dependiendo de la carrera a la que ingrese el estudiante.*

Una intervención general, que incorpora dos programas:

1. *El Programa de Nivelación Académica Inicial.* Que está orientado a estudiantes que ingresan a primer año a la USS y aborda contenidos esenciales en asignaturas de alta complejidad (Química General y Orgánica, Introducción al Cálculo, Evolución Histórica de la Psicología y Biología General), los que son articulados con estrategias de aprendizaje. Actualmente alcanza una cobertura de 65% de la matrícula de primer año. Durante las seis versiones del Programa (2011-2016), han participado 14,665 estudiantes de 58 carreras-sedes y se han capacitado en Estrategias de Aprendizaje a 876 docentes. Sus objetivos son:

- Desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas que participan en el proceso de estudio y aprendizaje, promoviendo el empoderamiento académico de los estudiantes.
- Desarrollar habilidades para organizar y administrar eficazmente el tiempo y planificar el proceso de estudio.

- Reforzar contenidos y nivelar deficiencias conceptuales en asignaturas de alta complejidad y/o reprobación.

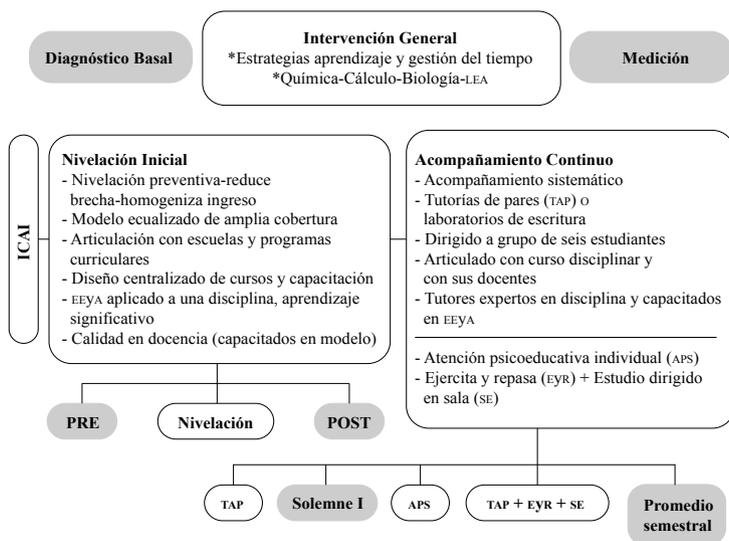
2. *El Programa de Acompañamiento Continuo (PAC)*. Que se articula con asignaturas trabajadas durante la nivelación inicial y participan quienes cursaron el Programa de Nivelación además de los estudiantes que reprobaron el año anterior. Actualmente, el instituto atiende a 4 375 estudiantes de 58 carreras de la USS. Para esto cuenta con un cuerpo de 156 tutores pares a nivel nacional, que han sido seleccionados y capacitados en el modelo de estrategias de estudio y en el perfil de estudiantes USS. En 2016 se realizó la sexta versión del Programa de Acompañamiento, durante estos seis años se ha apoyado académicamente a más de 11 780 estudiantes, capacitado a 345 tutores pares y brindado atención psicoeducativa individual a más de 7 mil estudiantes. De esta forma, el PAC constituye un apoyo académico sistemático, que se desarrolla en modalidad de tutorías de pares y en atención psicoeducativa durante el primer año universitario.

- *Las Tutorías Académicas de Pares (TAP)*. Son intervenciones de carácter anual que se planifica y ejecuta en conjunto con los docentes de las asignaturas disciplinares semestrales. Se realizan en grupos de cinco a seis estudiantes en módulos semanales, quienes son apoyados por un Tutor Par (estudiante de excelencia académica en dichos cursos). El énfasis de las Tutorías está en la ejercitación de problemas observados en clases y en el refuerzo o repaso de contenidos, lo que se articula con el docente de cátedra y se expresa en la elaboración conjunta de guías de ejercicios y material didáctico que siguen el programa de estudio específico de cada carrera.
- *Atención Psicoeducativa (APS)*. Este servicio académico individual procura hacer consciente y contextualizar las estrategias de aprendizaje en el proceso académico de cada estudiante, a fin de lograr un mayor efecto en su rendimiento. Su objetivo es facilitar el autoconocimiento del estudiante en el contexto universitario, a fin de favorecer la apropiación de estrategias, trabajadas durante la Nivelación Inicial, que le permitan optimizar su proceso de estudio-aprendizaje. Todos los estudiantes participan y es realizado por psicólogos educacionales y/o psicopedagogos.

Un sistema de medición que tiene por objetivo evaluar el impacto de los programas en el rendimiento académico de los estudiantes, principalmente a través de las calificaciones y tasas de aprobación que ellos obtienen en la evaluación posnivelación, en la primera prueba solemne y en el promedio semestral. Los resultados, junto con constituir una evaluación del proceso de aprendizaje, contribuyen a retroalimentar y mejorar el diseño de las intervenciones. Estos análisis se socializan mediante informes ejecutivos semestrales que son entregados a directores de escuelas y carreras. El modelo de diagnóstico, intervención y medición de CREAM-USS cuenta con un sólido respaldo institucional, a través de políticas y lineamientos que han permitido institucionalizar la ejecución de las intervenciones anuales, y movilizar actores relevantes, facilitando el escalamiento y la sustentabilidad de las iniciativas. Dicho apoyo se ha observado en el aumento sistemático de la cobertura de los programas e intervenciones desarrolladas, lo que ha permitido beneficiar a un número creciente de estudiantes.

Resultados obtenidos

Esquema 1. Modelos de intervención CREAM-USS



Fuente: elaboración propia.

- *Resultados que caracterizan la población ingresante a la USS* indican que 28% tiene que trabajar mientras estudia, de los cuales 42% lo hace para financiar su carrera; 84% estudió en la modalidad científico-humanista de la enseñanza media y 63% proviene de establecimientos particulares subvencionados. La mitad son los primeros de su familia que entran a la educación superior y en uno de cada cuatro casos sus padres no han terminado la educación secundaria. Por otra parte, las principales necesidades se encuentran en las escalas de “concentración” (58% de estudiantes en nivel “bajo”); selección de ideas principales (53%); manejo de la ansiedad (51%) y administración del tiempo (48%). Además, los estudiantes presentan déficit en los factores “Verbal” (promedio percentil = 46) y “Numérico” (promedio percentil = 20). Esto permite inferir que la población estudiantil USS presenta mayores necesidades de apoyo psicoeducativo en torno a habilidades numéricas y verbales, en comparación con el promedio de la población chilena.
- *Resultados del Programa Nivelación Académica Inicial 2016* muestran que sobre un total de 4.098 alumnos evaluados en la primera prueba solemne los participantes en el programa de nivelación obtuvieron un promedio de 5.03% y los que no participaron obtuvieron un promedio de 4.23%. Sólo 13.8% de los estudiantes que participaron en la Nivelación Inicial (3.191) aprobaron la evaluación diagnóstica, pero luego de la intervención de 10 días la aprobación aumenta a 76.6%. Esta tendencia se mantiene estable en la Solemne I con 82.4% y en el Promedio Semestral con una aprobación de 77.7%. La nivelación fue evaluada positivamente por los estudiantes en 98.4% para el curso de Estrategias de Aprendizaje y 6.74% para el curso disciplinar, esto sugiere que participar en la Nivelación Inicial impacta favorablemente en las tasas de aprobación de los cursos semestrales y es valorada por los estudiantes.
- *Resultados del Programa de Acompañamiento Continuo 2016* muestran que los participantes en dicho programa obtuvieron un mejor promedio (4.49) en los cuatro cursos considerados que aquellos que no fueron acompañados (3.59). Además, presentan menores tasas de reprobación (21.8%) semestrales que el grupo “No intervenido” (56.3%) con una diferencia de 34.5%. Ade-

más, se observa que a medida que aumenta la asistencia al Acompañamiento Continuo, aumenta también la calificación.

- *En cuanto a la deserción*, los análisis de las cohortes 2014 y 2015 han mostrado que 89% del grupo que participa en ambos programas (Nivelación y Acompañamiento) se matriculó al año siguiente, de los estudiantes.⁴ Los alumnos que tienen alta asistencia a Tutorías de Pares (TAP) obtienen mejor promedio final en cursos semestrales (4.5) que quienes están en nivel medio (4.0) y bajo (3.6), mientras que del grupo que no participó en ninguna de las dos intervenciones, sólo 68% se matriculó en el periodo siguiente. La diferencia de la Retención entre ambos grupos alcanzó 21%.

Implicancias y aprendizajes para la gobernanza que se desprenden del caso

De la experiencia se colige que el ICAI se ha constituido en una importante herramienta para el conocimiento de las condiciones de ingreso de los estudiantes USS, la generación de dispositivos de apoyo para su integración, la adaptación a la vida académica universitaria y la orientación de estrategias de enseñanza para el proceso formativo. El diagnóstico permite adecuar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la caracterización se traduce en capacitaciones sobre didácticas docentes, asesorías a directivos de carrera y trabajo directo con estudiantes. En este sentido, el diagnóstico se convierte en un insumo real y efectivo para la docencia. El modelo de diagnóstico, intervención y medición implementado estos seis años por CREAR ha generado programas y servicios de calidad que impactan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. La experiencia acumulada por el Instituto permite afirmar que a la base de estas intervenciones psicoeducativas, se ha desarrollado en un modelo de gestión que ha favorecido su escalamiento y sustentabilidad en el tiempo.

⁴ Se aplicó una prueba estadística (ANOVA) que permite informar con 99% de confianza, que los grupos difieren entre sí, en el promedio final del curso semestral [$F(2;3979)=187,471; p<0,001$]. También con 99% de confianza, se informa que el grupo con “alta” asistencia presenta diferencias estadísticamente significativas en comparación a quienes tienen “baja” (0.9 puntos) y “media” asistencia (0.5 puntos). También, con 99% de confianza, resulta significativa la diferencia de 0.4 puntos en el promedio final entre quienes tienen una asistencia “baja” y “media”.

La USS ha alcanzado una sólida experiencia en el diseño e implementación de Programas de Nivelación y Acompañamiento Académico, y ha avanzado en su consolidación, en cuanto a áreas temáticas y cobertura de estudiantes y carreras. Ello ha impactado favorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes, al disminuir las tasas de reprobación y el mejoramiento de los promedios semestrales en asignaturas de alta complejidad. Se deduce de los resultados alcanzados que las intervenciones desarrolladas han contribuido a generar aprendizajes duraderos, transferibles y altamente significativos para los estudiantes de la USS, permitiendo aprovechar y potenciar sus capacidades a la vez de apoyarlos en sus necesidades específicas. A través de las investigaciones realizadas por el Instituto, se ha evidenciado que las estrategias de aprendizaje (Weinstein y Palmer, 2002) constituyen un foco de intervención potente para facilitar la adaptación y el rendimiento académico de estudiantes en desventaja, en tanto éstas son articuladas con contextos disciplinares específicos y bajo un modelo teórico validado. La evidencia empírica identifica variables relevantes asociadas con programas e intervenciones de alto impacto (CCCE, 2014; Ayala *et al.*, 2013; Ezcurra 2011; Donoso, Donoso y Arias, 2010; Boylan, 2009).

A partir de esta experiencia puede constatarse que para el logro de los resultados obtenidos han sido relevantes factores como:

- El compromiso institucional que se observa en la articulación del instituto con la misión, visión y proyecto educativo USS.
- La cobertura alcanzada por los programas, que ha pasado de 11 a 65% en un lustro, lo que da cuenta de una política sostenida que ha permitido beneficiar a más estudiantes cada año. De la misma forma, las carreras-sedes participantes han aumentado de nueve a 58 durante este periodo.
- La estructura de los programas de acompañamiento que contempla actividades sistemáticas, articuladas con el programa curricular y que cuentan con objetivos y con metodologías definidas permite que el estudiante desarrolle una mayor autorregulación y gestión de sus recursos de aprendizaje.
- El uso de un modelo de Weinstein y Mayer (1986) que articula el diagnóstico, la intervención y la medición ha resultado relevante

para comprender los procesos de estudio y aprendizaje en estudiantes menos preparados para realizar intervenciones pertinentes.

- La Evaluación sistemática de los programas mediante una medición constante del desempeño de los programas e intervenciones ha favorecido un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- La metodología complementaria y articulada a la docencia, incluyendo la metodología de tutorías donde pares enseñan a pares.
- La generación de sistemas de alerta temprana frente a la posibilidad de fracaso académico.

Esta experiencia le ha permitido a la USS develar que desde la perspectiva de la gobernanza para la calidad esta innovación, asociada a la función docentes en la dimensión de los procesos académicos mediante programas de inserción y seguimiento adecuados, demuestra que es posible mejorar el rendimiento académico de una población estudiantil heterogénea actuando de esa manera en forma coherente con las bases de su Proyecto Educativo en el cual se propugna que todos sus estudiantes tengan las mismas oportunidades de persistir en sus estudios, sin importar sus condiciones de ingreso o su preparación académica previa. No obstante, dado que casi toda la población ingresante cursa el Programa Nivelación Académica Inicial, resulta difícil establecer su impacto en la retención, más aún, si se realiza en conjunto con el Programa de Acompañamiento Continuo, que de acuerdo con la literatura internacional incide en una reducción del abandono de los estudios (Arriaga, 2011).

Caso 3. Creación del Centro de Investigación en Educación Superior (CIES)

El caso se refiere a una experiencia de gobernanza para la calidad académica para la función de investigación en relación con la dimensión efectividad. La experiencia ha sido coordinada por Ana Luz Durán.

Antecedentes sobre la situación a superar

El Centro de Investigación en Educación Superior (CIES), creado en 2016, responde a los actuales desafíos en materia de investigación e

innovación en docencia y a generar análisis y propuestas sobre la política pública de educación superior. Si hasta hace unos años para la acreditación de carreras era suficiente con garantizar el perfil de egreso, la autorregulación y las condiciones de operación, hoy exigen que exista investigación para la docencia, investigación como docencia e investigación para la producción y aplicación del conocimiento. Este proceso de innovación educativa va más allá de las dimensiones disciplinares, las integra de manera efectiva, retroalimentando la práctica pedagógica y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, orienta la actualización de los perfiles de egreso y mejora la pertinencia de la capacitación y la profesionalización docente. En efecto, los requerimientos del sistema de educación superior, en términos del aseguramiento de la calidad, han sido cada vez más explícitos y concluyentes en cuanto a la necesidad de abordar la investigación e innovación en docencia como requisito para la acreditación de carreras y para la acreditación institucional. En términos normativos, en la Resolución Exenta 009 de 2015 que consigna la actualización de los criterios para la acreditación de carreras, se contempla la creación y la investigación como una actividad del cuerpo docente. Asimismo, se contemplan en las actualizaciones que ha realizado la Comisión Nacional de Acreditación y en los estándares internacionales de calidad para la formación profesional.

Considerando que la USS ha concluido con éxito el proceso de acreditación institucional, se plantean nuevos desafíos de la Universidad. Para ello, es necesario considerar los nuevos lineamientos del entorno que avanzan en establecer un nuevo sistema de aseguramiento de calidad que propende a universidades completas y complejas. Asimismo, el sistema de educación superior chileno se encuentra en una permanente tensión producto de la discusión del proyecto de Ley enviado al Congreso que establece un nuevo marco regulatorio para las instituciones postsecundarias, una nueva institucionalidad que establece organismos específicos de regulación del sistema y de fiscalización de la institucionalidad. Por lo tanto, los requerimientos no son sólo de orden interno, sino que se hace necesario analizar y revisar los cambios y propuestas que circulan a nivel del sistema. Esto implica realizar análisis y aportes sobre el modelo de educación superior para Chile, desde la perspectiva de la provisión mixta y de la naturaleza de la USS como universidad privada. Desde

estos nuevos desafíos institucionales, la Universidad San Sebastián ha gestado la creación del Centro de Investigación para la Educación Superior CIES.

El proceso para superar la situación planteada

En la primera dimensión relativa a la investigación en docencia, inicialmente se identificaron los principios para la buena práctica y las estrategias que facilitarán el aprendizaje efectivo del estudiante, así como los elementos insertos en estándares y/o criterios de acreditación atingentes a la enseñanza y aprendizaje. Se revisaron las experiencias nacionales e internacionales en temas de investigación en docencia y se determinaron las brechas y potencialidades institucionales para establecer un modelo y un plan de acción que fuera consistente con el Proyecto Educativo, el Plan de Desarrollo Institucional y las fortalezas y debilidades en términos de la gestión de cuerpo académico. Luego se analizaron los estándares de acreditación internacional, los criterios y estándares de acreditación de carreras, así como el análisis de las fortalezas y brechas del cuerpo académico. Con esos antecedentes se realizó la definición de qué se entendería por investigación en docencia, los ámbitos de acción y la propuesta. Al mismo tiempo, los análisis que se han realizado en relación al sistema de educación superior han estado aparejados con la discusión del proyecto de ley antes señalado, lo que ha permitido instalar ideas en el debate y al mismo tiempo hacer propuestas más allá de las posiciones críticas. Finalmente, hay un tema básico de liderazgo, ya que las autoridades han sido capaces de ir avanzando con un enfoque prospectivo mirando las áreas de desarrollo y apostando por la innovación.

Resultados obtenidos

El primer resultado es haber logrado establecer una metodología institucional para abordar temas que requieren la articulación de múltiples unidades. La gestión del cambio es uno de los procesos complejos que se dan al interior de las instituciones. Por ello, la consideración e involucramiento de los distintos actores son clave para

poder delinear una propuesta que sea consistente y haga sentido a las distintas instancias. La instalación de un centro que articula y promueve la investigación en docencia, reconociendo el aporte disciplinar de las unidades académicas es fundamental. Se pretende de esta manera la necesidad de consolidar un espacio de debate sobre la política de educación superior que reconozca la diversidad de instituciones en el sistema universitario y proponga medidas concretas con una mirada país.

Implicancias y aprendizajes para la gobernanza que se desprenden del caso

La experiencia indica que la gestión del cambio requiere la consideración de múltiples actores independiente de la naturaleza jerárquica de las instituciones. Es necesario comenzar desde la reflexión de la propia práctica académica o pedagógica. Se requiere permear la institución con el debate público, hacer universidad hacia la política pública. Para estos fines se percibe cada vez con mayor claridad que el liderazgo de las autoridades es fundamental para impulsar el cambio y la innovación en ese sentido, lo que demuestra este caso desde la perspectiva de la gobernanza para la calidad considerando la función de la investigación y la dimensión de la eficiencia es la capacidad para tomar decisiones que permitan alcanzar un doble objetivo: fortalecer la investigación y que esta tenga un impacto tanto interno como externo.

Conclusión

El concepto de gobernanza se origina en la literatura que analiza la forma en que se ejerce la gestión gubernativa a nivel de los estados. De ahí surge la concepción de gobernanza corporativa que se aplica a instituciones diversas y complejas, como las universidades. Para ser consecuentes con esta condición, este capítulo utiliza un modelo de análisis que recoge la complejidad, el cual toma como ejes, por una parte, las funciones universitarias y, por otra, un conjunto de dimensiones y criterios que dan cuenta de la calidad de una entidad de

educación superior, lo cual permite hacer un barrido sistemático y completo a nivel institucional.

En el marco del modelo señalado en este capítulo muestra, mediante la presentación de algunos casos ilustrativos, como opera la gobernanza para la calidad liderada por el rector, pero con un grado importante de participación de la comunidad universitaria en concordancia con los principios y valores institucionales. Los casos seleccionados para elaborar este texto son expresiones de gobernabilidad en las tres funciones académicas de la USS de docencia investigación y vinculación con el medio, destacando en cada caso las peculiaridades que tiene la USS y que le dan una impronta identitaria.

Por otra parte, las dimensiones de la calidad que se utilizaron para seleccionar los casos dan cuenta de los tres componentes del modelo integral de la calidad usados. Esto es: la coherencia con los fines y los logros; la disponibilidad y buen uso de recursos, y la estructura y los procesos tanto administrativos como académicos.

Finalmente, cabe destacar que como producto de esta gobernanza, intencionada hacia la calidad académica e institucional la Comisión Nacional de Acreditación, le otorgó a la USS cinco años de acreditación ubicándola en el grupo de las universidades privadas más prestigiosas.

Fuentes consultadas

- AYALA, M., C. Castro, V. Fernández, G. Gallardo, C. Jouannet y C. Moreno, (2013). “Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior”, en M. Irigoien, R. Del Valle y M. Ayala (eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Chile: Aequalis.
- ARRIAGA J., (2011). “Reflexiones sobre los tipos de abandono en la educación superior”, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Relieve*. Disponible en: <http://www.campusvivendi.com/wp-content/uploads/Presentacion-jesus-arriaga.pdf>
- BOYLAN, H., (2009). “Creating Quality Developmental Education” National Center for Developmental Education. Boone, NC: Conti-

nuous Quality Improvement Network/National Center for Developmental Education.

- BRUNNER, J., (2015). “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, pp. 21-108. Chile: Ediciones UC.
- CANALES, A. y D. De los Ríos, (2009). “Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena”, en *Revista Calidad en la Educación*, 30, pp. 49-83.
- CARREÑO, M. y Urzúa, (2016). “Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), pp.29-39.
- CASTILLO, J. y G. Cabezas, (2010). “Caracterización de jóvenes de primera generación en la educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa”, en *Revista Calidad en la Educación*, 32, pp. 43-76.
- CCCE, (2014). *A matter of Degree; practices to path ways*. EUA: The University of Texas, Program in Higher Education Leadership.
- CNED, (2015). “Estadísticas y bases de datos INDICES”. Chile. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas.aspx. (consultado el 29 de octubre de 2015).
- DONOSO, S., (2009). “Economía política del financiamiento de los estudios universitarios en Chile (1980-2010): debate de sus fundamentos”, en *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, pp. 141-156.
- _____. G. Donoso y O. Arias, (2010). “Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior”, en *Revista Calidad en la Educación*, 33, pp. 15-61.
- _____. G. Donoso y C. Frites, (2013). “La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad”, en *Revista Ciencia y Cultura*, 30, pp. 141-171.
- ESPIÑOZA, O., L. E. González, A. Poblete, S. Ramírez, M. Silva y M. Zúñiga (1994). *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos*. Disponible en: <http://www.universidadfutura.org/documentos/manual-de-autoevaluacion-para-instituciones-de-educacion-superior-pautas-y-procedimientos/>

- _____ y L. González, (2015). “Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, pp. 517-579. Chile: Ediciones UC.
- EZCURRA, A., (2011). “Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos”, en N. Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General de Sarmiento.
- _____ (2005). “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos*, 107, pp. 118-133.
- Gonzalez et al. (2005). *Estudio sobre repitencia y deserción en la educación superior chilena*. IESALC UNESCO & CINDA . Chile CINDA.
- LEYTON, D., A. Vásquez y V. Fuenzalida, (2012). “La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación”, en *Revista Calidad en la Educación*; 37, pp. 61-97.
- MICIN, S., B. Carreño y S. Urzúa, (2016). “Caracterización, nivelación y acompañamiento académico para estudiantes de ingreso a la educación superior”, en H. Lavados y R. Berríos. *Políticas para el desarrollo universitario: Principios y Evidencias*. Santiago: Ediciones USS, pp. 349-398.
- _____, N. Farías, B. Carreño y S. Urzúa, (2015). “Beca Nivelación Académica. La experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena”, en *Revista Calidad en la Educación*, 42, pp. 189-208.
- OCDE (2009). *La educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Disponible en http://www.opecd.cl/educsuperior/politica_educacion/la_es_en_chile_ocde.pdf(consultado el día 15 de septiembre de 2015).
- SIES, (2014). *Panorama de la educación superior en Chile*. Chile: Mineduc. Disponible en: https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/698/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- USS, (2014). *Estudio de Empleabilidad Egresados 2014 En Universidad San Sebastian Informe de Autoevaluación Anexo X*.

- _____ (2015). *Proyecto Educativo*.
- WEINSTEIN, C. E. y R. E. Mayer, (1986). “The teaching of learning strategies”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan. Weinstein, C. E., y Underwood, V. L. (1985). Learning strategies.
- _____ y D. Palmer, (2002). *User’s Manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory* (Second Edition). Clearwater: H&H Publishing C.
- ZAPATA, G. e I. Tejada, (2009). *Informe Nacional – Chile. Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad*. Proyecto ALFA “Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria”. Disponible en: http://www.academia.edu/12759212/Educaci%C3%B3n_superior_y_mecanismos_de_aseguramiento_de_la_calidad_Informe_nacional_Chile

LIDERAZGO ESTRATÉGICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Héctor Guillermo Gaete Feres**
*Patricia Carolina Huerta Riveros***

Resumen

En Chile es época de reformas derivadas de la fuerte demanda ciudadana, se buscan modelos y sistemas que permitan responder y avanzar hacia otra fase de desarrollo. En educación superior aquello tiene alta prioridad para la ciudadanía y el gobierno. La búsqueda es multidimensional; pero un aspecto clave, aunque menos visible, ha sido el debate sobre líderes y gobernanza.

En este capítulo sostenemos que, con independencia del tipo de gobernanza, son los líderes el factor estratégico pero, contrarios a la idea de un super líder, afirmamos que esos actores por sí solos no constituyen ni son determinantes por sus propias cualidades, el componente estratégico para la conducción exitosa de las instituciones; pudiendo incluso, en un contexto de precariedad, constituirse aquellos en un factor de riesgo para el desempeño de los proyectos educativos.

Afirmamos, en cambio, que aquellos liderazgos conscientes de su rol al servicio de la misión, visión y los valores compartidos por la comunidad interna de las instituciones, pero estrechamente en línea con los objetivos del país, son el factor clave para la conducción adecuada y exitosa hacia el desarrollo.

* Rector de la Universidad del Bío-Bío.

** Directora General de Planificación y Estudios, Universidad del Bío-Bío.

Adelantamos al final una tipología de tres tipos de líderes según su acción más visible en el escenario público actual y sus usos y costumbres en los principales órganos referentes en que participan.

Palabras clave: Desarrollo, factor estratégico, instituciones.

Introducción

El objetivo de este capítulo es ofrecer un análisis para la discusión respecto al rol de los líderes en la conducción de las instituciones de educación superior en Chile, en el marco del clima de competencia exacerbada que generan el modelo económico neoliberal y su paradigma del Estado Subsidiario que, a la postre, se demostró replegado hasta el abandono de funciones esenciales, como la educación superior entre otros pilares para el desarrollo del país.

Desde 1981, la educación superior, con el mercado en el control direccional del sistema, alcanzó tres resultados visibles: 1) un notable aumento de cobertura (70% de los estudiantes son primera generación familiar); 2) fuerte segmentación por calidad en perjuicio de los estudiantes más pobres y del propio prestigio de las instituciones, y 3) un elevado endeudamiento de los jóvenes y sus familias (90% de ellos). El sistema, en lo general, se ha constituido en un mecanismo de reproducción de las desigualdades y, en el margen, en un riesgo para la democracia en la medida que expulsa a ciudadanos del sistema (52% de deserción anual) y con alto endeudamiento, 92% de los estudiantes que desertan.

En el paradigma actual, se estima que lo esencial para asegurar el éxito en la conducción de las instituciones se vincula a aspectos como la naturaleza jurídica, los estatutos, ordenanzas, reglamentos, estructuras organizacionales con sus cargos, descripciones de funciones y diagramas, las tecnologías y aparatos soportantes, las capacitaciones y asesorías nacionales y extranjeras; es decir, todo aquello que identificamos normalmente como esa superestructura que llamamos gobernanza.

En nuestra hipótesis principal sostenemos que la gobernanza, por su propia naturaleza rígida en tanto es una estructura de soporte para la acción, está lejos de significar, caracterizar e impactar hacia el éxito si no concurre a ello un factor estratégico esencial que dinamiza

en términos sistémicos todo el proceso: los líderes, su tipo y calidad de liderazgo.

Como la historia nacional de la educación superior nos demuestra, en organizaciones públicas o privadas con o sin aportes del Estado, con o sin fines de lucro, instituciones nuevas o tradicionales, metropolitanas o regionales, con mayor o menor acreditación de calidad; independientemente de ello es posible identificar casos de éxitos y fracasos en distintas etapas de desarrollo del sistema o sector al que aquellas se integran (Rivas *et al.*, 2015: 169; 186, citado en Ganga y Abello, 2015). Es decir, la gobernanza por sí sola no garantiza buenos resultados de corto y mediano plazo, ni posibilita asegurar estabilidad en el futuro ni consolidar el modelo educativo propuesto.

La clasificación tradicional de los tipos de liderazgo es evidentemente descriptiva, aunque también aséptica respecto al contexto porque analiza a los líderes como un objetivo en sí mismo. Sin embargo, la realidad muestra que sólo aquellos líderes fuertemente involucrados en la construcción colectiva previa de la visión, misión y valores compartidos de una institución y que luego alcanzan posiciones de poder derivadas de la confianza de la comunidad, constituyen la plataforma que asegura el caminar por la ruta acordada y comprometida hacia el desarrollo en línea con los objetivos nacionales. Este aspecto es particularmente relevante en las instituciones públicas de educación superior,¹ por su mandato de bien común al servicio del país, en el marco republicano y laico que implican compromisos valóricos como la democracia, tolerancia, no discriminación, inclusión, equidad, respeto mutuo, etcétera.

Por cierto, en esta cosmovisión que vincula el liderazgo con el compromiso y rol, también hay espacio para riesgos latentes derivados, como la demagogia y la corrupción en sus diversas formas; pero esas lacras son también propias de cualquiera modalidad de gobernanza y de los diversos tipos de liderazgo.

¹ En Chile, la Contraloría General de la República establece tres tipos de instituciones de educación superior: 62 Universidades: 18 Públicas (Estatales) cuyo propietario es el Estado, 9 Privadas del Consejo de Rectores y 35 Privadas; 43 Institutos Profesionales y 59 Centros de Formación Técnica. Los controladores pueden ser: el Estado, personas naturales, personas jurídicas laicas o instituciones religiosas, pudiendo contar o no con aportes financieros directos e indirectos del Estado. A inicios de 2016 se crearon 15 Centros de Formación Técnica Públicos (CGR_Chile, 2015: 8, 9).

El texto se estructura en cinco partes: “Introducción”, que permite, en síntesis, identificar los objetivos e hipótesis esenciales; luego “El entorno país”, en el que se contextualiza otorgando los elementos necesarios para comprender el espacio y el clima en que se despliegan los argumentos principales; después, “Liderazgo en la conducción institucional”, con los elementos, análisis y discusiones en lo relativo a los asuntos asociados al tema en cuestión; posteriormente las “Conclusiones”, para futuros ensayos e investigaciones. Finalmente, las “Fuentes consultadas y citadas”.

El entorno país

Derivado de la pretensión por validez y aplicabilidad universal de los análisis e ideas, un error grave, aunque muy común en los estudios vinculados a la realidad del país es no considerar elementos de base propios de aquel. Por lo mismo, traer de inicio a escena los asuntos clave que dan cuenta del entorno en que se desempeña el sistema de educación superior resulta ser crucial para comprender en profundidad el análisis, diagnóstico y conclusiones de los cuales trata el presente capítulo.

Para nuestro caso en Chile, esas condiciones tienen esencialmente componentes característicos determinantes, como el Modelo Económico Neoliberal con el Rol Subsidiario del Estado y el Centralismo en la toma de decisiones, en lo económico, político, cultural y territorial. Aquellos componentes configuran una realidad sincrética propia con valores adicionales a sus componentes y, por cierto, la educación superior debe desempeñarse en ese contexto, el cual, con alto grado de rigidez, predetermina el ejercicio de las funciones del sistema y de los líderes que conducen las instituciones. Por ejemplo, no pueden evitar competir porque el sistema se basa en ello.

También resulta evidente que la configuración indicada no sea totalmente impermeable, sino que presente fisuras por las cuales sea posible insertar vectores que posibiliten, paralelamente a la voluntad de cambio estructural que pudiera darse a medida que aumenta la madurez del país, avanzar hacia un mejor desempeño de la educación superior en tanto derecho social garantizado en cantidad y calidad.

Educación superior en el centro de los desafíos

En la actualidad, Chile, con una economía en transición hacia aquellas conducidas por la innovación, se encuentra entre los países más competitivos del mundo, ocupando la posición 33 entre 138 países según el ranking del World Economic Forum (2016). Por otra parte, está catalogado entre las naciones con índice de desarrollo humano muy alto, en el lugar 42 entre 188 países, en la clasificación de Naciones Unidas (PNUD, 2015: 28). En ambos reportes es posible identificar la educación, la innovación y la necesidad de transformar la economía desde una basada en materias primas (*commodities*) hacia otra basada en conocimiento y avanzar desde una sociedad basada en desigualdad (el país más desigual en la OECD con un Coeficiente de Gini 0.52) hacia otra más inclusiva. Las expresiones más evidentes de la desigualdad se verifican en una muy mala distribución del ingreso (1% más rico capta 32% del PIB), educación segmentada por calidad según nivel socioeconómico, fuertes diferencias en calidad y cobertura en sectores salud y vivienda y barrios segregados por grupos socioeconómicos en los territorios.

Todo ello en el marco de políticas públicas neutras que han posibilitado, por impulso del mercado, alcanzar una amplia cobertura en Educación Superior, aunque de calidad muy heterogénea. Hoy, 70% de los estudiantes son primera generación familiar en la Educación Superior; pero no todos tienen garantía de la calidad de educación que están recibiendo y deben financiar con recursos propios aranceles de los más altos entre las naciones que integran la OECD. La gratuidad implementada en 2016 cubre a 125 mil estudiantes (10.4%) de un universo de 1,2 millones, sólo de universidades y de los primeros cinco deciles más pobres. Ello implica que un hogar de cuatro personas con ingreso familiar superior a 6,000 pesos mensuales, unos 887 dólares, no puede acceder a gratuidad.

Por lo mismo, implementar gradualmente la gratuidad universal y un sistema nacional obligatorio de aseguramiento de la calidad es extraordinariamente relevante porque se eliminará el dinero como barrera de entrada y se entregarán luces en relación con el nivel de excelencia académica y administrativa de las instituciones, de cada uno de los programas que se certifican y de los cuales se debe dar fe

pública. En la actualidad la calidad tiende a estar orientada hacia los grupos de mayor capacidad económica.

Los impactos no deseados del sistema actual

En el país están nítidos dos asuntos: por una parte, que el crecimiento económico es condición necesaria; pero no suficiente para alcanzar el desarrollo y que las desigualdades están frenando la posibilidad de un Chile moderno y más competitivo, justo, solidario y equitativo.

Y por otra, que en lo territorial, el fuerte centralismo en torno a la Región Capital o Metropolitana de Santiago sigue concentrando los recursos de todos los chilenos (46% del PIB se produce 5% del territorio con cerca de 50% de la población y la toma de decisiones concentrada en instituciones instaladas en esa área territorial) para mantener su competitividad latinoamericana y buscando una calidad de vida imposible de encontrar producto de su propia concentración y hacinamiento. Este es un segundo factor inhibitor del objetivo de mayor integración y equilibrio territorial, justamente para fortalecer la competitividad en todo el país.

En educación, el lucro abierto y permitido en el sector preuniversitario y el encubierto y prohibido en el universitario (en la actualidad hay varias instituciones siendo investigadas), está barriendo con el tradicional esfuerzo colectivo centrado en la calidad del proyecto educativo (Bernasconi, 2013). Y el desequilibrio derivado de la férrea defensa de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a una educación de calidad, junto al abandono de la Educación Pública por parte del Estado, separan cada vez más a nuestros jóvenes según la suerte que tuvieron al nacer y acceder al sistema educacional, dañando con ello un pilar clave para el desarrollo: la igualdad de oportunidades de acceso y mantención a opciones certificadas en calidad (Contreras, 1999 y 2013).

En el sistema de financiamiento a la Educación Superior, las instituciones que concentran los recursos de todos los chilenos o que captan privilegios derivados de la anquilosada normativa vigente (aportes fiscales directos e indirectos, ley de donaciones, etc.) buscan mantener sus ventajas de inicio y defienden el estado de cosas evitando reformas que viabilicen el acceso a un mayor equilibrio en

el sistema, lo que definitivamente obstaculiza el desarrollo de las instituciones emergentes. Es este también un factor que niega la posibilidad de potenciar e integrar el talento de las personas, académico y científico, desplegado a lo largo y ancho del territorio nacional lo que finalmente impide al país contar con mayor potencia para enfrentar la meta del desarrollo (Gaete-Feres, 2002; Amestica, Gaete-Feres, Llinas-audet, 2014).

En el Chile de hoy lo que está en juego es la posibilidad de cambiar el estilo de desarrollo y hay paradigmas enfrentados al respecto entre la posibilidad de cambios de unos y el esfuerzo de otros por la mantención del *status quo*. Hay sistemas actuando por inercias que mantienen privilegios, por falta de competencia real y transparente que consolidan ventajas no ligadas al talento ni al mérito, sino que se deben más bien a las relaciones sociales, económicas y políticas adquiridas y en donde el *lobby* (cabildeo) adquiere un lugar central. Es decir, aquellos están en los hechos por mantener las desigualdades derivadas de las fuertes diferencias en calidad de la educación, del acceso a la cultura y las artes, al crédito para iniciar y financiar una empresa, de la incorporación a los cerrados círculos políticos; de la pertenencia a las “redes” formadas y cultivadas en esos protegidos entornos socio-económicos y político-culturales.

Ese clima está en crisis hoy en Chile y su evidencia emergió con fuerza desde hace ya varios años mediante movilizaciones estudiantiles en las calles, las cuales fueron apoyadas por la mayoría de la comunidad, también por estudios locales y nacionales de universidades, centros de estudio y organismos internacionales vinculados a desigualdades, concentración de la riqueza y sus impactos en educación, salud y sistema de pensiones; pero además y desde hace unos seis años a partir de denuncias explícitas e investigaciones desde los medios de comunicación y el poder judicial, que han involucrado a redes de políticos, altos funcionarios, exfuncionarios de gobierno y empresarios, colusiones entre empresas para controlar el mercado vía precios, fraudes en algunas instituciones de educación superior, etcétera.

Se ha traducido aquello en los niveles históricos más bajos de credibilidad de los líderes políticos de gobierno y oposición, empresariales y autoridades de nivel nacional, regional y local, así como

también en la confianza en el sistema de educación superior y la seriedad de sus certificaciones y títulos.

Este aspecto, para un país con la economía más abierta del mundo coordinada por un modelo económico ultra liberal de corte monetarista, con un mercado interno pequeño y dependiente por tanto del comercio exterior, del volumen y los precios internacionales de sus exportaciones, es un aspecto crítico para su crecimiento y desarrollo. En la actualidad, por ejemplo, fines de 2016, la economía chilena pasa por una fuerte ralentización derivada a su vez del freno en la economía mundial, especialmente de China, su principal socio comercial.

Chile quiere avanzar hacia una sociedad basada en el mérito, “emparejar la cancha” entre las personas según sus capacidades, entre las regiones, entre las instituciones de educación general y superior según el nivel de formación en que se desempeñan, entre los grupos sociales, entre las pequeñas, medianas y grandes empresas, entre los medios de comunicación, entre los grupos políticos. Es necesario asegurar, en términos sistémicos, la igualdad de oportunidades y competencia real para que emerjan de esa forma los mejores talentos, mejores líderes, mejores empresas, mejores medios de comunicación, mejores políticos y, paralelamente, derrotar la desigualdad, la inequidad y la pobreza.

Diagnóstico general compartido

En el país hay un diagnóstico compartido respecto a lo anterior, del sistema de educación en general y del superior, ciencia y tecnología en particular y están en el centro del debate. En realidad, dado el modo en que se articulan los factores para alcanzar el desarrollo de estos sistemas, ellos, a su vez, están en el centro de las soluciones por cuanto para transformar la economía se requiere creación y aplicación de conocimiento para lo cual es clave la formación de capital humano avanzado. También, y del mismo modo, son esenciales para fortalecer la inclusión social de las personas por cuanto la educación avanzada es el mecanismo de movilidad social por excelencia. Para ambos caminos de solución hay también amplio consenso.

Al respecto, una primera deducción es que lo que ocurra con la educación superior en Chile es vital para alcanzar el desarrollo ad-

quiriendo, por lo mismo, gran importancia, en lo general, las políticas públicas, los mecanismos de financiamiento, la regulación y; en lo particular, el rol, convicción y ética de los líderes en las instituciones en tanto actores claves de su conducción. Este punto es vital y volveremos a él más adelante.

Por cierto, hay elementos importantes en el sistema de educación que llaman la atención, como lo relativo a los signos de desajuste en el modelo imperante: baja tasa de confianza derivada de abusos manifiestos, incumplimiento de la ley que prohíbe el lucro en las universidades, escasa capacidad de supervisión y control, imposibilidad de garantizar a las personas derechos y calidad de las ofertas académicas, entre otras fallas de un sistema altamente desregulado y colapsado.

También es preocupante la escasa permanencia de las autoridades nacionales en materia de educación. En los últimos cuatro gobiernos nacionales ha habido a lo menos tres ministros de Educación por cada uno y en el actual de la presidenta Bachelet (noviembre 2016) dos, al igual que dos jefes de la División de Educación Superior. Esa sola debilidad afecta seriamente la continuidad de las políticas públicas para el sector, la seriedad y profundidad de las reformas necesarias, la persistencia del país hacia objetivos y sueños comunes en educación, ciencia y tecnología.

En la realidad, habiendo consenso en lo general, las diferencias en las soluciones en educación superior se han ido convirtiendo en un campo de batalla donde se busca imponer antes que consensuar, como si fuese un espacio de ensayo y error para la consolidación de modelos de sociedad y mantención de intereses alejados del anhelo ciudadano. Es la tensión entre la cosmovisión neoliberal y la de una mayor injerencia del Estado en el control direccional de la educación superior, ciencia y tecnología. Desde 2015, el Tribunal Constitucional se ha convertido en una tercera cámara política a la que los parlamentarios, sin mayoría parlamentaria, recurren con inusitada frecuencia. Un caso emblemático en Educación Superior fue la glosa presupuestaria 2016 para implementar la gratuidad, aprobada por ambas cámaras (diputados y senadores) y rechazada por un voto en el Tribunal Constitucional.

Por cierto, la educación debe ser Política de Estado y, por ello, lo más alejada de la contingencia político-partidaria que normalmente se encuentra sometida a fuertes exigencias de corto plazo; y, más ale-

jada aún, de los intereses derivados de entender la educación como un bien de consumo que se transa en busca de lucro, por legítimo que este pueda ser en otras actividades. Pero en educación el afán de lucro desvía los esfuerzos del foco principal de atención que es el proyecto educativo articulado a los fines nacionales esenciales para alcanzar el desarrollo.

Como se indicó, en lo global hay consenso en que la educación es la pieza clave para el desarrollo de los pueblos, asegurando con ella movilidad, inclusión, integración social y mayor calidad de vida para las personas. También que educación es la clave para fortalecer la competitividad de los territorios, llevando nuestra economía desde la actual basada en materias primas hacia una intensiva en conocimiento. Es importante comprender que no hay tal contradicción, no hay tal oposición entre este par de fuerzas: educación y economía.

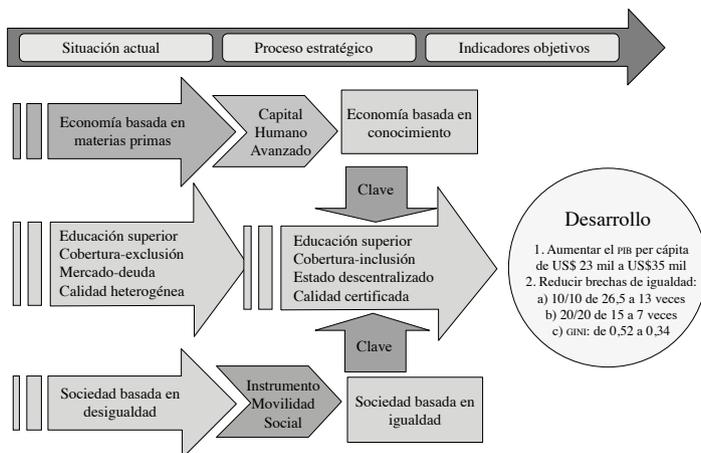
Entonces, en el Chile de hoy los grandes desafíos siguen pendientes en materia de Educación Superior: fortalecer la educación y las universidades públicas; rediseñar la institucionalidad, incrementar los recursos destinados a ciencia y tecnología; implementar un renovado sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad obligatorio y validado internacionalmente; establecer un sistema de financiamiento adecuado al sector, como porcentaje respecto del producto interno bruto de a lo menos el promedio de los países de la OECD; modernizar el estado buscando mayor eficiencia, eficacia y mejorando la oportunidad de su gestión promotora, reguladora y fiscalizadora; fortalecer la calidad y cantidad de la formación en postgrado y acelerar la internacionalización.

Por lo tanto, hay dos desafíos esenciales: evolucionar desde una economía basada en materias primas hacia una sustentada en conocimiento, y pasar desde una sociedad basada en desigualdad hacia una más igualitaria y equitativa. Hay en esto un ingrediente de esperanza que entusiasma para continuar el trabajo de alcanzar el desarrollo, y es que en ambos desafíos encontramos una clave esencial que posibilita lograr ambas metas. Esa clave es la Educación Superior por cuanto es estratégica en la formación de capital humano avanzado y éste es vital para una economía intensiva en conocimiento; pero también porque aquella es el instrumento más adecuado para la movilidad social, ya que existe una relación directa entre años y nivel de formación educacional e ingresos económicos para las personas.

Estos desafíos son de marca mayor y deben asumirse en el contexto de la tradición chilena de provisión mixta pública-privada de la educación y con respeto al principio de libertad de enseñanza. Pero, dado el carácter estratégico para el país, debemos hacerlo impulsando fuertemente la Educación Superior desde y bajo control direccional del Estado, continuando con el esfuerzo en cobertura, alcanzando alta calidad certificada en todos sus niveles y consolidando la red de universidades públicas del propio Estado como referente de calidad para todo el sistema de educación superior.

Avanzar por aquel camino abrirá mayores posibilidades de alcanzar el desarrollo; pero medido con indicadores de resultado concretos: 1. respecto del crecimiento, se deberá duplicar el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita a la paridad del poder adquisitivo (PPA) pasando de los 23 mil dólares actuales a unos 35 mil dólares, algo menos que el actual de España, unos 40 mil dólares; 2. reducir las brechas de igualdad: la relación de ingresos entre 10%, más rico y 10%, más pobre debe reducirse de 26.5 a 13 veces, de igual modo, la relación entre 20% más rico y 20%, más pobre debe acortarse desde 15 a 7 veces y el Índice Gini, que mide la desigualdad, es necesario bajarlo desde 0.52 a 0.34. Ello permitiría colocar a Chile entre los quince países con mayor Índice de Desarrollo Humano en el mundo (ver figura 1).

Figura 1. Rol estratégico de la educación superior



Fuente: elaboración propia.

En el país, desde hace ya muchos años, los desafíos indicados están en la oferta de los diversos programas de gobierno y en las declaraciones de todos los candidatos y representantes políticos, aunque lejos aún de un abordaje sistémico y, a pesar del diagnóstico comparado, sin la orientación desde una Política de Estado consensuada.

Dadas aquellas condiciones determinantes que el estado de cosas en el entorno país establecen para su desempeño y los desafíos que es necesario abordar, las instituciones de educación superior públicas y privadas, para contribuir a las grandes tareas nacionales, han de actuar imbuidas y a plena conciencia de su rol esencial y lo que se espera de ellas.

De allí se deduce que quienes dirigen el sector y la alta dirección de las instituciones tienen una tarea que va más allá del interés exclusivo y excluyente de la organización que dirigen. Es decir, la misión de los líderes es una misión colectiva de Estado, en donde el resultado del sistema de educación superior para el país ha de ser mayor que la simple suma de los resultados parciales de las partes que lo integran. Aquello, por cierto, incluye a los líderes de la administración pública, centralizada y descentralizada, que deben velar por las regulaciones en que el propio sistema ha de desempeñarse. Es decir, el desarrollo es un estadio que se configura entendiendo que también es una realidad sincrética con valores adicionales a sus componentes y no el resultado de lo que puedan aportar los sobrevivientes de la lucha en el mercado organizada por la mano invisible en el juego entre oferentes y demandantes.

Liderazgo en la conducción institucional

Para alcanzar aquellos desafíos mencionados, esas metas que el país se ha propuesto para evolucionar desde una economía basada en materias primas hacia una sustentada en conocimiento y para avanzar desde una sociedad basada en desigualdad hacia una más inclusiva, varios son los componentes o recursos importantes que han de concurrir; pero para cualificar esas metas, para que no pierdan relevancia, prestancia, significación, calidad, trascendencia o sentido con relación a la imagen objetivo que se pretende alcanzar en la Educación Superior; entendida ésta como un derecho en pos de una socie-

dad más inclusiva; los líderes constituyen el recurso estratégico esencial.

Tal como lo indica el doctor Brunner, hay consenso en la idea “[...] de que las organizaciones universitarias exitosas son aquellas que logran modificar su gobernanza –esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión– para adaptarla a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales de aquel” (Brunner, 2011). Sin embargo, resulta evidente que aquello no opera automáticamente, sino que requiere voluntad, convicción y determinación, y para ello es necesario un recurso estratégico, es decir, determinante, los líderes; pero en el marco de una carta de navegación ético-valórica estrictamente articulada con el interés definido por país.

Por su parte, Uauy y Holzapfel en su estudio sobre gobernanza y posición en rankings internacionales concluyen que:

[...] las instituciones con mejor desempeño en estos índices tienden a valorar la función normativa por encima de la función ejecutiva en los organismos de estructuras centrales, y la dependencia de las estructuras locales, en detrimento de la participación. En términos de vinculación, vemos que las instituciones no estatales suelen presentar tipos dependientes, mientras que las instituciones estatales suelen ubicarse en los tipos normativos. Mientras que si esto lo observamos desde una perspectiva socio-geográfica, se puede deducir que las universidades anglosajonas suelen presentar tipos normativos, mientras que en Europa Continental y América Latina predomina el tipo normativo-participativo. En definitiva, nos encontramos con que efectivamente parece existir un cierto nivel de concordancia entre el desempeño en los rankings internacionales y los tipos de gobernanza de cada institución, situación que parece a su vez estar condicionada en cierta medida por la vinculación y el contexto sociocultural de cada universidad (Uauy y Holzapfel, 2014: 5).

Por cierto, aquello es acertado en lo referido a la estructura y las relaciones duras que integran ese componente llamado gobernanza y, por lo mismo, está sujeto a obsolescencia. Por lo anterior, el paradigma indicado vincula el éxito a la capacidad de modificar su gobernanza porque las estructuras están siempre condenadas a la obsolescencia.

Sin embargo, concentrados en la gobernanza como objetivo en sí mismo, no se sabrá del compromiso institucional de las organizaciones con los valores esenciales de integración al modelo de sociedad democrática y al estilo de desarrollo integrador de las familias y de las personas que se pretende y declara en la Constitución Política y en la declaración sobre la necesidad de una política pública de Educación Superior integral e integradora que ofrecen los políticos.

El sistema asentado o soportado en esa estructura llamada gobernanza y que dinamiza posibilitando toda la capacidad de acción e incluso la modificación de la propia estructura depende esencialmente de los líderes y su capacidad de articulación con otros en la tarea de conducir a las instituciones. Respecto de la calidad de los tipos tradicionales de liderazgo véase Pedraja Rejas y Rodríguez Ponce (2008). Lo mismo ocurre respecto de las conclusiones en el referido estudio de Uauy y Holzapfel antes citado.

La pretendida correlación entre gobernanza asimilada a estructura obedece también al planteamiento aséptico, y escéptico, en relación con los líderes como si aquello no fuese relevante o incluso prescindible por cuanto se piensa que es la estructura el factor clave y no su dinámica, aunque resulta evidente que esta última sólo ocurre cuando intervienen los actores que tienen el mandato y la responsabilidad de conducir las organizaciones en el marco dado que les otorgan esas estructuras de gobernanza.

Por ello, la naturaleza jurídica, los estatutos, ordenanzas, reglamentos, estructuras organizacionales con sus cargos y descripciones de funciones y diagramas que la expresan, las tecnologías y aparatos soportantes, las capacitaciones y asesorías nacionales y extranjeras; es decir, todo aquello que identificamos normalmente como esa superestructura que denominamos gobernanza de una institución o empresa, está lejos de significar por sí sola, si no concurre un factor esencial: el tipo y calidad del liderazgo. Para un exhaustivo análisis de las tipologías de Gobernanza Universitaria véase Brunner (2011).

Como la historia nacional y la actualidad de la Educación Superior nos demuestra, en organizaciones públicas o privadas con o sin aportes del Estado, con o sin fines de lucro, nuevas o fundantes, metropolitanas o regionales, con mayor o menor acreditación de calidad; independientemente de ello es posible identificar casos de éxitos y fracasos en distintas etapas de desarrollo del sistema o sector

al que aquellas organizaciones se integran. Sólo aquellos líderes decididamente involucrados en la construcción colectiva de la misión, visión y valores compartidos de una institución, articulados fuertemente con los desafíos del país, y que luego alcanzan posiciones de poder derivadas de la confianza de la comunidad, constituyen la plataforma que asegura el caminar por la ruta acordada y comprometida hacia el desarrollo.

Precariedad, un factor inhibitor de la excelencia en el liderazgo

Por cierto, entendiendo la precariedad en el concepto universalmente aceptado, desde el latín *precarius*, relativo a poca estabilidad o duración, que no posee los medios o recursos necesarios y suficientes para hacer algo, entonces puede haber precariedad tecnológica, económica, de medios, de estabilidad o seguridad, ética, institucional y jurídico-legal. Son algunas de las adjetivaciones normalmente identificadas y podemos agregar precariedad en el liderazgo, en la gobernanza y en la articulación desde los diversos sistemas con los propósitos institucionales y nacionales.

Es decir, un estado de situación, un contexto caracterizado por su precariedad en los términos indicados y en el cual deben desempeñarse las instituciones; pero también la precariedad propia de los líderes respecto de su formación profesional, su base ética de comportamiento y compromiso respecto de su función; aquellos aspectos articulados o no, potenciados o no, generan unas condiciones propicias para reducir o eliminar el potencial de los líderes en la conducción de las organizaciones.

Evidentemente, en ambos casos indicados los líderes tenderán a obviar o renunciar al ejercicio del rol en términos explícitos o tácitos y, es en aquella disyuntiva a la que se ven enfrentados esos importantes conductores se verifica realmente su responsabilidad social, profesional, su solidez ética y su fortaleza. Aquel líder que antepone el interés estrictamente personal traducido en su inacción, aunque manteniendo a toda costa la posición de conductor sin asumir el desafío comprometido, genera impactos que resultan ser catastróficos para la propia institución frente a su misión; pero también frente a los desafíos del país.

En el Chile de hoy este aspecto resulta ser relevante, pues el diagnóstico, ampliamente estudiado, difundido y compartido, muestra que la precariedad está instalada en prácticamente todas las dimensiones para el desarrollo del sistema de Educación Superior, ciencia y tecnología. En que las políticas públicas son neutras con un rol del Estado replegado, entregado a manos del mercado, y que renuncia a la promoción y al control direccional del sector, con altos niveles de irresponsabilidad pública que no permiten garantizar a las personas en lo relativo a la fe pública, en la calidad de la educación, en lo jurídico-legal, en lo económico-financiero, en la seguridad administrativa, en educación superior pública (la provista por el propio Estado); entre otras dimensiones preocupantes. Lo anterior es de tal magnitud que el Gobierno actual presentó al Parlamento un proyecto de ley para la reforma de la educación superior buscando abordar, con distintos grados de profundidad, todos los aspectos indicados.²

Los distintos referentes en que se agrupan las instituciones de Educación Superior y las expresiones públicas colectivas e individuales demuestran, frente al proyecto de reforma y en el precario marco en que se desenvuelven en la actualidad, aquella actitud por la mantención del estado de cosas en algunos y de las aspiraciones de cambio de otros para salir de la escasez y la ambigüedad. La precariedad multidimensional ha llevado a que el foco principal del debate se centre en el financiamiento y algunas instituciones han llegado incluso a buscar confundir cuando no tergiversar la naturaleza de lo público, el rol de las instituciones privadas y el de las públicas propiedades de todos los ciudadanos, como mecanismo para proteger sus intereses económicos.

Aquel escenario del tipo “titanic”, en donde la percepción de falta de “botes” para el salvataje de todos, impulsa a una parte de los líderes al individualismo exacerbado y a la negación de las ventajas de la colaboración, con la pérdida evidente de capital social en beneficio del sistema global y, desde allí, para el país. Aquello ha inducido también a un comportamiento de los actores, caracterizado por una

² El Proyecto de Ley de Educación Superior se ingresó al Congreso Nacional por la Cámara de Diputados el día martes 5 de julio de 2016, boletín N°10.783. Consta de 202 artículos permanentes y 60 transitorios, en 170 páginas. Disponible en https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=11224&prmBoletin=10783-04

notable debilidad, ambigüedad y cautela en sus posiciones frente a los distintos gobiernos en su relación con las autoridades de diversos niveles. Es decir, la dependencia, del mercado y/o de los fondos públicos, derivada de la precariedad como factor de inhibición de los liderazgos tradicionales, a su vez, de formación también precaria y de escaso compromiso con los objetivos del desarrollo.

Formación de equipos, construcción de redes y el riesgo de la captura

Evidentemente para tener éxito en las tareas que emprendemos, siempre ha sido necesario formar equipos, aunar voluntades tras objetivos comunes, organizar grupos en pos de misiones colectivas y todo ello en la forma de centros juveniles, clubes deportivos o sociales, juntas de vecinos, empresas, corporaciones, consejos o consorcios de instituciones de educación superior, partidos políticos, Estados, Gobiernos, etcétera. Es decir, siempre ha sido importante organizar redes y, a medida que la complejidad o los desafíos aumentan, estas redes también adquieren niveles crecientes de sofisticación. Es la necesidad evidente del valor de lo colectivo para asumir grandes desafíos que por sí solas las organizaciones no podrían hacerlo.

La estructuración en redes no tiene sólo un carácter instrumental para cumplir objetivos específicos, sino que, a la luz de la inercia de ciertas organizaciones caracterizadas por sus afanes corporativos y por su baja productividad, constituye un anhelado objetivo general por alcanzar, que se declara al más alto nivel del mando directivo gerencial y que se lleva a metas operacionales en los planes de desarrollo estratégico.

Una red es un conjunto de personas, representantes o no de organizaciones, articuladas en torno a una visión común y a unos valores compartidos, que se organizan y proveen recursos y medios, para desempeñar una misión declarada públicamente y cuyas actuaciones se enmarcan en normas y valores universalmente aceptados por la sociedad en que les corresponde actuar. Es decir, la constitución de una red supone lealtad entre sus integrantes; pero por sobre todo exige lealtad a principios básicos de la convivencia en sociedad.

Por el contrario, una mafia, aunque puede constituir una red, a diferencia de ésta es una organización que persigue fines ilegales, anti-

sociales o contrarios a la institución o empresa que la cobija y, en sus reales objetivos, es clandestina, usa el engaño, la trampa y el ardid. Traiciona principios básicos de la convivencia en sociedad y/o de la entidad que la acoge. Los carteles, en cualesquiera ámbitos, están en esta categoría. Por cierto, si todo fuese tan nítido, sería fácil distinguir entre redes y mafias. Pero no es así, excepto para los casos evidentes de grupos criminales comunes que ofenden directamente la ley y sólo para los delitos ya tipificados en ella.

En realidad, la frontera que separa lo correcto de lo incorrecto se relativizó bajo formas eufemísticas del tipo competencia, cuotas de mercado, negación de la voluntad de colaborar de los otros, supervivencia, etcétera. Mayores problemas para distinguir e identificar surgen cuando las mafias se instalan al interior de las instituciones capturándolas, especialmente en las públicas, o en las privadas con algún tipo de financiamiento y/o rol público, por la connotación asociada al compromiso de producción de bienes públicos de calidad y/o por el supuesto de que sus integrantes y líderes son servidores públicos caracterizados por su marcada vocación social y entrega al bien común o interés general.

Es evidente que por razones de relativismo valórico, presión social o ambición; al interior de las organizaciones pueden surgir y articularse intereses ajenos a la institución misma; utilizando modalidades tales como redes de contactos, grupos de interés, redes temáticas, equipos de análisis, etcétera; y utilizando todas las herramientas que de buena fe y por confianza están a disposición de las personas que allí laboran. Este es el caso de los grupos corruptos en el sector público coludidos o no con privados, corrompidos o no por privados.

Las coimas o el tráfico de influencias para adjudicarse una propuesta, una concesión, un proyecto, una beca o un subsidio, una acreditación, un convenio con el Estado o para eliminar a un competidor, etcétera, no son más que la moneda de cambio en una transacción caracterizada, en realidad, por la decisión de los incumbentes coludidos para romper la lealtad y traicionar. Una muestra de lo anterior fue la corrupción denunciada en 2011 –posteriormente juzgada y sancionada por la justicia– de algunos funcionarios al interior de la Comisión Nacional de Acreditación para la educación superior y de algunos rectores en el sector privado fuera del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Las empresas e instituciones bajo la presión del libre mercado extremo y las personas bajo la exigencia por el éxito en un modo de vida individualista, alejada cada vez más de la solidaridad y en donde las relaciones cotidianas se caracterizan por la feroz competencia, se ven tentadas a abandonar la lealtad y traicionar. Esta tentación, tal como lo plantea John F. Nash, el premio Nobel de Economía 1994, ocurre porque al no conocer la decisión o lo que piensan hacer los otros actores, en principio la estrategia más segura es traicionar. Esto, según Nash, ocurre puesto que el que traiciona primero tiene inicialmente ventajas sobre los demás competidores dejando a estos últimos en la obligación de colaborar; pero sólo hasta que se recompone el equilibrio, el cual puede tardar diversos tiempos según sea la fortaleza de los traicionados. Ver la *Teoría de equilibrio de Nash y el Dilema del prisionero*, Gestipolis (2016).

Por otra parte, si ambos competidores traicionan, el resultado para ellos es siempre peor que si ambos hubiesen elegido la lealtad. Este último resultado es el más favorable y constituye uno de los llamados punto de equilibrio de Nash, en un contexto de relaciones cooperativas. Evidentemente, ésta es la única solución más estable en el tiempo para las relaciones tanto entre empresas y entre instituciones como las interpersonales.

Por cierto, la lección de Nash implica que serán exitosas aquellas instituciones en donde haya lealtad entre los líderes con la comunidad que dirigen y con una conducción leal, a su vez, a tres asuntos previamente acordados: misión, visión y valores compartidos. Por ejemplo, no sería leal si los líderes de instituciones públicas buscaran conducir subrepticamente fuera del régimen de lo público en beneficio personal o de grupos de interés. Es decir, los líderes deben actuar según imperativos éticos esenciales para responder a la confianza asignada para conducir las instituciones y este factor no es elegible ni relativo sino básico.

Un componente estratégico: los líderes

Si bien es cierto que los elementos componentes necesarios para lograr un determinado fin son siempre múltiples, un recurso estratégico es aquel que marca la diferencia esencial en el logro de las metas. Es

decir, es estratégico aquel recurso o elemento que es algo más que componente, algo más que recurso necesario, algo más que parte; siendo aquel que cualifica la meta o el resultado final y sin el cual éste pierde relevancia, prestancia, significación, calidad, trascendencia o sentido con relación a la imagen objetivo que se pretendía alcanzar.

Por ejemplo, la tolerancia es algo más que un componente en la configuración de una sociedad que pretenda genuinamente llamarse democrática, porque sin aquella ésta se torna formal y eufemística. La simple existencia de los medios de comunicación es un recurso necesario; pero no suficiente ya que es la tolerancia la que permite la existencia de la prensa libre y ésta se constituye luego en un indicador de la propia sociedad democrática.

Del mismo modo, los líderes; pudiendo ser de distinto tipo según la clasificación tradicional³ (Daft, 2007), no constituyen por sí solos ni son determinantes por sus propias cualidades, experiencias, cosmovisión, ideas y tácticas; el componente clave para la conducción exitosa de las instituciones o empresas. Es decir, contrario al paradigma del superlíder, afirmamos que el liderazgo individual tiene poco peso relativo a la hora de alcanzar resultados notables y pensamos que, además, constituye un factor de riesgo para el desempeño de los proyectos institucionales.

Desde aquella convicción podemos adelantar una caracterización complementaria que permita identificar más cotidianamente los tipos de liderazgo (Pedraja, Liliana y Rodríguez, 2014). En esa dirección, es posible percibir con meridiana claridad la característica más identificativa del antilíder, esto es, el hablar en primera persona buscando fundir la institución que dirige consigo mismo y buscando, en lo estratégico, forzar las circunstancias con la ilusión de hacer coincidir la suerte futura de la organización y/o del proyecto político-institucional que representa, con su suerte personal.

Señales adicionales, aunque con algún grado mayor de dificultad para su detección, son su obsesión, sino avaricia, en la búsqueda de ventajas y recursos en desmedro de otras organizaciones, utilizando el tráfico de influencias, operando el cabildeo, tiene un discurso en apariencia proclive al trabajo colectivo; pero lo obstaculiza sistemá-

³ Tradicionalmente cinco tipos de liderazgo: *laissez-faire*, autocrático, democrático, transaccional y transformacional.

ticamente, simula tener proyecto a compartir; pero transa sus ideas con el fin de mantener su posición, busca desprestigiar, ironizar y segmentar.

El resultado de la acción del antilíder, potenciado en el clima generado por la precariedad integral del sistema y a partir de su propia ansiedad e individualismo, siembra desesperanza y desconfianza, suele alentar el desánimo, la dispersión y colabora al adormecimiento del potencial de capital social de los grupos para la acción colectiva, porque ésta dificulta ese clima propicio para su acción.

En oposición a lo anterior, los líderes genuinos se sostienen en una plataforma de principios, valores, usos y costumbres, que difunden ampliamente, los hacen predecibles y buscan sistemáticamente que el éxito de su institución sea compatible con el éxito global del sistema en beneficio del país. Comprenden en términos integrales, es decir, intelectual, política, estratégica y tácticamente, que su acción en cuanto actor en el sistema ha de estar al servicio de la misión, visión y los valores compartidos y entienden aquello como el factor clave para la conducción adecuada y exitosa hacia el desarrollo de las organizaciones. Sobre la ética de los líderes, ver Covey (1993) y de Ganga (2015: 187, citado en Ganga y Abello, 2015).

Entre esta tipología polar de antilíderes y líderes genuinos hay una categoría que denominaremos líderes-espectadores. Son aquellos que teniendo la confianza de sus instituciones y/o de los controladores, su acción en los referentes mayores en los que deben participar se caracteriza por su pasividad, aunque siempre presentada en términos de “prudencia”. Son generalmente capturados por los intereses de grupos al interior de sus propias organizaciones o tienen escasa autonomía para sus actuaciones por coacción de sus controladores siendo transformados en los hechos a un rol de operadores, en los referentes mayores suelen ser arrastrados hacia posiciones inmediatistas, hipotecan su rol y normalmente deben ser socorridos y sus instituciones rescatadas por los líderes genuinos o por organismos superiores del Estado.

Por cierto, un resultado evidente fácilmente observable es que estas tres categorías se encuentran con independencia del tipo de institución, de su naturaleza jurídica, de su arreglo organizacional, de la estructura legal-territorial-administrativa que la soporta y de los re-

cursos económico-financieros; es decir, con independencia del tipo de gobernanza (Rodríguez-Ponce, 2007).

En particular, dadas las características fundamentales de la Educación Superior, es decir, aquellas propias de su esencia y que permiten distinguirla de otras actividades y no sólo en tanto sector de la economía; para las instituciones afirmamos que la calidad del liderazgo y el compromiso de los líderes resulta ser el componente o factor estratégico sin el cual no es posible alcanzar sus propósitos y metas.

Conclusiones

En Chile hay un diagnóstico compartido respecto a que el sistema de educación en general y del superior, ciencia y tecnología en particular son esenciales para su desarrollo, porque el modo en que se articulan esos factores está en el centro de las soluciones para transformar la economía y para fortalecer la inclusión social. Una primera conclusión es que lo que ocurra con la educación superior en Chile es vital para alcanzar el desarrollo adquiriendo gran importancia, en lo general, las políticas públicas, los mecanismos de financiamiento, la regulación y; en lo particular, el rol, convicción y ética de los líderes en las instituciones en tanto actores claves de su conducción.

Una segunda conclusión es que dadas las grandes desigualdades en el país y con una economía de competitividad relativa basada en recursos naturales (*commodities*), la validación del éxito institucional en educación superior no constituye un logro que se verifique en el marco del interés propio de la organización sino de su vinculación y alineamiento con los grandes objetivos nacionales de excelencia, calidad, inclusión y equidad. Es decir, una institución que recibe autorización del Estado, entendido éste como la nación jurídicamente organizada, no tiene realmente éxito si sus objetivos propios resultan en definitiva aceleradores o multiplicadores de los grandes problemas nacionales. Esto es esencial porque el desarrollo es un estadio de la evolución de una sociedad que constituye una realidad sincrética propia con valores adicionales a sus elementos componentes y, por lo mismo, no es la resultante del balance entre éxitos y fracasos en el mercado organizado por la mano invisible en el juego entre oferentes y demandantes.

Derivada de ese contexto, una tercera conclusión se refiere a que la gobernanza, por su propia naturaleza rígida, puesto que es una estructura, está lejos de significar, caracterizar e impactar hacia el éxito de las instituciones si no concurre a ello un factor estratégico esencial que dinamiza el todo en términos sistémicos: los líderes, su tipo y calidad de liderazgo.

Una cuarta conclusión nos muestra que la precariedad tiende a forzar a los líderes a aproximarse a la tarea colectiva en los referentes superiores desde la mantención del *status quo* si le es favorable o por el éxito del resultado propio, lo cual impide el acometer transformaciones colectivas que, a su vez, son esenciales para alcanzar mayores y mejores resultados para cada una. Es decir, un círculo vicioso que no permite innovar para el sistema en su conjunto y por lo tanto para el país; pero tampoco para mejorar resultados en la negociación para cada una de las instituciones. La precariedad es entonces una dimensión que afecta integral y negativamente al sistema, a sus actores y a los esperados resultados nacionales. En función de la aproximación a la presión que la precariedad implica es posible adelantar una clasificación en tres tipos de líderes: antilíderes, líderes observadores y líderes genuinos.

Fuentes consultadas

- AMESTICA, Luis, Héctor Gaete-Feres, X. Llinas-audet, (2014). “Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento Segmentation and classification of universities in Chile: disadvantages”, en *Ingeniare*, 22 (3), 384-397.
- BERNASCONI, A., (2013). “El lucro en la educación superior: ¿En qué consiste? ¿Cómo se regula en Chile? ¿Qué factores considerar para formarse una opinión?*”, en *CEPPE*, 10 (71), 8-10.
- BRUNNER, J. J., (2011). “Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias”, en *Revista de Educación*, 355, 137-159. Disponible en: <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- CGR_Chile, (2015). *Financiamiento fiscal a la educación superior*, Contraloría General de la República. Santiago, Chile.

- CONTRERAS, D., (1999). “Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos”, en *Revista Perspectivas*, DII, U Chile, vol 2, 311-332. Disponible en: <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/revista/vol2/n2/07.pdf>
- _____ (2013). “Movilidad social, empleabilidad y rol de la Educación Desarrollo, Cohesión Social y Democracia”, en CIEPLAN (ed.), p. 31. Santiago de Chile: 2013. Disponible en: http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/5/Movilidad_Social,_Empleabilidad_y_Educacion.pdf
- COVEY, S., (1993). “Liderazgo centrado en principios”, en *Éxitos en los negocios*, 457. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/302397>
- DAFT, R. L., (2007). *La experiencia del liderazgo*. Disponible en: <https://psicologiaymente.net/coach/5-tipos-de-liderazgo-mas-frecuentes#!> (consultado el 11 de noviembre de 2016).
- GAETE-FERES, H., (2002). “21 años de distribución centralista. El porte fiscal directo a las universidades”, en *Asuntos Públicos, Informe 22* (Educación Superior).
- GANGA, F., (2015). “Opiniones de expertos respecto del papel de Rectores en los máximos cuerpos colegiados de sus universidades: presentación de avances investigativos”, en R. Editores, *Gobernanza Universitaria*, primera, p. 187-201. Santiago, Chile.
- _____ y J. Abello, (2015). *Gobernanza Universitaria. Aportes desde una perspectiva latinoamericana*. (R. Editores, Ed.), RIL Editores (Ganga, F.). Santiago, Chile.
- Gestiopolis, (2016). *¿Qué son el equilibrio de Nash y el dilema del prisionero?* Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/que-son-el-equilibrio-de-nash-y-el-dilema-del-prisionero/>, consultado el 11 de noviembre de 2016.
- PEDRAJA, Liliana y E. Rodríguez-Ponce, (2014). “Formación, liderazgo y un caso real de líder Transformacional en la universidad, en *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 44, 3-4.
- _____ (2008). “Estudio comparativo de la Influencia del estilo de liderazgo y la congruencia de valores en la eficacia de empresas privadas e Instituciones Públicas”, en *Interciencia*, 33, 8-13. Disponible en: http://www.interciencia.org/v33_01/8.pdf
- PNUD (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York, EUA. Disponible en:

https://s3.amazonaws.com/hdr4media.org/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf

- RODRÍGUEZ-PONCE, E. (2007). “Estilos de liderazgo, toma de decisiones estratégicas y eficacia: Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas”, en *Interciencia*, 32, 522-528.
- UAUY, R. y C. Holzapfel (2014). *Análisis comparado de Tipos de Gobernanza y Rankings Internacionales. Estudio Técnico N° 22*. Santiago, Chile.
- World Economic Forum (2016). *The global competitiveness report 2016-2017. World Economic Forum*, vol. 5. Disponible en: <https://doi.org/92-95044-35-5>

GOBERNANZA DE LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: NUEVOS ESCENARIOS-NUEVOS DESAFÍOS

*Álvaro Rojas Marín**
*Pablo Villalobos Mateluna***

Resumen

La universidad suele ser caracterizada como una de las instituciones más complejas de la sociedad. Como instancia formativa y de inves-

* Médico veterinario de la Universidad de Chile y doctor en Ciencias Agrarias de la Technische Universität de München (Alemania). Ha sido consultor de CEPAL, FAO, PNUD y otros organismos internacionales y nacionales, siendo autor de más de 60 publicaciones. Profesor universitario en las áreas de Desarrollo Rural y Economía Agraria en las Universidades de Chile y Talca, ocupando en esta última el cargo de Rector por 23 años. Fue presidente de la Agrupación de Universidades Regionales de Chile y del Consejo de Innovación Agraria (FIA), además de coordinador nacional del Programa de Cooperación Científica Chile-Alemania, del Ministerio de Relaciones Exteriores. Fue ministro de Agricultura y embajador de Chile en la República Federal Alemana durante los años 2006 a 2010. Se desempeña actualmente como Rector de la Universidad de Talca.

** Ingeniero Agrónomo de la Universidad de Chile, máster y doctor en Ciencias Agrarias de la Universidad de Göttingen (Alemania); especialista en Economía Ambiental y de los Recursos Naturales. Académico e investigador del Departamento de Economía Agraria de la Universidad de Talca, habiendo sido en dos oportunidades su director. Se desempeñó como Director de Planificación y Análisis Institucional de la Universidad de Talca. En la actualidad ocupa el cargo de Prorrector. Es autor y coautor de diversas publicaciones en su especialidad. Posee una amplia experiencia en el diseño e implementación de proyectos y políticas públicas en temas relacionados con innovación agraria, educación superior, inclusión e innovación social y vinculación público-privada-academia. Fue Jefe de Asesores y Gerente Técnico del Gabinete del Ministro de Agricultura de Chile durante el periodo 2006-2008.

tigación, no sólo están inmersas en el mundo las ciencias, sino que también debe saber establecer sólidas relaciones con el medio local, nacional e internacional. En este contexto, surgen, de manera permanente, nuevas demandas y oportunidades, que gatillan diversos cambios al interior de las instituciones. El tener la capacidad de reaccionar a nuevos desafíos se transforma en una tarea de la mayor relevancia para el devenir de las universidades. Este hecho ha significado que los distintos niveles de autoridad y toma de decisiones universitarias asuman una nueva forma de gestión corporativa, en la cual el concepto “dirección estratégica moderna”, contribuye a definir y organizar objetivos específicos a las distintas opciones y procesos que se deben adoptar. Un gobierno universitario eficaz, innovador y responsable ante el Estado y la sociedad, junto con permitir implementar adecuadas estrategias de acción, hace posible preservar la necesaria autonomía que toda institución universitaria debe tener, de grupos de interés internos y externos. La presente contribución aborda los desafíos que enfrenta la gestión superior en relación con los nuevos escenarios que se le plantean a la educación superior, enfatizando la relevancia del gobierno universitario y su convergencia con el pensamiento estratégico y el profesionalismo en la gestión de la toma de decisiones.

Palabras claves: Gobierno Universitario y Gestión Estratégica, Gobernanza y Liderazgo Directivo, Innovación en la Gestión Superior Universitaria.

Introducción

Hasta avanzado el siglo xx, muchas instituciones universitarias latinoamericanas operaban simplemente como entidades de oferta formativa de pregrado, lo que técnicamente puede ser mejor definido como *collages*. No albergaban en su interior equipos de investigación de cierta relevancia, o bien, de transferencia tecnológica, que hiciera posible una inserción con el medio productivo. Sus vínculos con la comunidad externa se restringían exclusivamente a lo relacionado con la oferta formativa y sus imbricaciones.

Esta primera descripción hace posible establecer la existencia en los distintos países de América Latina, de una relativa distancia entre las demandas que le imponen la sociedad actual a la institución universitaria y la capacidad de respuesta de ésta. Si bien la política pública en algunos países se ha hecho cargo de esta situación, persiste en la geografía universitaria regional una gran heterogeneidad institucional y también un disímil nivel de calidad.

Esta situación encuentra parte importante de su explicación en la política pública sectorial aplicada en la mayoría de los países de la región, que abrió un espacio de participación a la oferta universitaria del sector privado. Lo anterior como mecanismo que permitiera dar respuesta a la creciente demanda de formación técnica y universitaria. En muchas naciones, el régimen de provisión universitaria gratuita de carácter público no pudo dar respuesta a una demanda que desbordaba las posibilidades materiales y presupuestarias de satisfacerlas.

A más de tres décadas de haberse iniciado el *big bang* de la matrícula universitaria, las consecuencias más significativas de este proceso han sido:

- Un activo proceso de diferenciación en torno a la calidad de los nuevos planteles.
- Una abierta desregulación del sistema.
- Un incremento de la demanda por recursos públicos orientado al financiamiento de los estudios, atendida la naturaleza socioeconómica de la nueva matrícula.
- Una sobreoferta de profesionales en algunos ámbitos, que atenta contra su empleabilidad.

La decisión de la política pública de establecer un régimen de provisión mixta (público-privado) en la educación superior, produjo también efectos en el sector estatal, toda vez que en algunos países se registró también un notable incremento de la matrícula, masificación que afectó severamente la calidad de la educación.

Las implicancias sistémicas de este proceso es el tema que concentra la discusión más reciente de la educación superior en América Latina, junto con la falta de respuesta que ha tenido el sistema universitario a las nuevas demandas de crecimiento y desarrollo que se

plantean en los distintos países. Tal como señala Clark (1998), “como actores principales dentro de esos sistemas, las universidades públicas y privadas han ingresado a una época de turbulencias para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades superan su capacidad de respuesta”.

Bajo este contexto de incertidumbre, la gobernabilidad del sistema se ha tornado compleja; a esto se une la debilidad del Estado y consecuentemente de la política pública de muchos países, que se han visto impedidos de formular o reforzar medidas de regulación, de mejoramiento de la calidad y de financiamiento universitario. Varios países de la región han iniciado procesos de Reforma Universitaria (Perú, Ecuador, Chile y Colombia, entre otros), con distintos grados de implementación y éxito, pero que claramente dan indicios relativos de la búsqueda de soluciones a los problemas existentes.

La presente contribución consta de cinco secciones, incluyendo ésta, de carácter introductorio. En la siguiente se abordan aspectos relacionados con la complejidad corporativa de las universidades, sus particularidades y el rol que juegan en la sociedad contemporánea. Del mismo modo, se analiza el fenómeno de la globalización como elemento transformador del quehacer de las instituciones de educación superior, especialmente en materia de investigación y vinculación internacional. También se esbozan las principales demandas que enfrentan las universidades, en virtud de escenarios de mayor complejidad. La tercera sección trata los desafíos que enfrenta la gestión superior en relación con los nuevos escenarios, donde la inclusión, la calidad y la internacionalización son elementos que dominan el debate público y privado. Se hace especial hincapié en tres conceptos fundamentales, la cultura de la calidad, la gestión estratégica y la gobernanza, analizando sus implicancias en la gestión institucional, el diseño de procesos internos, las políticas públicas y la relevancia del liderazgo superior y de los equipos directivos para el desarrollo de un buen gobierno corporativo. En la penúltima sección se presentan, con base en ejemplos institucionales, un conjunto de innovaciones relacionadas con la gestión superior. Se hace especial mención al análisis institucional y la toma de decisiones, la gestión del talento institucional y el clima organizacional, la formación por competencias, el desarrollo de campus sustentables, la responsabili-

dad social universitaria y los modelos de centros de tecnológicos como instrumentos de vinculación con el medio. Finalmente, en la sección quinta, se presentan algunas consideraciones finales, a modo de conclusiones, enfatizándose la relevancia del gobierno universitario y su convergencia con el pensamiento estratégico y el profesionalismo en la gestión de la toma de decisiones.

La universidad como institución compleja

La universidad suele ser catalogada como una de las instituciones más complejas de la sociedad. Si bien su apariencia externa puede asemejar a unas u otras instituciones, las definiciones de misión, la multiplicidad de su evolución histórica, los aspectos diversos de organización académica y gestión administrativa, la vinculación con sus sostenedores y el régimen jurídico que las enmarca, entre otras consideraciones, las hacen muy variadas y multifacéticas. Junto a lo anterior, el tenor de las políticas públicas, las especificidades que las distintas comunidades universitarias les aportan, el avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, son fuerzas transformadoras y diversificadoras, que actúan sobre un universo heterogéneo y determinan que los actores entre sí estén en permanente tensión (Rojas, 2006).

La universidad ha sido una de las escasas instituciones de la sociedad que ha podido ser leída más allá de las circunstancias que le dieron origen y que resiste a las simplificaciones de la historia. Una institución que perdura a las diferentes olas de modernidad, que han asolado la civilización occidental, siendo esa enorme capacidad de cambio y adaptación de la Universidad un factor de diferenciación significativo.

La institución universitaria tiene como característica particular el hecho que la suma de sus partes y la riqueza de las transacciones que realiza, es más que la suma de las partes que la constituyen. Pero independiente de esta sinergia, la complejidad está dada también por:

- La existencia de distintos niveles, no sólo en el plano académico, sino también de la gestión y administración, que demanda un complejo flujo de comunicaciones y conversaciones en un marco de estructuras jerárquicas.

- La autonomía celosamente resguardada desde el trabajo individual, al de las estructuras académicas funcionales y de gobierno.
- La coexistencia de un sistema de gestión con otro que tiene una clara disposición vertical, que se da en el ámbito administrativo.
- La existencia de un sistema valórico que enmarca su quehacer.
- La rica y dinámica relación que establece con el medio político, social, económico y cultural (Altbach, 2011).

Más argumentos al tema de la complejidad sistémica de la institución universitaria provienen de otros elementos que bien vale la pena tener presente. Uno de ellos dice relación con la construcción de la realidad que hacen sus integrantes a partir de su propia disciplina. Este aspecto no debe ser considerado una dificultad, sino más bien como una riqueza que nutre la diversidad. También, la multiplicidad de relaciones verticales y horizontales que establecen los integrantes de la comunidad y la institución misma, algunas de ellas motivadas por la propia comunidad; otras, como respuesta de demandas externas.

Tal como señalan Ganga y Vera (2006), “la universidad es la manifestación de una organización de naturaleza peculiar que se constituye en firmamentos de desarrollo de ideas, concepciones y significaciones, donde se siembra el conocimiento en todas sus dimensiones y proporciones, siendo, por lo tanto, un inevitable espacio de cavilación y abstracción, derivado de la contingencia y de las coacciones de la vida diaria inmediata, propia de su inclusión con el medio social, con el cual constantemente está interrelacionándose”.

La Universidad no sólo está inmersa en las ciencias (humanas, básicas y aplicadas), sino que también en el medio internacional, nacional y local. Los logros en el conocimiento suelen ser de impacto disciplinario, de beneficio individual o del prestigio y solvencia de un área temática en su relación con pares. Pero, no a todas las instituciones de educación superior, menos aún a aquellas emergentes, les interesa esa dimensión como principal rasgo, especialmente cuando se busca una validación local o nacional.

Para muchas de éstas, el efecto de la presencia universitaria en la calidad de vida y progreso ciudadano y su impacto en el progreso económico de su espacio territorial, es la mayoría de las veces, un

objetivo declarado. Estas dos últimas reflexiones son, por cierto, dos dimensiones más de la complejidad de la institución universitaria.

Globalización y complejidad

La globalización le aporta al tema de la complejidad una nueva dimensión y progresivamente comienzan a ser conjugados de manera conjunta. Teniendo a la denominada “Sociedad del Conocimiento” en plena vigencia, su efecto en el mundo universitario ha sido significativo, en particular, lo concerniente a la gestión de la complejidad.

La globalización no tiene señales físicas, expresadas necesariamente en una nueva arquitectura, una ruptura en los temas del arte, la creación o del pensamiento filosófico. Es un proceso histórico progresivo que los países experimentan con una mayor o menor velocidad. Abarca dimensiones tan disímiles como aquellas de naturaleza cultural, o bien, estéticas, psicosociales, tecnológicas, demográficas y éticas, entre tantas otras. La globalización es un fenómeno sistémico, toda vez que los distintos campos donde ésta se expresa se relacionan entre sí, funcional y estructuralmente (Ordorika, 2006).

Tal como lo describe el Informe sobre Tendencias en la Educación Superior, preparado por Altbach, Riesberg y Rumbley (2009), para la Conferencia Mundial de Educación:

Las fuerzas de la globalización han ejercido una enorme influencia sobre educación en la última década, y la internacionalización ha surgido como la respuesta a este fenómeno. La dimensión internacional de la educación superior parece haber llegado para quedarse y probablemente continuará aumentando en prominencia en las agendas de los Instituciones y sistemas nacionales y regionales de educación terciaria en todo el mundo. La internacionalización presenta nuevas oportunidades de cooperación al interior del mundo académico. Asimismo, puede ser una poderosa herramienta para la mejora de la calidad y la inserción de la innovación en muchas dimensiones.

En este proceso, los investigadores de las universidades se esmeran por ampliar internacionalmente sus redes de trabajo, por consolidar líneas de trabajo innovadoras y originales, o bien, por sumar su aporte a los que son los grandes temas del mundo global; por ejem-

plo, los denominados Millennium Development Goals (MDG), o más recientemente, los Sustainable Development Goals (SDG) (ONU, 2015). Las nuevas tecnologías los conectan directamente en tiempo real y el volumen de intercambio de información, datos, conceptos y discusión no tiene precedentes. El cultivo de las distintas disciplinas científicas comienza a hacerse ubicuo, limitado en grandes centros, a aquellas que exigen mayores niveles de equipamiento.

Los alumnos, por su parte, demandan cada vez más y con mayor energía el ser protagonistas más activos de su propio proceso de aprendizaje, desean disponer cada vez de más tiempo y espacios para diferentes procesos de autoaprendizaje que la ciencia y tecnología moderna permiten. Saben que ya no necesitan acumular una gran cantidad de información en su memoria, sino que, por el contrario, requieren de adecuados procesos de búsqueda, clasificación y organización de la información que desean controlar.

Asimismo, las instituciones exploran e implementan distintos modelos de internacionalización, como un mecanismo que les permita formar a sus estudiantes como verdaderos “ciudadanos globales” y destacar en el mapa mundial de las ciencias el trabajo de sus investigadores más reconocidos. En tal sentido, se ha vuelto común observar como un número importante de universidades, que gozan de reconocimiento internacional, han ampliado sus fronteras, implementando oficinas y campus fuera de sus propios territorios, desarrollando programas binacionales de enseñanza de doble titulación e incluso realizando alianzas estratégicas con universidades locales para la aplicación a fondo de agencias gubernamentales en las áreas de la innovación y la investigación aplicada.

En el caso de nuestra América Latina, la internacionalización se da en un contexto de cambio de paradigma en lo relativo a las características y naturaleza de la matrícula universitaria. Desde un franco carácter elitista, que tuvo por décadas e incluso siglos la formación universitaria, se ha migrado a un sistema que en algunos países tiene claro rasgos de masificación de la matrícula.

Asistimos, en consecuencia, a un proceso que tiene atributos evidentes de dualidad, en el que las universidades más tradicionales de la región y más consolidadas académicamente avanzan decididamente en este proceso, en tanto las de creación más reciente (últimas 3 o 4 décadas), que se han orientado fundamentalmente a responder

a las demandas de la matrícula universitaria, carecen de la dimensión internacional (Altbach, 2008).

La internacionalización y lo que es posible compartir en un plano de colaboración horizontal internacional, más allá del intercambio estudiantil, dice relación fundamentalmente con redes de investigación y formación de capital humano avanzado. Se trata en el hecho de una colaboración entre pares, aportándole a la gestión universitaria una nueva dimensión de complejidad, toda vez que la visibilidad internacional comienza a ser un objetivo declarado en el mundo de la academia.

Reducción del compromiso docente, escaso interés en las funciones de gestión académica, desvinculación con los temas del entorno productivo y social, exigencias crecientes de instrumentos de vinculación internacional, tendencia a la especialización en el espacio de formación del doctorado, entre otros, conforman un nuevo panorama al interior de muchas universidades. La gestión de estos nuevos temas concommita con demandas que hace la política pública en temas de mejoramiento de la calidad docente de las instituciones, tales como: innovaciones pedagógicas, programas de inclusión y retención, de disminución de los tiempos de titulación y formación orientada al mercado laboral.

La visibilidad internacional de una universidad y las facilidades para acceder a efectivos mecanismos de cooperación y trabajo asociativo internacional, tiene en los rankings internacionales de calidad un factor relevante de retroalimentación. Aunque si bien estos mecanismos de medición son reduccionistas en la incorporación de las variables e incluso las áreas que miden, siempre tenderán a favorecer a las instituciones más antiguas y consolidadas. No obstante lo anterior, también direccionarán, aunque sea sutilmente, el trabajo de las universidades emergentes (Harvey, 2008; IESALC-UNESCO, 2012; Federkeil *et al.*, 2013).

La consolidación de la reputación internacional, basada en investigación e innovación, se ha instalado en el escenario de la educación superior y desafía a sus instituciones a compararse permanentemente entre ellas, toda una nueva temática en la gestión de la complejidad.

Complejidad y nuevas demandas a las Instituciones

El incremento de la demanda ha provocado diferentes cambios en la institución universitaria, siendo algunos de los más evidentes los siguientes (Johnson, 2016; Sporn, 2010; Surssock y Smidt, 2010):

a) La profesionalización de la gestión institucional. El proceso de toma de decisiones, el análisis de escenarios, la planificación estratégica y su implementación o estratégica, la informatización de procedimientos, la selección y gestión del talento, entre otros, hacen necesario la incorporación de normas modernas de administración y gestión. El “buen gobierno” universitario, fundamento central de la gobernanza, se corresponden con las expectativas de los distintos estamentos, alejando la toma de decisiones de enfoques intuitivos, reduccionistas o sesgados.

b) Las nuevas demandas de transparencia y garantía de fe pública, tanto de procesos, como de resultados, está hoy plenamente vigente en la mayoría de los países de la región. La denominada “accountability”, con distintos grados de intensidad y prolijidad ha pasado a ser parte de la gestión moderna institucional, permeando a la cultura institucional en todos sus niveles.

c) Estrechamente asociado al tema anterior, las universidades en estas últimas dos décadas han agregado a la evaluación de planes y programas académicos, la evaluación del desempeño, tanto de su planta académica, como administrativo y profesional. Con ello, el círculo evaluativo comienza a cerrarse. Es así como la “cultura de la evaluación” comienza a tomar forma en muchas instituciones preocupadas de avanzar en la complejidad de su desarrollo. Una innovación que está en proceso de implementación, que marca enormes diferencias entre las instituciones que la aplican de manera real, de aquellas que lo hacen aparentemente.

d) Progresivamente, la universidad como institución social es demandada en aspectos ligados a su contribución al desarrollo humano, a mejorar cualitativa y cuantitativamente las condiciones de su entorno y ser protagonista del desarrollo territorial donde éstas se localizan. Si bien esta demanda no se colige con claridad del nivel nacional, regional y local, atendidas las capacidades de que dispone se le advierte como uno de los actores más relevantes en esta tarea.

e) Las nuevas tendencias en la aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones han permeado a las instituciones de educación superior, tanto en los procesos de enseñanza/aprendizaje, como en la

integración de los procesos informáticos de apoyo a la gestión administrativa. En relación con la primera, se observa como los ambientes de aprendizaje y las aplicaciones informáticas para la formación han evolucionado de modo notable, yendo hacia aprendizajes más activos que asemejan cada vez más el mundo laboral real. Por su parte, los nuevos sistemas integrados de información han facilitado la gestión institucional, contribuyendo a la planificación y la evaluación de los procesos corporativos.

f) Las universidades, y especialmente aquellas con foco principal en la investigación, están llamadas a realizar un aporte significativo en nuevos descubrimientos e innovaciones que incidan directamente en sus comunidades locales e incluso globales. Para impulsar la innovación y adaptarse a las necesidades del entorno, las instituciones deben estructurarse de tal modo de estimular y posibilitar la creatividad y el pensamiento emprendedor (tecnológico y social).

Nuevos desafíos a la gestión superior

Son tal vez los sustantivos, inclusión, calidad y globalización, los conceptos que dominan el debate público y privado de la educación superior en la última década. Los gobiernos, las empresas, las regiones, las distintas organizaciones sociales, las instituciones universitarias y los individuos estiman que estos términos pueden sintetizar el acceso al bienestar de los países y consecuentemente el de su población.

La velocidad con la que transcurre el acceso a bienes y servicios en la sociedad contemporánea es ostensiblemente mayor que lo observado en las postrimerías del siglo xx. Pero, al mismo tiempo, es posible constatar que el actual paradigma de organización social esconde un enorme potencial de exclusión, al exigir, perentoriamente, el dominio de códigos, desempeños, competencias y aptitudes, que hace que quien no las disponga quede automáticamente marginado.

La institución universitaria se hace más compleja, el Estado y los gobiernos encargados de su administración se han visto superados en su capacidad de diseño, orientación y financiamiento de políticas públicas coherentes con los desafíos que se le plantean.

Este hecho ha conducido a que el Estado haya visto modificado sustantivamente su injerencia e influencia en las definiciones políti-

cas, toda vez, que, en la mayoría de los países de la región, la institucionalidad y la matrícula privada de la formación técnica y universitaria supera con creces a la pública.

A lo anterior se agrega el hecho que, en escenarios dinámicos y complejos, la velocidad de respuesta de agentes públicos y privados es muy diferente, modificando progresivamente el sistema y el tejido de relaciones que las distintas instituciones universitarias establecen con la sociedad y sus organizaciones.

La creciente incorporación de capital privado a la oferta educativa del nivel terciario, regido por estándares de corte empresarial “schumpeterianos” ha incorporado esa lógica a la gestión de las instituciones. Sus capacidades de reacción a escenarios crecientemente complejos, es decir, más bien irreductibles a descripciones comúnmente aceptadas, hace que el contexto decisional estratégico de muchas de estas instituciones esté dominado por la incertidumbre y la ambigüedad, en cuyo caso, quien decide, no está en condiciones de calcular la exactitud de las consecuencias de las acciones que emprende.

Lo anterior establece una paradoja entre los operadores públicos y privados de los sistemas terciarios de la región. Mientras los primeros intentan afrontar la incertidumbre adaptándose a la nueva realidad y exigiendo certezas de parte de la política pública; los segundos van improvisando nuevas respuestas y soluciones a nuevos problemas, tornando los escenarios progresivamente más ambiguos.

El fin de la planificación proyectiva, en donde los patrones de tendencias no permiten prever el futuro como una extensión del presente, han hecho cada vez más evidente la necesidad de disponer al interior de las distintas instituciones de patrones de pensamiento y conductas estratégicas, así como también del liderazgo de los equipos directivos que tengan la capacidad de percibir la realidad más correctamente y sean capaces de definir estrategias con metas y objetivos claros y realistas.

Junto a las diferencias público-privadas anotadas, es posible establecer también diferencias entre aquellas universidades consolidadas del sistema de educación superior latinoamericano; es decir, instituciones más antiguas y más complejas, de aquellas surgidas en el último medio siglo, que han basado su desarrollo sobre la base de estrategias acertadas, definiendo para ello certeramente su posición

competitiva, sus áreas de trabajo e introduciendo para el efecto las innovaciones requeridas para llevarlas a cabo.

Unas y otras, públicas o privadas, tradicionales o de nueva generación, saben que en la capacidad de respuesta a las demandas sociales, tecnológicas, productivas y culturales se juega su futuro y es aquí donde se puede establecer con particular nitidez que una política pública única y no diferenciada, al actuar sobre un sustrato altamente diferenciado, produce efectos distintos, según sea la institución de que se trate.

Y es aquí donde podemos señalar que la política pública regional ha sido efectiva en elevar los índices de matrícula de la educación terciaria, dando una respuesta satisfactoria en varios de los países de la región al tema de la inclusión, pero dejando pendiente los temas de la calidad y globalización. La inclusión ha sido resuelta activa o pasivamente. La primera considera la existencia de programas de financiamiento (gratuidad, becas, créditos blandos) y nivelación de estudiantes provenientes de familias de quintiles de bajos ingresos o, pasivamente, reduciendo las barreras de entrada al funcionamiento de instituciones que atienden a éstos sobre el expediente privado.

Los cambios señalados anteriormente han transformado la fisonomía general del sistema de educación superior. Se acentúan las características de un “mercado universitario” y consecuentemente de procesos de segmentación dado por definiciones misionales, orientaciones aportadas por la naturaleza de sus controladores o nichos de trabajo y acción. El notable incremento de la institucionalidad universitaria, principalmente privada, opera con códigos de funcionamiento corporativo significativamente distintos a los que se entendían como convencionales. Nuevos centros universitarios, nuevos programas de estudio, vinculaciones más proactivas con empleadores, búsqueda de distintos espacios de trabajo, conforman un panorama muy diferente al franco predominio de lo público, que fuera característico de gran parte del siglo xx.

Cultura de la calidad, gestión estratégica y gobernanza

El crecimiento de los sistemas de educación superior, la proliferación de instituciones, el aumento de matrícula, la diversificación y

multiplicidad de programas y la incursión de una oferta transnacional han erosionado la confianza social en la educación superior o, al menos, han hecho evidente la necesidad de que existan mecanismos confiables para asegurar su calidad. Lo anterior ha provocado que, en los últimos veinte años, los responsables de la política pública, como también aquellas instituciones universitarias más innovadoras, hayan impulsado importantes procesos de aseguramiento de la calidad al interior de los sistemas de educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos.

La noción de aseguramiento de la calidad ha evolucionado en gran medida, impulsado por dos factores diferenciadores. Por un lado, el constante crecimiento del interés de las Instituciones de Educación Superior, por asegurar la calidad de su enseñanza-aprendizaje, y por otro, el interés de quienes financian las instituciones y de los propios estudiantes por un uso adecuado de los recursos (Riesberg, 2010). Este hecho ha provocado un aumento significativo en la adopción de sistemas de aseguramiento de la calidad, a través de los cuales se han definido mecanismos, procedimientos e instrumentos con el fin de garantizar una calidad acorde con la misión específica de cada institución.

Del mismo modo, ha implicado el diseño e implementación de procesos de evaluación y de acreditación. Ambos conceptos son distintos pero convergentes. La acreditación es una evaluación externa destinada a observar el cumplimiento de los estándares prescritos; en tanto que la evaluación es un proceso más bien de autoanálisis (autoevaluación) con el objeto de controlar y mejorar la calidad (Harvey y Green, 1993; Rojas, 2010).

En el contexto latinoamericano, y tras la expansión y diversificación de la educación superior en los años ochenta, y de modo especial en la década de los noventa, el tema del aseguramiento de la calidad comienza a cobrar una importancia real en la región. Su rol básico se supedita a cuatro propósitos bien definidos: control, cumplimiento, responsabilidad y mejoramiento (Harvey y Stensaker, 2008).

La calidad no se trata de un concepto abstracto, estático y desconectado de la realidad, sino más bien su significado da cuenta del compromiso de las instituciones por hacerse cargo del mandato que la sociedad les entrega; en el sentido de orientarse hacia sistemas educativos más equitativos, inclusivos y vinculados responsablemente

con su medio. La calidad es, por tanto, “la capacidad de la Universidad para organizar sus recursos, procesos y resultados en una doble dimensión: la consistencia interna, con los principios y prioridades que surgen de la misión y visión de la Universidad, y la consistencia externa, con, la respuesta a las necesidades y demandas del medio en el que la institución desarrolla su quehacer” (Lemaitre, 2016).

La calidad es un proceso dinámico, cuyo significado cambia de acuerdo con las reformas que se producen en la educación superior, en la sociedad y en los Estados. No se trata de un concepto neutral o unánime (UNESCO, 2008). Esto último cobra especial relevancia si la concepción de educación da cuenta de un bien público (no negociable), donde el rol del Estado se transforma en un deber de proveer a toda una educación de calidad; más allá de que la entrega de la misma sea realizada bajo un sistema mixto (público-privado). Este carácter de bien público hace imperativo el desarrollo de mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad.

En tal sentido, las Universidades han venido implementando paulatinamente Sistemas de Gestión de la Calidad, que controlan, garantizan y promocionan la calidad en todos sus ámbitos de acción. De esa manera, las instituciones entregan las condiciones necesarias para que la prestación de sus servicios se planifique, evalúe y controle, cumpliéndose los más altos estándares. Con ello se garantiza no sólo la calidad de la formación impartida, sino también la eficiencia y eficacia en la ejecución de la investigación e innovación, la docencia de pregrado y postgrado, la vinculación con el medio, la gestión administrativa y el posicionamiento institucional (Villalobos *et al.*, 2016).

Las Instituciones deben ser capaces de desarrollar una cultura de la calidad que incentive la revisión y el mejoramiento continuo de los procesos. Es sólo a través de la gestión de la calidad y la autorregulación que es posible incorporar prácticas de mejora continua que fortalezcan la cultura de la autoevaluación al interior de las instituciones. Ello hace factible el diseño de planes de mejoramiento que orienten los procesos de autogestión, su seguimiento y análisis. La esencia para alcanzar este ideario es poder definir con claridad las capacidades propias de la institución para autorregularse y, del mismo modo, desarrollar los arreglos institucionales (normativos, jurídicos y estruc-

turales) que faciliten la creación de un entorno apropiado. Es indispensable lograr un estado de autorregulación permanente, sin que sea necesaria la intervención de otros factores ajenos a los internos (Vettori *et al.*, 2016). En esta dirección, la autoevaluación debe ser considerada como una herramienta de gestión y aseguramiento permanente de la calidad que, en conjunto con otros elementos, tales como el análisis institucional y el análisis de riesgo, aseguren el desarrollo y funcionamiento sistemático de los procesos de autorregulación institucional y la rendición de cuentas (Martin, 2009).

Una cultura de la calidad es sólo posible si la comunidad universitaria se involucra debidamente en el proceso y, al mismo tiempo, se crean las bases para una correcta articulación de las unidades académicas y administrativas. En tal sentido, el diseño de un Sistema de Gestión de la Calidad que defina una estructura (responsables, funciones y roles) e implemente un modelo integral capaz de asegurar, gestionar y controlar los diversos subsistemas (estrategia y gobierno universitario; autoevaluación; personas y medición, análisis y gestión de la información), se constituye en la manera correcta de materializar la Política de Calidad Institucional, sus principios y objetivos.

Gestión estratégica

Como señalábamos anteriormente, las universidades son organizaciones que operan en entornos complejos, altamente competitivos y cada vez más dinámicos. Dado este escenario, las Instituciones de Educación Superior han asumido, crecientemente con los años, la realización de procesos estratégicos producto de una serie de circunstancias, tales como: las constantes transformaciones del sistema de educación superior a nivel internacional y nacional, las exigencias de la institucionalidad pública para la asignación de los recursos humanos y financieros, el expansivo crecimiento del sistema de educación superior producto del proceso de integración social de las personas, la pertinencia del accionar institucional en relación con las pretensiones del entorno en el cual se encuentra inmerso, la tendencia a un mayor control por parte de la sociedad y los grupos de interés, la necesidad de rendir cuentas de sus acciones y recursos utilizados y el

sometimiento permanente a procesos de acreditación institucional y de programas, entre otras consideraciones.

De un modo u otro, los aspectos señalados han repercutido de manera profunda en el cambio de paradigma en la gestión institucional y en la forma en cómo los líderes corporativos han debido afrontar dichas circunstancias, viéndose forzados a cambiar la lógica interna de gobierno y de gestión, producto de las nuevas exigencias del entorno. Este hecho ha provocado que las autoridades unipersonales, los equipos directivos y los órganos colegiados asuman una nueva forma de “dirección estratégica moderna”, capaz de definir racionalmente los procesos que hay que seguir, de manera funcional y progresiva, para la obtención de objetivos concretos.

Este nuevo estilo de dirección asume que la toma de decisiones se realiza siguiendo un proceso de planificación, de carácter estratégico, aprovechando las circunstancias favorables de una determinada situación, o bien, superando eventuales circunstancias adversas. Asimismo, considera que el proceso involucra en su diseño la participación de los grupos de interés institucionales (internos y externos) como parte del análisis de entorno; siendo éste el insumo adecuado para la posterior definición de misión, visión, valores corporativos y objetivos estratégicos. La evidencia empírica muestra que procesos estratégicos participativos, que siguen una metodología “de abajo hacia arriba” (*bottom-up*), son posteriormente mejor asumidos en su implementación y gestión por parte de la organización (Rodríguez y Pedraja, 2010).

Complementariamente, las decisiones que se adopten en virtud del proceso de planificación deben poseer un alto grado de pertinencia estratégica que posibilite una estrecha relación entre las aspiraciones corporativas y lo que espera la sociedad de sus instituciones de educación superior. Esto implica, en el plano interno, responder, dependiendo de la realidad nacional y local, a las deficiencias de los sistemas educativos, al acceso equitativo por educación de calidad, al desarrollo sustentable y económico de los territorios y a las carencias de principios y valores éticos fundamentales.

En el plano global, la pertinencia en la estrategia debe hacerse cargo de los desafíos que el siglo XXI presenta; como, por ejemplo, el papel que la sociedad del conocimiento tiene como eje central del desarrollo económico y social de los pueblos, el rol que juegan las nuevas

tecnologías de la información en la educación y en la investigación, las nuevas competencias y habilidades exigidas por la sociedad a los futuros estudiantes y los nuevos enfoques de la formación universitaria, entre otras consideraciones (Remolina, 2016).

Este cambio de paradigma en la gestión directiva debiera generar una evolución en las instituciones, contribuyendo a la transición desde sistemas universitarios tradicionales, de características más bien autárquicas, hacia sistemas altamente innovadores y estrechamente vinculados con su entorno (Wissema, 2009). En tal sentido, los desafíos a los cuales se enfrentan los directivos universitarios, en época de mayor incertidumbre, están directamente relacionados con la comprensión adecuada del entorno y la modelación de escenarios altamente complejos, que den respuesta concreta a la labor misional definida y al rol que le asigna la sociedad al quehacer de las instituciones.

No cabe duda que en los próximos años irán adquiriendo cada vez mayor notoriedad en la agenda de la educación superior los temas relacionados con la calidad y la pertinencia, la responsabilidad social universitaria, la transferencia de nuevos conocimientos y soluciones tecnológicas, el fenómeno de la internacionalización e integración regional, la investigación estratégica y la ética del conocimiento, las dimensiones sociales del cambio ambiental global, el acortamiento de la brecha digital y la masificación del conocimiento, el fenómeno migratorio y la cohesión social, las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje, la combinación sinérgica de diferentes tecnologías transformadoras, los cambios demográficos de las poblaciones, la transformación cultural de la sociedad, la inclusión social y la atraktividad de los talentos, y la innovación tecnológica y social, entre otros aspectos.

Estas temáticas reclaman de las Universidades nuevas formas de concebir y de utilizar la producción de conocimiento científico, un alto grado de compromiso en la resolución de problemas concretos, así como la manera de repensar la formación de profesionales que asuman los retos de las próximas décadas. Desde el prisma de la gestión institucional, los temas planteados exigen un enfoque moderno de dirección estratégica, que sepa articular las políticas, los procesos, el capital humano y los recursos presupuestarios para alcanzar los mejores resultados institucionales.

La herramienta fundamental de la gestión estratégica la constituye el Plan de Desarrollo Estratégico de cada institución. A él debe converger la mirada de sus protagonistas, en él se establecen acciones, metas y compromisos colectivos y de las unidades constitutivas de la institución. De esta manera, la gestión del Plan Estratégico se constituye es una suerte de administración delegada a un grupo directivo, que asume el mandato de la comunidad universitaria y los órganos delegados para su implementación.

Como se señalará, la comprensión del desarrollo corporativo, basado en un Plan Estratégico, así como los fundamentos de éste, debe ser un tema que debe estar adecuadamente bien permeado en las instancias reguladoras y en todas aquellas que se vinculan a la labor institucional.

El Plan de Desarrollo Estratégico adquiere aún una mayor significación, en aquellas instituciones que se encuentran en fases de desarrollo y consolidación, por cuanto en la gestión universitaria uno de los elementos más complejos de administrar es el crecimiento. Es tal vez este tema el que golpee más fuertemente el liderazgo del equipo directivo. El avance en la complejidad de toda universidad emergente es complejo y su adecuada gestión un aspecto central de su éxito. No se trata exclusivamente de decisiones respecto a la escala de operación, que no son necesariamente lineales.

Gobierno universitario y gobernanza

El gobierno universitario está constituido por un conjunto orgánico de niveles. Su génesis es diversa y, en el caso del gobierno intermedio, corresponde a decisiones mediadas las más de las veces por enfoques de desarrollo disciplinario. Un tema central de la Universidad moderna se relaciona hoy con la gobernabilidad, definiendo en este concepto, no exclusivamente, lo relativo a la gestión cotidiana, sino además aquellos aspectos asociados a la proyección y los desafíos de futuro que enfrenta toda institución.

El gobierno corporativo dista mucho de ser homogéneo en sus características más fundamentales. Se trata de una estructura de claros rasgos polimórficos. Ganga, Maluk y Abello (2015) aportan una interesante síntesis respecto a distintos marcos teóricos que tienen una

mayor aplicabilidad a explicar los distintos enfoques teóricos que los explican. Describiendo entre estos las teorías de agencia, de servidores, grupos de interés y de dependencia de recursos.

Más allá de sus características, el buen gobierno se expresa en las más diversas dimensiones, en su capacidad de proyectar e interpretar las aspiraciones de sus integrantes, también en la capacidad de prever y solucionar conflictos. En su capacidad de diálogo y de articulación de las múltiples demandas que los académicos, funcionarios y estudiantes van planteando en su desarrollo personal y funcional.

El gobierno universitario se juega en los más diversos planos, que no sólo dicen relación con la complejidad interna de la institución, sino que también con el medio en la que ella está inmersa.

La Universidad tiene innumerables vínculos con el sector externo y, como señaláramos anteriormente, ésta es una de las razones a la que debe también parte de su complejidad organizacional. Más allá de las relaciones internacionales, la Universidad está vinculada al Gobierno a través de diversos ministerios e instituciones públicas, según sea su misión y opciones formativas. El más importante de ellos, el de Educación y las instituciones de Ciencia y Tecnología, responsables de la Política Pública Sectorial.

Pero se relaciona también formalmente con otras instituciones universitarias, y lo hace con agencias de regulación y acreditación. Se dan vínculos con la institucionalidad regional, con los sectores productivos y sociales. Un vínculo de cierta relevancia lo constituye la relación con el parlamento y, en particular, con los representantes elegidos en la zona de influencia de la Universidad.

El gobierno universitario se juega también en la capacidad que debe tener en contribuir a modelar la naturaleza de la política pública y sus instrumentos. La acción de quienes tienen la responsabilidad de la administración del Estado, en los principales Ministerios no transcurre en el vacío, sino que, en un medio poblado de actores, que velan por expresar sus puntos de vista y defender sus intereses corporativos. La gobernabilidad no sólo está referida a la gestión intramural, sino que también por las relaciones descritas, toda vez que todas ellas son determinantes del éxito de la institución (Rojas y Bernaconi, 2010).

La respuesta de las universidades a los requerimientos de mayor cobertura y diversificación de la matrícula, aseguramiento de la cali-

dad y garantía de la fe pública, profesionalismo en la administración y pertinencia en su quehacer, depende en gran medida de la capacidad del gobierno de las instituciones.

Un gobierno universitario eficaz, innovador y responsable ante el Estado y la sociedad permite preservar la autonomía de la institución. Por el contrario, un gobierno débil e ineficaz al mantener las inercias institucionales e intereses creados, legitima medidas de control e intervención externa en diversas dimensiones de la vida universitaria (Gómez, 2004).

Teniendo en consideración esta idea central, se entenderá el concepto de gobernanza como la manera en que las instituciones se organizan y son operadas internamente, desde el punto de su gobierno y gestión, y la forma en que éstas desarrollan sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar sus objetivos misionales y del sistema de educación superior del cual son parte (UNESCO, 2008; Brunner, 2011; Kretek *et al.* 2013).

Cabe destacar que 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, entre otras funciones. Por lo general, poseen una junta o consejo directivo, funcionarios responsables ante él, empleados y clientes. Como gremio, las universidades son comunidades de profesores, expertos en sus áreas, que dirigen los estudios e imparten conocimiento 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 (Rojas y Bernasconi, 2010). En otras palabras, el éxito de la gobernanza pareciera radicar en lograr una coexistencia constructiva entre los poderes institucionales, movilizándolo a los agentes hacia objetivos colectivos (De Boer y File, 2009).

Bajo este contexto, el desempeño de las universidades estará medido cada vez más en términos de su capacidad de innovación y adaptación a los cambios de su entorno, altamente dinámico y competitivo. En tal sentido, se parte de la base que las organizaciones universitarias exitosas son aquellas que logran modificar su gober-

nanza para adaptarlas a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales de éste.

El desafío para las universidades, en el plano de la gobernanza, estará dado en la manera en que la Organización es capaz de definir un proyecto compartido y llevarlo a la práctica; perfeccionando, por una parte, los mecanismos, las estructuras y los procesos para la toma de decisiones; y por otra, desarrollando una gestión eficiente y eficaz que facilite la implementación cotidiana de las decisiones estratégicas y la administración de las funciones, con el fin de obtener recursos necesarios y de producir resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas.

Un elemento que cobra especial relevancia para el éxito de la gobernanza radica en el liderazgo del directivo superior, siendo sus atributos decisivos para una conducción exitosa de la Universidad. Tal como señalan Hayward y Ncayiyana (2010), “un buen líder debe poseer dos tipos de habilidades. Por una parte, aquellas alineadas a los rasgos personales que le permitan establecer el tono institucional, la dirección y la cohesión, influyendo en las personas; y por otra, aquellas circunscritas a los aspectos de la administración, que le permitan implementar políticas y decisiones institucionales como también gestionar la Institución. Ambas características no son excluyentes. Por el contrario, el líder ideal debe estar en posición de ambas. Él o ella debe ser un visionario, poseer la comprensión del entorno y de su comunidad, velando por los valores y la cultura institucional”.

En su justa medida, estas cualidades también debieran existir entre sus principales colaboradores. El equipo ejecutivo debe diseñar y apropiarse de las definiciones de la misión, visión, valores corporativos y objetivos estratégicos. La coherencia entre los gestores principales es vital, ya que los tiempos no perdonan improvisaciones, liderazgos intuitivos o individualismos. En cada área se requiere que los directivos acoplen los grandes objetivos estratégicos de la organización con aquellos específicos de sus propios ámbitos.

Lo anterior se aplica no sólo para las funciones habituales, sino también para los aspectos de prevención y solución de conflictos. Es en los tiempos de crisis donde mejor se muestran las fortalezas o debilidades de un equipo de liderazgo. Para anticipar el conflicto, es crucial tener la capacidad de interpretar y enmarcar en forma correc-

ta los signos iniciales de potenciales problemas. Los grupos directivos deben aprender a manejarse en escenarios inestables.

Adicionalmente, el éxito de una correcta gobernanza institucional reside en la estructura administrativa y académica. La estructura de la universidad condiciona la aplicación de las estrategias de desarrollo. 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. No existe escapatoria de la influencia que ejerce el organigrama sobre la gobernanza institucional.

La definición de un nuevo modelo de gobernanza universitaria debe tener en consideración un conjunto de mecanismos, orientados a mejorar la gestión institucional. A modo de resumen, se pueden señalar, entre otros, los siguientes (Currie y Newson, 1998; Rojas y Bernasconi, 2010; Kehm, 2012):

- Gestión sistémica de la calidad en todos los niveles y con propósitos de rendición de cuentas.
- Profesionalización de la administración, reforzando áreas claves de la gestión institucional.
- Consolidación de los órganos superiores de gobierno y de otros espacios de toma de decisiones estratégicas, con inclusión, en diferente magnitud, de actores internos y externos a los que se les asignen unas o varias funciones.
- Diseño e implementación de código de ética y buen gobierno, así como el fortalecimiento de los órganos de control.
- Participación en rankings nacionales e internacionales e integración de los resultados y las comparaciones institucionales en las decisiones estratégicas.
- Establecimiento de remuneraciones basadas en productividad y asignación de presupuestos por resultados de docencia.
- Adopción de mecanismos de rendición de cuentas y de transparencia corporativa.
- Implementación de sistemas de información institucional integrados, que contribuyan directamente a la toma de decisiones estratégicas y la gestión eficiente los recursos humanos y financieros.

Los mecanismos propuestos implican previamente que las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo con su propia realidad institucional, fijen los principios y criterios sobre los cuales se desarrollarán. Adicionalmente, los cambios radicales que está enfrentando la educación superior a nivel global impondrán una presión agregada a los sistemas de gobernanza de las instituciones, provocando modificaciones en el funcionamiento de sus gobiernos, como también en sus formas de gestión; de acuerdo con el entorno en que se desenvuelven y las transformaciones estructurales de éste.

Excurso: liderazgo y gestión moderna

Las mayores exigencias, en cuanto a la gestión de la complejidad que se le hacen a las universidades modernas, han producido un notable distanciamiento de estilos de gestión irresolutos y procedimentales. Muchos de ellos amparados en intentos permanentes de colegiar decisiones en comisiones de trabajo y órganos decisionales, que, por lo general, tienden al empate.

Si bien el liderazgo de la autoridad superior es relevante en la gobernanza corporativa y en la gestión estratégica, no menos importante lo es su equipo ejecutivo, los responsables de administrar y gestionar los diferentes ámbitos del quehacer universitario.

Aunque si bien la estructura de segundo nivel difiere sustancialmente entre las distintas instituciones, debe darse una estrecha sintonía entre las grandes definiciones en términos de visión, misión y objetivos estratégicos, con el trabajo cotidiano y de mediano plazo de sus autoridades. Lo anterior permite darle a la gestión una coherencia y consistencia interna, alejándola de improvisaciones, intuiciones o búsquedas de “sellos personales”.

La precisión anterior sobre el liderazgo del equipo directivo establece dos líneas de acción que deben ser adecuadamente combinadas:

1. Si bien existen espacios para establecer ciertos elementos particulares a la gestión específica, ellos deben estar orientados en una estrecha correspondencia con los grandes lineamientos definidos por la gestión directiva superior estratégica.

2. La verdadera capacidad de un ejecutivo superior se juega en los espacios de innovación que se dan, en la anticipación de oportunidades, dificultades y por, sobre todo, en las áreas no cubiertas o no detectadas, que en el hecho se comportan como espacios de creación y desarrollo.

La vinculación del trabajo del equipo directivo superior con el de las distintas unidades académicas y administrativas es crucial para las pretensiones de liderazgo que requiere la gestión estratégica. Parece de fundamental importancia romper la percepción que muchas veces la academia tiene del equipo directivo, en el sentido de percibirlo como una burocracia que opera con pocos contrapesos, que no interpretan cabalmente la naturaleza más profunda de la institución universitaria.

Es precisamente en escenarios cambiantes y turbulentos cuando se hace necesario que los equipos directivos de las instituciones universitarias tengan la habilidad de percibir la realidad más correctamente, para que, conforme a su capacidad de conducción, puedan definir estrategias para anticipar y resolver conflictos.

En las universidades consolidadas del sistema de educación superior, por lo general las más antiguas y más complejas, existe una mayor densidad de capital humano, es posible observar espacios de liderazgo más distribuidos, difíciles de gestionar unitariamente.

Las instituciones universitarias de data más recientes, muchas de ellas desarrolladas en tiempos de la ya aludida incertidumbre y ambigüedad, sus estrategias de trabajo y posicionamiento han sido hechas sobre la base de innovaciones y una gran capacidad de gestionar el cambio. Es precisamente en este entorno donde la capacidad de liderazgo de su equipo directivo cobra particular significación.

Las expectativas de las respectivas comunidades universitarias son altas respecto de la dirección superior, en particular de quien la encabeza. El rector es la autoridad superior responsable de la toma de decisiones junto a los cuerpos colegiados, perfectamente comprometido con la estrategia de desarrollo corporativo. El rector de la Universidad debe tener las competencias técnicas y personales para ejercer su rol como directivo máximo. No se trata de una formación profesional en particular, sino que por sobre todas las cosas, dotado

de una claridad en la visión de los escenarios presentes y futuros, que les permitan conducir un plan de acción específico.

Las comunidades tienen la expectativa de la lealtad del liderazgo, para con las personas que les corresponde temporalmente dirigir. La lealtad es el rasgo más sólido que se da en una comunidad de “talentos”. Se trata de un proceso que opera en ambos sentidos y con características simétricas. Una comunidad leal tiene mucho más que alcanzar que aquella donde la desconfianza y la descalificación impera.

Le corresponde al líder de la institución, junto a su equipo directivo, la responsabilidad de ejercer:

- La conducción estratégica,
- El esfuerzo por desarrollar un conveniente clima organizacional, básicamente en lo que, a comunicaciones internas, motivación y sentido de pertenencia respecta,
- Las vinculaciones con el sistema político, empresarial, cultural y social nacional y del entorno,
- La gestión administrativa interna basada en la mayor horizontalidad posible,
- La capacidad de innovación y gestión del cambio,
- La armonía, la capacidad de persuasión y diálogo con los cuerpos colegiados directivos.

El liderazgo se mide también en el compromiso permanente con los grandes y pequeños temas de la Universidad y de su comunidad. Un grado de visibilidad y ascendiente en el mundo científico-tecnológico y en la comunidad local y nacional son parte de los roles que complementan satisfactoriamente el perfil del Rector de una Universidad.

Innovaciones en la gestión superior para responder a los nuevos desafíos: lecciones de la experiencia

A continuación, se examinan seis ejemplos de innovaciones surgidas en distintos ámbitos del trabajo académico, vinculados a respuestas específicas que ha desarrollado la Universidad de Talca, a los nuevos

desafíos que se le plantean. La presentación que se hace de ellas es fragmentada, no obstante tratarse de tópicos que se ordenan en un contexto mayor, regido por el Plan de Desarrollo Estratégico de la Institución.

Análisis institucional y toma de decisiones

El análisis institucional constituye en la actualidad uno de los tópicos de mayor atención en la Instituciones de Educación Superior, debido al interés que existe por la eficiencia institucional y por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su concepto básico se trata de la investigación que se lleva a cabo en una institución educativa para obtener información que apoye y facilite la toma de decisiones sobre gestión, planificación y la política institucional (Middaugh, 2011).

Con este tipo de investigación se pretende responder de manera sistemática y científica a algunas preguntas claves para la vida de la organización, tales como: ¿dónde está la organización en este momento? ¿Cuál es el ajuste entre la misión y los programas de la universidad y los servicios que realmente ofrece? ¿Cuáles son sus debilidades y cómo pueden corregirse? ¿Hacia dónde va la organización? ¿Qué nos dicen de los indicadores sobre potenciales cambios en el medio? ¿Qué cambios se necesitan para ser consistentes con la misión institucional? ¿Cuál es el mejor camino que debe seguir la institución para cumplir sus fines? Entre otras interrogantes.

La respuesta a estas preguntas lleva a definir el análisis institucional, como la suma de todas las actividades dirigidas a describir el espectro global de funciones, actividades, características de la institución, a evaluarlas críticamente en el contexto interno y externo de ella y a proporcionar datos, informaciones y estrategias en apoyo de la toma de decisiones institucionales (Middaugh, 2010).

Los ámbitos de acción de esta disciplina dan cuenta de tres áreas específicas: 1) la recolección, tratamiento e interpretación de los datos de la institución; 2) la gestión de la demanda y la matrícula, y 3) los análisis comparados, evaluación, análisis de costos y de productividad. Por lo general, las Unidades de Análisis Institucional participan sistemáticamente en instancias de toma de decisiones de nivel estra-

tégico y táctico, mostrando el desempeño en indicadores claves y realizando análisis comparados, cuando la disponibilidad de la información lo permite.

En el caso de la Universidad de Talca, cuenta, desde el año 2000, con un Departamento de Análisis Institucional dependiente de la Dirección de Planificación. Su tarea principal radica en la generación de información corporativa para la toma de decisiones de nivel estratégico. En su desarrollo, el Departamento ha ido incorporado distintas herramientas para la gestión de la información, destacando la utilización de un software de Business Intelligence, el cual permite tener acceso sin restricción a las bases de datos integradas, facilitando la generación de información para la toma de decisiones en los distintos niveles de la Universidad.

Para el caso de la generación de información en pregrado, existe una metodología desarrollada desde 2006, llamada “Análisis de Progresión del Estudiante”. El objetivo de este método es entender los principales procesos asociados a la gestión de la docencia, mediante el desarrollo de siete informes específicos, siendo éstos: 1) Selección, 2) Matrícula de Primer año, 3) Matrícula Total, 4) Deserción, 5) Aprobación y Reprobación, 6) Titulación, y 7) Empleabilidad. A través de esta metodología es posible cerrar el círculo de los procesos académicos del estudiante y, por tanto, interpretar los resultados institucionales desde que el estudiante es seleccionado para su ingreso a la Universidad, hasta que se encuentra inserto en el mundo laboral.

La Institución ha desarrollado, además, análisis comparados, de carácter interno, asociados principalmente al análisis de los Compromisos de Desempeño de las Unidades, los rankings y los estudios inter-universidades, a través de las Redes de Intercambio de Datos. Al respecto, la Universidad participa activamente en dos redes de intercambio de datos. Por una parte, la Red de Unidades de Análisis Institucional (REDUAI), perteneciente a las Universidades Estatales; por otra, la Red de Intercambio de Datos, en la cual participa con otras cuatro universidades privadas tradicionales de Chile. Complementariamente, la Universidad de Talca ha desarrollado importantes vínculos con la Red de Intercambio de Datos más importante de las universidades públicas canadienses, denominada U15. Este vínculo ha permitido la concreción de un convenio de cooperación con la

Universidad de Ottawa, el cual contempla, entre otros aspectos, una estrecha relación en temas de Análisis Institucional.

Gestión del talento institucional y el clima organizacional

El capital humano, la gestión de personas y del talento, se constituyen en la universidad moderna en un tema de primerísima jerarquía. La capacidad de una institución de educación superior de atraer y retener capacidades científicas, profesionales y de gestión suele ser el factor diferenciador por excelencia de la proyección futura de ésta. El crecimiento de las instituciones debe traer aparejado ineludiblemente el crecimiento de la comunidad de personas que lo posibilitan y junto con ello, un aumento de sus expectativas personales. Una de las complejidades de la administración moderna es la dificultad de gestionar brechas crecientes entre el desarrollo de los distintos segmentos en los que se estructura toda corporación y los avances y progresos que ocurren en ésta.

Las universidades deben ser capaces de transferir parte de su crecimiento al desarrollo de su comunidad de personas. En efecto, un número creciente de universidades latinoamericanas han implementado interesantes medidas para modernizar la gestión de las personas y estimular un clima laboral acorde al desarrollo institucional.

La perfecta implementación de una carrera funcionaria, una adecuada definición de los distintos perfiles de los cargos, particularmente lo concerniente a las distintas direcciones y jefaturas, la explicitación de los contenidos y exigencias fundamentales de una carrera académica, un mayor involucramiento de los gestores académicos y autoridades administrativas intermedias en los temas vinculados a las personas, un activo plan de capacitaciones y perfeccionamiento, un plan de captación de recursos humanos calificados, el establecimiento y regulación de actividades extra presupuestarias, el desarrollo de un ambiente de vida saludable, el desarrollo de un sistema de medición y gestión de la satisfacción de los grupos de interés, la generación de una política de incentivos, entre otros aspectos, son ingredientes fundamentales de un activo programa de fortalecimiento de recursos humanos, de la gestión de personas y del clima organizacional.

Desde su experiencia institucional, la Universidad de Talca es consciente de la relevancia que poseen las personas en la evolución de su desarrollo corporativo. Dos ejemplos específicos relevan este carácter. En los últimos 25 años, la Institución ha implementado una Política de Perfeccionamiento Académico, la cual le ha permitido situarse en el primer lugar de las instituciones universitarias chilenas con académicos que ostentan postgrados y especialidades médicas u odontológicas. En la actualidad, esta cifra supera el 96% de su cuerpo docente. Sin lugar a dudas, esta política fue un factor diferenciador relevante, tal como lo destaca hace ya más de dos décadas Minzberg (1994).

De modo complementario, en lo que respecta al desarrollo de las competencias laborales, la Corporación inició en 2007 un proyecto relacionado con la descripción de perfiles, basado en un Modelo de Competencias, inicialmente del estamento directivo institucional. Dicho proyecto permitió definir un ordenamiento de cargos agrupados en familias y un modelo de competencias conformado por competencias conductuales, funcionales y de gestión. Posteriormente, se desarrolló una etapa de detección de necesidades y diagnóstico para identificar brechas entre los perfiles de cargos definidos y desempeño de quienes ostentaban dichas obligaciones. A partir de éstas se diseñó una estructura modular asociada a un plan de capacitación, cuyas acciones formativas contribuyeron a la disminución de dichas brechas.

Durante 2016, alineados a la actual implementación del ERP-Corporativo, la Universidad ha iniciado una actualización del proyecto, cuyo alcance abarcará el crecimiento y los cambios acontecidos en la Institución, teniendo como resultado la descripción de perfiles específicos de la estructura de la Institución y la descripción de perfiles genéricos agrupados en familias. Dicho modelo integra y simplifica la estructura, con el fin de facilitar su gestión posterior y la implementación de los diferentes subprocesos de personas. Por último, contará con un catálogo compuesto por competencias funcionales transversales claves, competencias conductuales a nivel institucional y competencias conductuales de gestión. Sobre esta base, y a través del software de gestión mencionado, cada una de estas áreas de recursos humanos requerirá de una actualización de procesos, desde la

Dirección de Operaciones y desde la Dirección de Desarrollo de Personas, alineadas y bajo los parámetros del estatuto administrativo.

Formación por competencias

La formación profesional está enfrentada también a los desafíos que la sociedad del conocimiento y la información le impone, y que de paso ya ha provocado significativas transformaciones en las más diversas estructuras de la organización social, productiva y del empleo. El modelo industrial comienza a ser sustituido por el denominado modelo relacional (Rojas, 2005).

Estos cambios le imponen al sistema, por una parte, la necesidad de redefinir las políticas públicas de Educación Superior, que permita ajustar su compatibilidad con las nuevas demandas de la sociedad. Por otra, exigen a las universidades la revisión sobre la correspondencia estructural y programática de los diferentes programas académicos, a modo de establecer si el currículo profesional y las prácticas pedagógicas aplicadas en las aulas y fuera de ella hacen posible formar profesionales flexibles, creativos y hábiles en la solución de problemas.

El desafío que enfrentan las instituciones dice relación entonces, con el requerimiento de orientar la formación profesional al desarrollo de un conjunto de aptitudes (conocimientos, habilidades y valores), que permitan resolver problemas de complejidad creciente en escenarios diversos de trabajo, de manera autónoma y flexible.

Lo que hace necesario la construcción de una actitud profesional que permita integrar cognición, habilidades, formación valórica y pensamiento crítico. En esta tarea se produce una modificación significativa del rol del profesor, tradicionalmente concebido como un “enseñador”, al de un “propiciador”. En el nuevo rol del maestro, debe procurar construir una relación proactiva y empática con los estudiantes, apoyándose en una pedagogía flexible y diversificada, que guíe el trabajo en la realidad, con el objetivo de dinamizar el proceso educativo.

Los alumnos, por su parte, se hacen protagonistas de su propio aprendizaje, en un proceso continuo de búsqueda, de aproximación, de debate y de confrontación, donde la experiencia y el conocimiento

contextualizado del profesor se constituye en un elemento de orientación hacia los estudiantes. De esta manera, los estudiantes, privilegiando un trabajo independiente, estructuran un aprendizaje significativo en condiciones de complejidad.

La formación por competencias promueve además la autonomía en la construcción de conocimiento, valora especialmente la creatividad, la innovación, el emprendimiento, el trabajo interactivo y grupal, propiciando así mismo el desarrollo de destrezas, habilidades, talento y maestría, aplicadas a condiciones de trabajo real; es decir, demandas levantadas de la experiencia en organizaciones sociales y empresas.

El aprendizaje debe consolidar la formación de los educandos en destrezas en tres dimensiones fundamentales:

Personales: las que pueden ser a su vez clasificadas en competencias instrumentales, de desarrollo personal y de formación de ciudadanía global. Las competencias instrumentales comprenden el correcto uso del lenguaje, tanto oral como escrito; el desarrollo del pensamiento crítico-analítico; el manejo de la información; la selección, estructuración, síntesis de conocimiento; la capacidad de aprendizaje autónomo y la aplicación de metodologías innovativas en la solución de problemas. El desarrollo personal, por su parte, considera el logro de una adecuada autoestima; la capacidad de auto-crítica; el control del estrés; la capacidad personal para desarrollar un proyecto de vida en concordancia con un proyecto de desarrollo profesional; la capacidad de interacción con otros y de integrarse a redes de trabajo; así como también el desarrollo de la afectividad. La formación ciudadana comprende el disponer de una visión crítica y reflexiva de sí mismo y del mundo, la capacidad personal para construir una visión holística del mundo, que reconoce la interdependencia de los fenómenos y las fuerzas que intervienen en ellos.

Básicas: comprende la adecuada comprensión y dominio de las disciplinas básicas fundantes del conocimiento pre-profesional y disciplinario. Se trata de las disciplinas básicas de las distintas profesiones, cuyo adecuado manejo y comprensión, construye en los estudiantes la capacidad y el sustento de permitir la adaptación a los cambios que se producen en el cambiante ejercicio profesional, producto del permanente avance del conocimiento y de la creciente movilidad laboral que se observa hoy día en el empleo.

Disciplinarias (técnico-profesionales): son aquellas que corresponden al campo de competencia más estricto de las distintas profesiones y cuya definición surge del levantamiento de competencias del ejercicio profesional obtenidas a través de distintas metodologías y que se estructuran conforme a estándares de desempeño. Se trata del desarrollo de habilidades que posibilitan el análisis, la acción, la supervisión y la vinculación con equipos de trabajo, con instituciones y con el medio.

El “Modelo Educativo basado en la Formación *por Competencias*”, impulsado por la Universidad de Talca, es transversal a todas las carreras de la Institución e involucra:

- La formulación e implementación de planes de formación que considera, entre otros, perfiles de egreso, trayectorias de aprendizaje, carga académica del estudiante (expresada en ECTS, actualmente equivalente a Sistema de Créditos Transferibles-Chile (SCT-Chile).
- Un sistema de diseño curricular que posibilita perfilar, desarrollar e implementar nuevas carreras siguiendo los lineamientos del modelo educativo.
- La habilitación en los diferentes ámbitos del modelo educativo a todos los docentes de la universidad (nuevas tecnologías, metodologías, evaluación de aprendizajes).
- El monitoreo sistemático de la planificación e implementación de la enseñanza que se realiza en cada módulo, guiada por los lineamientos del modelo educativo institucional.
- La implementación de propedéuticos para las cohortes de ingreso a carreras profesionales, con el propósito de nivelar aprendizajes iniciales.
- La vinculación con el medio regional y nacional consultando sistemáticamente a actores claves (titulados y egresados, empleadores, miembros de organizaciones sociales, culturales, económicas relevantes) para la mejora continua de los planes de formación.
- A más de una década de su implementación, la Universidad de Talca de esta manera se ha constituido en la única institución del país que ha implementado este modelo, que progresiva-

mente comienza a ser implementado en diferentes instituciones de educación superior del país.

Campus sustentable

La Universidad de Talca declara en su visión y valores corporativos la importancia que poseen la responsabilidad social y el cuidado del medio ambiente en su quehacer institucional. Por medio de su política ambiental, aborda ambos aspectos, traduciendo en acciones concretas dichos lineamientos. Actualmente, a través del Programa UTALCA-Campus Sustentable, dependiente de la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria, se promueve la cultura institucional por un desarrollo sustentable.

La vocación pública y regional de la Universidad de Talca impulsa la convicción de contribuir, de modo notable, al desarrollo regional sustentable, adquiriendo un compromiso formal para promover la protección del medio ambiente, minimizar los impactos que provocan sus actividades, integrar las políticas y prácticas de la gestión ambiental en todos los niveles y cumplir con la legislación ambiental vigente y, en la medida de lo posible, exceder dicho cumplimiento.

En tal sentido, se ha promovido la sustentabilidad a través de la formación de estudiantes social y ambientalmente responsables; entregando soluciones sustentables desde los centros tecnológicos; fomentado la innovación social en compromiso con los gobiernos locales y los emprendedores sociales; conservando y protegiendo la biodiversidad para la contemplación y estudio de la comunidad maulina y nacional; implementado el Programa UTALCA Sustentable, como expresión ineludible de su conciencia por un medio ambiente limpio y sano; educando a la ciudadanía a través de campañas temáticas por medio de sus propios medios audiovisuales (TV-Digital y estaciones de radio); implementado a cabalidad el Acuerdo de Producción Limpia Universitario, entre otras acciones concretas. Algunos de los productos tangibles son:

Reporte de Sustentabilidad Corporativo. El reporte de sostenibilidad manifiesta la voluntad institucional de dar a conocer, de manera transparente, nuestro quehacer en los ámbitos económico, social y ambiental. La Universidad ha consolidado su cuarto reporte, utili-

zando la metodología del Global Report Initiative, en su versión G4. En este sentido, se posee la convicción que una institución, pública y de calidad, como la Universidad de Talca debe ser capaz de comunicarse, de modo cercano y transparente, con la comunidad en la cual se encuentra inserta, como asimismo con los distintos tomadores de decisión que con ella interactúan.

Acuerdo de Producción Limpia Universitaria: la Universidad, junto a otras 19 Instituciones de Educación Superior chilenas, ha acordado, de manera voluntaria, la implementación de una estrategia integral de producción limpia, mediante el compromiso de actividades y metas asociadas que mejoran el desempeño ambiental de las instituciones. Las áreas de intervención son: compromiso institucional por la sustentabilidad, incorporación de la sustentabilidad en el currículo académico, vinculación con la comunidad, investigación por la sustentabilidad, programa de capacitaciones a funcionarios, estimación de la Huella de Carbono, programa de eficiencia energética e hídrica, gestión de los residuos sólidos y líquidos y seguridad laboral. La Universidad de Talca ha logrado certificar en un 100% dos de sus cinco campus institucionales, siendo la primera de las universidades en alcanzar la meta inicialmente propuesta.

Acciones por la sustentabilidad:

- *Energía renovable:* energía solar en campus Curicó y Santiago.
- *Eficiencia hídrica:* recambio a grifería temporizada en todos los campus.
- *Eficiencia energética:* recambio a luminaria LED en todos los campus.
- *Huella de Carbono:* medición de huella de carbono, en cuatro de los cinco campus.
- *Reciclaje:* reciclaje en todos los campus.

Biodiversidad: la Corporación cuenta con un jardín botánico de una superficie cercana a las 13 hectáreas, el cual es visitado anualmente por cerca de 40 mil personas. En este espacio se pueden observar especies arbóreas provenientes de los cinco continentes, con un énfasis en la flora autóctona chilena.

Residuos y reciclaje: el plan de reciclaje institucional incluye la implementación de nuevos sitios de segregación en cada campus de

la Universidad (contenedores de papel, vidrio, cartón, latas y pilas). Complementariamente, se ha formalizado el acuerdo con empresas que certifican el correcto proceso del reciclado, tratamiento y disposición final de los residuos.

Responsabilidad social universitaria: educando profesionales socialmente responsables

La Universidad de Talca ha definido la Responsabilidad Social como uno de los principios corporativos básicos, traducidos no sólo en su relación con el ámbito de su quehacer, sino también en un elemento distintivo de la educación dada a sus profesionales. Como parte de la estrategia corporativa que la vincula con su medio, la Institución desarrolla en sus estudiantes una participación socialmente activa, la cual une la educación disciplinaria de los jóvenes con las necesidades de grupos de interés que cohabitan en su área de influencia.

Como parte de la reforma curricular de 2004, se diseñó el Programa de Formación Fundamental. Dicho programa consta de ocho cursos (o módulos) generales, distribuidos en los primeros cuatro años de formación de todas las carreras de pregrado de la Universidad. La finalidad del programa es contribuir a la formación de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias (instrumentales, interpersonales y cívicas), las cuales mejoren de manera substancial su desempeño, no sólo en su vida universitaria, sino también en su ingreso al mundo del trabajo. Uno de estos cursos es Responsabilidad Social, el cual es dictado durante el séptimo y octavo semestre de cada programa de pregrado en la universidad. El curso en sí dura 36 semanas (dos semestres), con sus contenidos divididos en componentes teóricos y prácticos. En lo que se refiere al componente práctico, los estudiantes desarrollan proyectos en las comunidades, brindando soluciones a problemas identificados por sus miembros.

La metodología aplicada es aprendizaje-servicio y consiste en la interacción de los siguientes cuatro elementos: 1) una necesidad real en la comunidad; 2) la oferta de un servicio por parte de los estudiantes; 3) la búsqueda de una solución mutuamente aceptable (proyecto comunitario), y 4) soluciones por medio del conocimiento de los estudiantes (con la ayuda de su profesor). Hay dos competencias prin-

cipales a ser desarrolladas en los estudiantes; primero, establecer una relación de mutuo aprendizaje y de compromiso con un grupo de interés específico; segundo, ejercer la Responsabilidad Social por medio de la ejecución de un proyecto de servicio comunitario.

Desde el comienzo de esta metodología de intervención (hace ocho años), más de seis mil estudiantes han pasado por experiencias concretas en más de 70 comunidades (urbanas y rurales). En la práctica, 1 200 proyectos han sido llevados a cabo para beneficio de más de 20 mil habitantes del área de influencia de la Universidad. Los proyectos pueden ser agrupados en las siguientes líneas: a) diseño de plan de negocios; b) desarrollo de un plan de mercadeo; c) proyecto para la promoción de la salud dental; d) diseño de espacios públicos; e) desarrollo de áreas de intervención urbana; f) conocimiento práctico de lo digital; g) cuidado y educación ambiental, y h) educación para el ahorro de energía, entre otros aspectos.

Es importante señalar que cada semestre los socios comunitarios evalúan el trabajo realizado por los estudiantes a través de una encuesta de satisfacción. Se observa que los beneficiarios valoran positivamente la calidad y relevancia de la acción desarrollada, así como también el grado de compromiso social de los estudiantes. Sin lugar a duda, estos proyectos tienen un efecto no sólo en los habitantes y sus comunidades, sino también en la educación y sentido vocacional de los futuros profesionales. Lo que está detrás de la implementación de esta iniciativa es contribuir al desarrollo de los estudiantes, facilitando el uso del entendimiento de y la reflexión sobre sus actividades profesionales, como herramientas para contribuir con la sociedad.

Modelo de Centros Tecnológicos

Las universidades, en particular en lo concerniente al ámbito de la investigación aplicada, no suelen tener espacios adecuados de diálogo y cercanía con el sector productivo. Se trata de mundos que no necesariamente se conectan, y si lo hacen no tienen las “interfaces” que permiten sostener un trabajo colaborativo de mediano-largo plazo.

Con el tiempo, la relación universidad-sector productivo ha adquirido especial importancia, ya que, si bien no es la única que pueden establecerse en el marco del sistema social, vincula a los represen-

tantes tradicionales del binomio ciencia-innovación. De esta forma, el diseño de instrumentos orientados al fomento de la vinculación se ha convertido en un elemento central dentro de las nuevas estrategias de desarrollo, mientras que el análisis de los factores determinantes de dichas relaciones se ha constituido en un campo de estudio de gran interés académico.

La relación con el sector productivo exige muchas veces de un trabajo conjunto, multidisciplinario, desarrollado en lenguaje técnico, sencillo y eficaz. Con un nivel de formalidad expresado en contratos, por lo general de corto-mediano plazo, orientado a resultados. Para ello, la Universidad de Talca ha definido el concepto “Centro Tecnológico” como una unidad especializada, que vincula a la Universidad con su entorno a través del desarrollo de investigación de alta calidad y pertinencia, orientado a satisfacer las demandas del sector productivo. Los principales servicios entregados dicen relación con: transferencia de resultados derivados de investigación aplicada, asistencia técnica, prestación de servicios tecnológicos, formación de capital humano avanzado, entre otros.

Para el trabajo de los centros, la institución provee un financiamiento basal, que hace relación con la provisión del personal, de la infraestructura y de los servicios básicos. Los centros acceden a financiamiento público a través de fondos concursables (nacionales o regionales), contratos de investigación con el sector privado (agroindustria, agroquímica, asociaciones de productores, por ejemplo) y fondos internacionales. También los centros acceden a financiamiento privado, a través de asistencia técnica, consultorías especializadas, servicios tecnológicos y capacitación.

En la actualidad, son más de 12 los centros que funcionan bajo esta modalidad. En ellos se potencia una relación virtuosa entre el sector privado, público y la academia. La importancia de esta relación se expresa en el desarrollo de proyectos de alta pertinencia para el sector productivo, generando no sólo conocimiento, sino también innovación que se manifiesta en valor agregado para la industria y la solución de problemas tecnológicos de alta relevancia económica.

Cabe destacar que los Centros Tecnológicos contribuyen, de manera notable, con la sostenibilidad ambiental y la eficiencia de los procesos productivos, desarrollando soluciones que incentivan una

gestión sustentable de los recursos naturales y la ecoeficiencia en las cadenas de valor.

En los últimos 20 años, la Universidad ha generado una relación sinérgica con el sector productivo, desarrollando una activa política de vinculación de sus investigadores con la industria y el sector productivo; creando 12 Centros Tecnológicos altamente especializados; canalizando las demandas técnicas y tecnológicas de la industria, las cuales son transformadas en programas de trabajo conjunto; aportado a la formación de sus estudiantes en estrecha vinculación con los programas de docencia de pre y postgrado, generando conocimiento e innovación que se traduce en la creación de valor y la solución de problemas técnicos y tecnológicos para la industria.

Existe implícitamente un modelo de soporte y vinculación (triple hélice), que destaca a la universidad y al sector privado en ambos extremos y en el centro el espacio que permite compatibilizar oferta y demanda a través de generación tecnológica, asistencia y transferencia técnica y *spin off*, entre otros.

Dado que territorialmente la Universidad de Talca se localiza en un área fuertemente marcada por las actividades económicas vinculadas al sector agrícola y forestal. En ese contexto, las demandas más frecuentes se ven expresadas en mejoramiento genético, riego tecnificado, sanidad e inocuidad alimentaria (trazabilidad), certificaciones, inteligencia competitiva, prácticas sustentables, alimentos funcionales, bioinsumos, poscosecha, por nombrar algunos.

En el ámbito específico de las ciencias agrarias, forestales e ingeniería, la Universidad ha creado los siguientes Centros Tecnológicos: de pomáceas, de la vid y el vino, de mejoramiento genético y fenómica vegetal, de investigación y transferencia en riego y agroclimatología, de suelos y cultivos, de geomática, del álamo, de bioinformática y simulación molecular, de sistema de ingeniería y de hidrología ambiental.

La acción técnica de los distintos centros le ha permitido a la Universidad conformar alianzas estratégicas de mediano plazo entre la Universidad y los sectores productivos; generar nuevo conocimiento; formar redes de colaboración nacionales e internacionales (Fraunhofer Institute y University of California-Davis, por ejemplo); desarrollar ventajas competitivas en toda la cadena de valor de los sectores productivos y de servicios; generar nuevas innovaciones

(obtención de patentes y licencias), y establecer campos de trabajo específico a los egresados de las carreras vinculadas a las ciencias de la ingeniería, agrarias y forestales.

El éxito del modelo de vinculación de los Centros Tecnológicos ha radicado en la capacidad de leer el contexto de la globalización comercial y las demandas de los sectores productivos para aprovechar las oportunidades de negocios; de ajustar los paradigmas tradicionales de hacer investigación; de posibilitar la entrega de soluciones a los sectores productivos en el corto y mediano plazo, y de lograr el financiamiento conjunto de proyectos estratégicos para la industria.

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. 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, 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.

El sector educacional ha sufrido en los últimos treinta años enormes cambios. A la expansión del sistema, en la mayoría de los países, se suma además la transformación de un modelo que migra de una oferta formativa académica definida intramuros a otro orientado por criterios de mercado, en la que las preguntas más básicas sobre el ser y las funciones de la universidad resultan complejas de responder.

Bajo este contexto, ya sea de modo voluntario, o bien, por exigencias normativas, los sistemas de aseguramiento de la calidad han resultado ser un excelente aliado del buen gobierno universitario. Estos sistemas, que poseen una naturaleza bidireccional, externa e interna, exigen de una adecuada gestión de la calidad, que incluye una

toma de decisión basada en datos, el análisis de escenarios, la integración y digitalización de los procesos, la atracción, selección y gestión de los recursos humanos, entre otros atributos de una gestión eficaz.

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

En tal sentido, la definición de la misión y los objetivos distintivos de una universidad deben ser lo suficientemente específicas como para guiar la toma de decisiones y aglutinar a la comunidad tras una visión futura que sea bien entendida, compartida y asumida. Es probable que, aunque se opte por deliberaciones ampliamente participativas en el proceso de planificación, sus resultados y el camino a seguir no dejen contentos a todos los miembros internos y a los actores externos, en ciertas materias esenciales de la estrategia a seguir. En este caso, la firmeza al tomar la decisión, el liderazgo al reaglutinar a la comunidad para dirigirla hacia ciertos objetivos y por supuesto, la capacidad de persuasión permanente sobre las ventajas del camino escogido, son atributos indispensables de una efectiva gobernabilidad.

El desafío de avanzar en la gobernabilidad pareciera radicar en lograr una coexistencia constructiva entre los miembros de la comunidad universitaria, movilizándolo a los agentes hacia objetivos colectivos, guardando la adhesión y convergencia al modelo de desarrollo corporativo. Tomando en consideración lo anterior, el compromiso ineludible con la excelencia debiera ser el ideario que gobierne la mente de todos los integrantes de la comunidad, transformándose en una virtud, una musa que abre la puerta de los claustros para que en ellos sople el espíritu de la creatividad y de la inspiración.

Fuentes consultadas

- ALTBACH, P.G., (2008). “Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización”, en *Informe sobre la Educación Superior en el Mundo. Global University Network for Innovation (GUNI)*. Mundi-Prensa (2008), 373.
- ALTBACH, P.G., L. Reisberg y L. Rumbley, (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking on academic revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, 18.
- ALTBACH, P.G., (2011). “The Past, Present, and Future of the Research University”, en P.G. Altbach y J. Samil (eds), *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. World Bank, Washington, D.C., 11-32.
- BRUNNER. J.J., (2011). “Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias”, en *Revista de Educación*, 335, 137-159.
- CLARK, B.R., (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Great Britain: Pergamon-IAU Press.
- CURRIER, J. & J. Newson (eds.), (1998). *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. Londres: Sage.
- DE BOER, H., J. File, (2009). “Higher Education governance reforms across Europe”. *The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies*. Holland: University of Twente.
- FEDERKEIL, G. *et al.*, (2013). “An Evaluation and Critique of Current Rankings”, en F. A. Van Vught, F. Ziegele (eds.). *Multidimensional Ranking: The design and development of U-Multirank, Higher Education Dynamics*, 37, Springer, 39-70.
- GANGA, F., J. Vera, (2006). “Reflexiones entorno al nuevo escenario de la gestión universitaria”, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, núm. 30, julio, 41-61.
- _____, S. Maluk, J. Abello, (2015). “Teorías para el estudio del gobierno universitario”, en F. Ganga y J. Abello (comps.), *Gobernanza Universitaria. Aportes desde una perspectiva latinoamericana*. Chile: RIL Editores.
- GÓMEZ, V. M., (2004). *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- HARVEY, L. y D. Green, (1993). “Defining Quality”, en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 1, 100-114.
- HARVEY, L., (2008). “Ranking of Higher Education Institutions: a critical review”, en *Journal Quality in Higher Education*, vol. 14, Issue 3, pp. 187-207.
- _____ y B. Stensaker, (2008). “Quality culture: understanding, boundaries and linkages”, en *European journal of Education*, 43(4), 427-442
- HAYWARD Y NCAIYANA, (2010). “Strategic Planning for Higher Education”, en P. G. Altbach (ed.), *Leadership for world-class universities. Challenges for Developing Countries*. Center for International Higher Education, Boston College, 1-27.
- IESALC-UNESCO, (2012). Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, alcances y límites. Memoria (Declaración final), México, D.F., 10.
- KEHM, B.M. (ed.), (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Ediciones Octoedro, Universidad de Barcelona.
- LEMAITRE, M.J., (2016). “Gobierno Universitario una mirada desde el aseguramiento de la calidad”, en *Asuntos de Gobierno Universitario*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 219.
- JOHNSON, L., *et al.*, (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- KRETEK, P., Z. Drasig, B. M. Kehm, (2013). *Transformation of university governance: On the role of university board members*. Higher Education 5(1), 39-58.
- ORDORIKA, S., (2006). “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía”, en *Andamios*, vol.3 núm. 5.
- ONU, (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Septuagésimo Periodo de Sesiones, Declaración Asamblea General, Nueva York, 25 al 27 de septiembre. Naciones Unidas, . 40.
- MARTIN, M., (2009). Equity and quality assurance: A marriage of two minds. New Trends in Higher Education series, IIEP-UNESCO (Paris), 220.
- MIDDAUGH, M.F., (2009). Closing the loop: Linking Planning and Assessment. *Planning for Higher Education*, vol (37), num. 3, 5-14.

- _____ (2010). *Planning and Assessment in higher education: demonstrating institutional effectiveness*. Willey & Sons. 235.
- _____ (1994). “The Rise and Fall of Strategic Planning”, en *Harvard Business Review*, 60, 4107-4114. Cambridge.
- REMOLINA, G., (2016). “Desafíos de la planeación estratégica universitaria: planeación pertinente”, en *Asuntos de Gobierno Universitario*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 219.
- RIESBERG, L., (2010). “Where the quality discussion stands: strategies and ambiguities”, en P. G. Altbach (ed.), *Leadership for world-class universities. Challenges for Development Countries*, Boston College, 139-158.
- RODRÍGUEZ, E. y L. Pedraja, (2010). “El proceso de dirección estratégica en las instituciones universitarias”, en *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones CNA-Chile, 97-115.
- ROJAS, A., (2005). *Formación por competencias, un desafío impostergable: la experiencia de la Universidad de Talca*. Seminario Internacional, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Documento memoria. 76-93.
- _____ (2006). *El desafío de ser Universidad*. Chile: Editorial Universidad de Talca.
- _____ (2010). *Aseguramiento de la calidad en la Universidad de Talca como convicción estratégica*. Seminario Internacional “El aseguramiento de la calidad: ¿Práctica ritual o efectos reales?”, Documento N° 14. Chile: Consejo Nacional de Educación.
- _____ y A. Bernasconi, (2010). “Governing Universities in Times of Uncertainty and Change”, en P.G. Altbach (ed), *Leadership for world-class universities*. USA: Challenges for Development Countries, Boston College.
- SPORN, B., (2007). “Governance and Administration Organizational and Structure Trends”, en J. Forest & P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, pp. 145-157.
- SURSOCK, A., H. Smidt, (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. European University Association.
- UNESCO, (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC.
- VETTORI, O., K. Ledermüller, L. Höche, L. Zeeh y C. Schwarzl, (2016). “The medium still the message – Developing a quality

culture through internal dialogue at Vienna University of Economics and Business, Austria”, en *Policy Forum on Higher Education Quality and Employability*. IIEP-UNESCO, Xiamen University, China, 9-11 jun., 2016.

VILLALOBOS, P., A. Rojas y F. Honorato, (2016). “Mainstreaming internal quality assurance with university management at the University of Talca”, en *Policy Forum on Higher Education Quality and Employability*. IIEP-UNESCO, Xiamen University, China, 9-11 jun., 2016.

WISSEMA, (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton: Edward Elgar.

DISTRIBUCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO CON INNOVACIÓN Y PARTICIPACIÓN UNIVERSITARIA, EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (MÉXICO)

*Raúl Arias Lovillo**
*Armando Pérez Márquez***

Resumen

El trabajo aborda los aspectos más importantes de la gestión universitaria de la Universidad Veracruzana (UV, México) en el periodo 2004-2013. Se trata de una etapa de profundos cambios en esta institución, caracterizada por una transición hacia lo que se denominó “proceso de academización”, que permitieron avanzar de manera destacada en una política de innovación educativa y, consecuentemente, en algunos indicadores importantes. El artículo se divide en tres partes: en la primera se realiza un bosquejo histórico de la UV y se presenta su numeralia fundamental; en la segunda parte se sistematizan los elementos centrales de sus procesos de innovación educativa en el periodo de análisis; en la tercera se revisan los procesos de participación universitaria en la gestión. Finalmente se ofrecen los resultados más significativos del periodo en las conclusiones.

* Ex rector de la Universidad Veracruzana. Actualmente es secretario académico de la Universidad de Guanajuato.

** Ex secretario particular del rector de la Universidad Veracruzana, doctor Raúl Arias Lovillo. Actualmente encargado de acuerdos de la Coordinación de Comunicación Social del Instituto Politécnico Nacional (IPN) de México.

Palabras clave: Educación Superior, innovación, participación universitaria, conocimiento, distribución social.

Introducción

El siglo xx cierra con una fuerte demanda de cambios en las universidades para enfrentar las exigencias de la denominada Sociedad del Conocimiento y las de una economía globalizada basada en el conocimiento y la innovación. En este contexto e inspiradas en las propuestas y recomendaciones de la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo xxi: Visión y acción”, celebrada en París en 1998, un gran número de universidades impulsan importantes procesos de cambio.

Uno de los impulsos paradigmáticos de reforma de Educación Superior en esta época ha sido el llamado Proceso de Bolonia, donde un poco más de mil universidades realizan transformaciones muy importantes que provocaron que los sistemas de Educación Superior de Europa, Occidental y Oriental, convergieran paradigmas similares a los del mundo anglosajón.

Las instituciones de Educación Superior de América Latina y del Caribe no han sido ajenas a este proceso de cambio. Sin embargo, hablamos de resultados muy desiguales y limitados. Si bien es cierto que esta etapa de cambios universitarios continúa, hasta el momento sólo un reducido porcentaje de universidades del subcontinente han logrado consolidar un perfil institucional del siglo xxi, a saber: una institución que centra su modelo pedagógico en los estudiantes, que genera nuevos conocimientos y los distribuye socialmente.

En este contexto se inscribe el presente trabajo, que se propone ofrecer a sus lectores una apretada síntesis de la transformación que tiene lugar en la Universidad Veracruzana (UV) en nuestro rectorado, entre diciembre de 2004 y agosto de 2013. Los resultados alcanzados en el periodo permiten afirmar que se trata de una de las transformaciones más importantes que ha registrado esta universidad a lo largo de su historia.

Los cambios más importantes que operan en el periodo mencionado tenían el propósito de sentar las bases para que la UV transitara de una institución centrada en la docencia, principalmente a nivel de

licenciatura, a una universidad con capacidades de producción y distribución de conocimiento. De manera explícita se declara la intención de poner en marcha un proceso de academización, que quiere decir que en la determinación de sus políticas universitarias se privilegian siempre los criterios académicos para modificar el rumbo institucional. De esta manera, la UV se va transformando gradual pero significativamente a través innovar y renovar las estructuras y procedimientos universitarios.

El capítulo está conformado por tres apartados. En el primero, denominado “Historia y numeralia”, se ofrecen los principales hechos que han caracterizado el desarrollo histórico de la UV, así como la mínima información cuantitativa y cualitativa que permita ubicar al lector en los temas que se desarrollan en el trabajo.

En el segundo apartado se exponen los programas más significativos de la innovación educativa emprendida en el periodo: la consolidación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y el Proyecto Aula. Si bien es cierto que la gestación del MEIF en la UV ocurre antes del periodo aquí analizado, a finales de 2004 apenas se habían incorporado una tercera parte de los programas de licenciatura a este modelo. Es precisamente entre diciembre de ese año y el término de nuestro rectorado cuando se consolida el MEIF y se impulsa el Proyecto Aula.

La innovación educativa y todos los cambios emprendidos en la UV tenían el propósito de impulsar los procesos de generación de conocimientos para su distribución social. Por supuesto que ya existía una larga experiencia institucional al respecto, pero también es evidente que en este periodo se amplían y diversifican las experiencias exitosas de vinculación con la sociedad veracruzana. Estas experiencias se presentan en el tercer apartado.

Finalmente, a título de conclusiones en el último apartado, se ofrecen los resultados más significativos de todos los procesos de cambio que ocurren en el periodo analizado.

Como se ha destacado, la UV vive en el periodo de estudio una de las etapas de transformación más importantes de su historia que no pueden documentarse en un artículo. Por ello, este texto debe tomarse únicamente como un breve bosquejo de lo ocurrido en esos años. En el mejor de los casos, este ensayo puede utilizarse como ruta crítica para otros trabajos de investigación que podrán profundizar en el

conocimiento de este periodo para valorar en su justa dimensión la importancia de los cambios ocurridos.

Historia y numeralia

Existen muy pocos estudios históricos sobre la Universidad Veracruzana (UV). Sin embargo, se puede afirmar que, hasta el momento, el estudio más serio y documentado sobre la historia de la UV es la investigación crítica de Miguel A. Casillas y José Luis Suárez, “Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana”; para estos autores, la historia de la UV puede dividirse en los siguientes periodos:

Primer periodo. Comprende desde su nacimiento formal, el 11 de septiembre de 1944, hasta la separación de la enseñanza media en 1968. Su creación recoge los antecedentes de la Educación Superior en el estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese entonces dentro de la entidad. Se trata de la primera etapa en la que se establece la estructura organizativa y las reglas normativas para su operación. Se redactan tres documentos fundamentales: el Estatuto Orgánico de 1944, la Ley Orgánica de 1958 y la Ley Orgánica de 1968, como resultado del conflicto estudiantil de 1968, para reducir las presiones políticas el gobierno de Veracruz decide separar la enseñanza media de los estudios de nivel superior, lo que sellará el futuro de la UV.

Segundo periodo. Comprende la reciente separación de la enseñanza media en 1969 y la entrada en vigor de una nueva Ley Orgánica en 1975. En esta etapa, la UV se concentra en la planeación de su crecimiento exclusivamente en estudios superiores. Se sucede la aparición de los sindicatos universitarios y en el caso de los trabajadores académicos se incorporan sus funciones y responsabilidades en la Ley Orgánica, quedando registrada su profesionalización. Al respecto, se puede destacar que la profesionalización también incluye al personal de difusión y extensión de la cultura; de esta manera, los ejecutantes de grupos artísticos y culturales quedan registrados como académicos.

Tercer periodo. Comprende de 1976 hasta la aparición de una nueva Ley Orgánica en 1982. Se trata de un notable periodo de expansión de la UV. Crece la matrícula, la oferta educativa y se desconcentran sus servicios a toda la entidad veracruzana. Destaca el crecimiento de la difusión artística y cultural, que se manifiesta en la creación de entidades académicas en el terreno de las artes, como es el caso de música, teatro, artes plásticas y danza. Asimismo, se conformaron nuevos grupos artísticos como la Orquesta de Salsa, la Orquesta Universitaria de Música Popular, el Ensamble Clásico de Guitarras, entre otros. La difusión artística y cultural era, en esa época, la segunda función sustantiva de la institución, pues absorbía mayor presupuesto que la función de investigación después de la docencia.

Cuarto periodo. Comprende de 1983 al primer año de la autonomía universitaria en 1996. Corresponde a la etapa en la que empieza a tener una presencia determinante las políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano para la Educación Superior. Esto obliga a la UV a un proceso de reformas internas que llevaron a la definición de nuevas instancias de gestión, entre las cuales destacan la relativa a la administración y las finanzas, así como la de posgrado e investigación. La década de los años noventa continuaron con esta tendencia de cambios y el surgimiento de algunos programas, como ocurría en otras universidades mexicanas: el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Quinto periodo. Comprende del primer año de la autonomía en 1997 al año 2002.

En realidad, a diferencia de Casillas y Suárez, pienso que esta etapa se puede ampliar hasta nuestros días. La razón es que la autonomía, otorgada en 1996, ha propiciado un cambio radical en el gobierno universitario y ha permitido el impulso de una serie de reformas académicas trascendentales para la institución.

Actualmente, la UV es una institución de Educación Superior pública y autónoma, reconocida como la universidad de mayor impacto en el sudeste mexicano y como una de las universidades más importantes del país. A través de sus funciones de docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura, la institución contribuye al desa-

rollo de la entidad veracruzana. Se rige según las disposiciones de la Ley de Autonomía de la UV, la Ley Orgánica de la UV, el Estatuto General de la UV y demás reglamentos derivados.

Regiones y campus

La UV ha mantenido una creciente presencia en el estado de Veracruz a lo largo de su historia. La rectoría se encuentra en Xalapa (capital del estado) y las otras regiones cuentan con vicerrectorados; a excepción del Campus de Xalapa, cada región comprende a más de una ciudad. Los cinco campus regionales son: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan-Huazuntlán, Orizaba-Córdoba-Ciudad Mendoza-Nogales-Río Blanco-Peñuela-Amatlán de los Reyes-Tequila, y Poza Rica-Tuxpan-Ixhuatlán de Madero-Espinal.

Las actividades académicas de la UV se organizan a través de las siguientes áreas disciplinarias: Económico-Administrativa, Técnica, Ciencias de la Salud, Humanidades, Biológico-Agropecuaria y Artes.

De acuerdo con el Anuario 2015 (2), la UV atiende a 78,641 estudiantes; 62,770 en educación formal y 15,871 en estudios no formales. La educación formal se distribuye en 314 programas: 55% de licenciatura, 42% de posgrado y 3% de técnico superior universitario.

Existen 151 programas de licenciatura en la modalidad presencial, 16 en la modalidad abierta, dos en la modalidad virtual, uno a distancia y cuatro en la modalidad intercultural.

Los programas de posgrado se distribuyen en 25 doctorados, 87 maestrías y 20 especialidades. El total de programas se completa con ocho de técnico superior universitario.

El personal académico de la UV está integrado por 6 mil 025 miembros, de los cuales, 56.6% es de tiempo completo y el resto de tiempo parcial.

La UV, en sus 330 edificios distribuidos en las diferentes regiones del estado, cuenta con: 74 facultades, 24 institutos de investigación, 10 centros de investigación, dos laboratorios de alta tecnología, seis centros de idiomas y 11 centros de autoacceso para el aprendizaje de idiomas, dos centros de iniciación musical infantil, cinco talleres libres de arte, una escuela para estudiantes extranjeros, un hospital es-

cuela, cuatro sedes Universidad Intercultural, ocho casas de la universidad, dos galerías de arte, siete unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) y 49 bibliotecas.

La actividad artística y cultural sigue siendo emblemática de la UV. Su presencia y reconocimiento rebasan los límites nacionales, pues mantiene al segundo museo de antropología más importante de México, el Museo de Antropología de Xalapa (MAX), el cual exhibe piezas arqueológicas de tres culturas prehispánicas que se asentaron en Veracruz (Olmeca, Totonaca y Huasteca). Cuenta con la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX), la más antigua y una de las mejores del país. A estos íconos se suman otros grupos artísticos que le han permitido a la UV mantener un liderazgo nacional: ORTEUV (Compañía Titular de Teatro), Orquesta de Música Popular, Coro, Tlen-Huicani (música folklórica), Ballet Folklórico, Ensamble Clásico de Guitarras, Orquesta de Salsa, Orquesta Tradicional Moscovita, Nematatlin y Trío Xococapa (música huasteca), Orbis Tertius (jazz), Ensamble de Percusiones, La pequeña Cantoría (coro), el Cuarteto de Fagotes, el Grupo Renacimiento (grupo de cámara), Jazz entre tres, Grupo Musical Polonia, el Quinteto de Metales Anahata, el Quinteto Xallitic, el Cuarteto de Cuerdas Xallapan, el Cuarteto Clásico de la OSX, así como diversos grupos de música, teatro y danza.

No se puede dejar de mencionar a la editorial de la UV, una de las mejores editoriales universitarias de México y de América Latina. Inicia sus actividades en 1948. Ha sido un espacio privilegiado para la divulgación del trabajo de docentes, investigadores, artistas y estudiantes. Por sus publicaciones han pasado las mejores plumas del continente latinoamericano. A la fecha, la institución cuenta con una serie de colecciones y textos en las áreas de literatura, historia, antropología, arte, ciencia y tecnología, incluyendo la emblemática revista *La palabra y el hombre*, en la cual han participado personalidades asociadas a los movimientos más avanzados del pensamiento humanista en Latinoamérica.

Innovación educativa

A finales del siglo XX era evidente que la educación universitaria unidisciplinar y centrada en la enseñanza ya no respondía a las crecien-

tes exigencias de cambio impuestas por el dinamismo en el conocimiento y en los mercados laborales. Ahora se requerían profesionales capaces de resolver problemas en las nuevas industrias, las rutinas ya no eran suficientes y los profesionales tenían que ser capaces de trabajar colaborativamente en situaciones de incertidumbre, de una alta competitividad y en contextos multiculturales e internacionales para encontrar soluciones pertinentes a los problemas sociales.

Por ello, durante la última década del siglo pasado, los diversos organismos internacionales impulsan la difusión de una serie de documentos que vienen a contribuir a las directrices de la educación terciaria y a delimitar el horizonte de las nuevas políticas educativas. Entre los documentos más importantes se encuentran el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (UNESCO, 1995), *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996) y la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* (UNESCO, 1998); en ellos se plantea una educación permanente, pertinente y de calidad, autónoma, interdisciplinaria, intercultural, basada en las TIC, comprometida globalmente pero arraigada localmente, donde los egresados sean capaces de auto emplearse; se habla de educación para la vida, para el desarrollo de la sociedad, de educación integral –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser–; se reafirman estas perspectivas en educación y se destaca la necesidad de una formación profesional que sea capaz de enfrentar la incertidumbre, de provocar el cambio, que sitúe al estudiante como su principal preocupación, que desarrolle en él un pensamiento crítico y creativo, y que sea capaz de vincularse comunitariamente y trabajar en contextos multiculturales, para ello se habla de una diversificación en la educación que incluya horarios flexibles y enseñanza a distancia.

En este contexto, precisamente, en 1998, la UV emprende un gran proyecto para impulsar la formación integral y flexible de sus estudiantes. Se trata de responder a las exigencias propias de la sociedad de la información: la competitividad, la provisionalidad y el cambio continuo. Con el “nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana”, denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), se busca una formación sólida e integral para los estudiantes, la actualización permanente de los planes de estudios y propiciar una oferta educativa flexible (3).

Dos circunstancias internas permitieron a la UV emprender sus históricas reformas. Por un lado, la autonomía universitaria otorgada a la institución en 1996. Y, por otro lado, la experiencia de su rector Víctor Arredondo, quien había dirigido la Educación Superior mexicana por un espacio de un poco más de quince años y quien siempre apostó de manera convencida por el cambio en el paradigma educativo.

De manera esquemática se pueden destacar tres cambios en el MEIF con relación al modelo educativo anterior

1. Si bien es cierto que aun cuando se concede una gran importancia a la formación disciplinaria (entre 50 y 75% de los créditos totales de un programa educativo) ésta se reduce notablemente. Se sustituye por formación de habilidades de autoaprendizaje, así como por una formación inicial más general y menos especializada que la disciplinaria.
2. Se propone que los cuerpos colegiados definan los contenidos de cada programa educativo abandonando la tendencia enciclopedista de sumar contenidos. Se sugiere construir formación disciplinaria bajo la lógica de ofrecer una formación básica profesional al estudiante.
3. Sustituir la enseñanza por el aprendizaje. Para ello se propone lograr una readecuación del sistema de créditos que tome en cuenta el trabajo del estudiante y no el del profesor, como se hacía hasta ese momento en todas las universidades mexicanas. Y por supuesto cambiar el rol de estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje.

El MEIF es una propuesta de organización curricular por áreas de formación, cuyo eje central es la formación del estudiante en los ámbitos intelectual, profesional, social y humano. Sus objetivos son: educar integralmente al estudiante; flexibilizar la organización curricular; establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo; establecer la obligatoriedad del aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje; asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución.

Inicialmente, la flexibilidad que propone el modelo consiste en que el estudiante podría elegir, dentro de ciertos rangos establecidos por la institución, el tiempo en el que haría su carrera y los contenidos que cursaría en cada periodo escolar, según sus intereses, aptitudes y expectativas, es decir, podría construir su perfil de manera individual.

Asimismo, se propuso que todos los contenidos curriculares (experiencias educativas) se organizaran en cuatro áreas de formación:

1. *Área de Formación Básica General.* Las experiencias educativas que la integran forman un gran tronco común obligatorio para todos los estudiantes y propone el aprendizaje de cuatro competencias: habilidades del pensamiento crítico y creativo; cómputo; lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo e inglés. Pretende constituirse en el sello de los egresados de la UV y es obligatorio que sea cursada en el primer 50% de la carrera. Esta área tiene el objetivo de formar estudiantes autónomos con habilidades de autoaprendizaje. Se propone que los créditos de esta área sean entre 20 y 40% del total.
2. *Área de formación disciplinaria.* Aquí están incluidas las experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las diversas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina, lo cual está garantizado en la proporción crediticia en un rango de 40 a 60% que se proponen para esta área.
3. *Área de formación terminal.* Comprende el conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación o especialización de su perfil profesional. En esta área se propone que los créditos sean entre 10 y 15% del total.
4. *Área de elección libre.* Se dirige a la formación complementaria del desarrollo integral de los estudiantes. Incluye experiencias educativas de cualquier ámbito disciplinario y promueve, particularmente, el deporte y las actividades artísticas. Se pro-

pone que la dimensión de esta área sea entre 5 y 10% del total de créditos de la carrera.

En la primera etapa de implantación del MEIF, los aspectos innovadores de mayor impacto se concentraron en el Área de Formación Básica General, entre otras razones porque:

1. Se rompe con la perspectiva unidisciplinaria de las facultades.
2. Propone un área de formación transversal, en forma de tronco común para todos los programas académicos.
3. Cambia el enfoque informativo de los planes de estudios, por uno que integra competencias de comunicación y de solución de problemas.
4. Abre la posibilidad de acreditación para quien posea las competencias de computación básica e inglés, mediante exámenes estandarizados.

La implantación del MEIF produjo un cambio en el paradigma educativo que había prevalecido hasta entonces en la Universidad Veracruzana y, sin duda, trajo un sacudimiento en las estructuras tradicionales de la institución. Quien conoce de educación, sabe las dificultades que deben vencerse para llevar a cabo una reforma educativa. También se sabe que no hay modernización sin resistencias del tipo que sea, política o educativa. La implantación del modelo nunca fue fácil, pero nadie puede negar que el MEIF, basado en el aprendizaje y la centralidad de los estudiantes, permitió innovar los procesos educativos.

En términos generales se pueden identificar dos etapas en la implementación del modelo. La primera etapa consistió propiamente en su gestación, que tuvo un desarrollo paulatino de 1999 a 2009. Se trata de un periodo en el que se integran de manera progresiva los programas educativos de licenciatura a un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje del estudiante.

En esta etapa se enfrentaron dos problemas que determinaron la desigual evolución del MEIF por Área Académica y por Campus: El primero se refiere a la participación del profesorado en la construcción del diseño curricular de los programas educativos. Para la UV era muy importante la apropiación del paradigma educativo centrado en

el aprendizaje por parte del profesorado. Por ello se apostó a que los diseños curriculares fueran resultado de un fuerte trabajo colegiado para determinar su pertinencia académica y social. Los cuerpos colegiados establecen los nuevos contenidos curriculares a partir de definir, entre otros temas relevantes, cuál es el estado actual y futuro de las disciplinas que convergen en la formación profesional del programa educativo en el que participan; cómo se encuentra la profesión frente a las demandas actuales a nivel local, nacional e internacional; determinar perfiles de ingreso y egreso; perspectivas del campo ocupacional. En estas condiciones el problema era la escasa experiencia, incluso nula, de vida colegiada en la academia. Consecuentemente, el diseño curricular se convertía, en muchos casos, en un proceso de construcción de trabajo colegiado en los claustros académicos.

El segundo problema tenía que ver con el carácter patrimonialista que domina al personal académico. Se trata de los esquemas contractuales y los procesos administrativos que regulaban la labor académica. Efectivamente, la inmensa mayoría de los académicos consideraban como propios los cursos, horarios y contenidos curriculares. Por tanto, el proceso de diseño curricular era obstaculizado puesto que la reducción de cursos y créditos en la estructura curricular aparecía como un riesgo a su estabilidad laboral. Frecuentemente, algunos docentes impedían cambiar el enfoque de algún curso, a disminuir los contenidos, a posponer el diseño de estrategias de aprendizaje en modalidades diferentes, a distribuir de manera distinta las horas de trabajo o a disminuir el tiempo de permanencia del estudiante en el aula, etcétera.

En realidad, en el fondo de esta compleja reforma estaba en juego la forja de una nueva cultura académica y pedagógica en la UV. Esa nueva cultura no podría surgir sometiendo a los profesores a intensas clases de pedagogía o de modelos pedagógicos como se podría haber hecho, porque este camino ya había sido recorrido por diversas instituciones con éxito nulo, limitado o dudoso.

Se requería que los docentes transformaran por sí mismos sus propias prácticas docentes, es decir, que por sí mismos innovaran para enseñar a los estudiantes a innovar.

La convicción institucional de esto lleva a una segunda etapa la implementación del MEIF. Se trata de la puesta en marcha del Proyecto Aula en 2009 (4).

El Proyecto Aula promueve la transformación del papel del docente de manera que deje de ser principalmente el transmisor de conocimiento o información, para lograr alcanzar realmente la función de facilitador del aprendizaje. Un facilitar que además apoye el proceso formativo en la investigación y haga uso efectivo de las tecnologías que hacen accesible la información, dinamizan los procesos de comunicación y aprovechan sus ventajas para favorecer el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Proyecto Aula se constituye en una estrategia dirigida a la transformación de la cultura docente de los académicos de la institución para que los propósitos del MEIF se incorporen en las prácticas cotidianas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de aprendizajes a través de un proceso colectivo y permanente de innovación.

La estrategia de trabajo en el Proyecto Aula se realiza en torno a tres ejes:

1. Formación por competencias y pensamiento complejo.
2. Vinculación docencia-investigación.
3. Uso de tecnologías en procesos y ambientes de aprendizaje.

Estos tres ejes se definieron en función de los objetivos del MEIF, particularmente con la formación integral y por competencias. Se destaca su utilidad en el aprendizaje en situaciones del contexto real, con una actitud indagadora, curiosa y propositiva, en ambientes apoyados por el uso de tecnologías de información y comunicación.

El Proyecto Aula opera a través de la conformación de comunidades académicas que discuten y comparten estrategias docentes, rediseñan nuevas y, después de su aplicación, socializan a sus colegas los logros en los aprendizajes de sus estudiantes.

En el proceso de innovación docente, el compromiso del profesorado se establece en los siguientes puntos:

- Reflexionar sobre una experiencia educativa que imparten.
- Definir las estrategias de enseñanza, seguimiento y evaluación que se requieren para que los estudiantes trabajen, aprendan y propongan aproximaciones teóricas o alternativas de solución a partir de situaciones reales que se enfrentan en el campo profe-

sional, que orienten con efectividad el desarrollo de competencias del plan de estudios, con un enfoque interdisciplinario y un abordaje complejo.

- Llevar a la aplicación la experiencia educativa rediseñada, reportada y documentada.
- Participar como facilitador del mismo proceso con un siguiente grupo de profesores compartiendo su experiencia.

Bajo esta lógica de funcionamiento, la capacitación del profesorado de la UV en el Proyecto Aula se realiza de manera escalable. Sobre la base de un total de 4,600 docentes, se capacita un primer grupo de 111 profesores en 2009; el segundo grupo, constituido por 686 docentes, se capacita en el 2010 con el apoyo de 84 facilitadores del primer grupo; el tercer grupo de mil docentes se capacita en 2011 con el apoyo de 200 facilitadores del segundo grupo. Por tanto, se capacitan en tres años 1,796 académicos, es decir, 40% del total; y se estima que cerca de 45 mil estudiantes fueron beneficiados al término de la capacitación del tercer grupo. Desafortunadamente ya no fue posible la evaluación de un cuarto grupo que se capacitó en 2012 y 2013 se concluye nuestro rectorado. Se pueden obtener algunas valiosas conclusiones:

1. El MEIF fue una creación de la UV. Formulada con las ideas, conocimiento y experiencia de su comunidad académica; suscribió los retos del presente y las aspiraciones para el futuro; su construcción misma fue la expresión de una magistral decisión colegiada, donde todos pudieron participar y discutir; aceptar o incluso disentir.
2. Una vez estructurado, se convirtió en el instrumento más importante de la actividad colectiva: fue una política y una filosofía, un reto y una oportunidad.
3. El enorme trabajo para su funcionamiento, en lo social, en lo académico, en la gestión, fue adquiriendo sentido, fue la ruta del cambio expresado, justo cuando la autonomía demandaba más responsabilidad, precisamente cuando lo exigían los cambios vertiginosos en la información y el conocimiento.
4. Con el MEIF buscamos disolver las barreras de la disciplina, ampliamos los espacios de aprendizaje. Dejamos a nuestros

estudiantes en condiciones de pensar y vivir el mundo, nos alejamos de la construcción monolítica de la ruta rumbo a la profesión, pasamos de profesores a tutores, pusimos el acento ya no en lo que enseñamos, sino en los aprendizajes significativos que se construyen con los estudiantes; dejamos de formar sólo profesionistas para dialogar con seres humanos.

5. La academización del Área Académica de Artes ha propiciado la incorporación de los integrantes de los grupos y proyectos artísticos de la UV a la docencia, investigación y difusión del arte, en un estrecho vínculo con nuestra comunidad universitaria. Un dato muy significativo: de atender 203 estudiantes en 2005 pasamos a atender 6,500 en 2013 en todas las disciplinas artísticas y en todos los campus.
6. El Proyecto Aula fue el primer proceso de innovación docente en la historia de la UV dirigido a todos los profesores de nivel de licenciatura.
7. Estableció condiciones para la auto reflexión del profesorado sobre su trabajo docente, la revisión de la pertinencia de los conocimientos y contenidos de los cursos con respecto a las competencias del programa educativo.
8. Impulsa el interés y una mayor participación en el rediseño curricular.
9. Propicia el trabajo inter y multidisciplinario, creando grupos de trabajo de profesores de distintos programas y áreas académicas.
10. Promueve el mayor uso de los recursos de información de la institución.
11. Genera la colaboración de estudiantes en apoyo a sus profesores en el uso de las TIC.

Distribución social del conocimiento y participación universitaria

Para entender los cambios ocurridos en este periodo que analizamos sobre la participación de la comunidad universitaria en las reformas académicas que impulsaron la distribución social del conocimiento, hay que tener presente que nuestra universidad, antes de obtener su

autonomía en 1996, estuvo conducida a diferentes niveles a través de formas corporativas y autoritarias.

Una cultura vertical que abrumaba y reducía el horizonte de las inteligencias universitarias a la subordinación, al conformismo y al porrismo (grupos de estudiantes armados y financiados por élites políticas para conseguir intereses personales o de grupo), tuvo que ceder al empuje democrático proveniente de la sociedad, y a la demanda de las vanguardias universitarias de mayor participación política en las decisiones de la institución.

La autonomía universitaria concedida por el gobierno en 1996 fue un detonante de grandes transformaciones académicas. A partir de entonces adquirió una mayor significación la presencia política de profesores y estudiantes. Los espacios de participación, aunque escasos, fueron cada vez más importantes.

Por su parte, nuestra comunidad inició un proceso más sistemático de discusión colectiva, de reflexión crítica y autocrítica al poner en debate público los problemas de la UV, ventiló conflictos graves de los cuales sólo había información en los medios de comunicación externos; además empezó a generar una mayor cultura de la participación de nuestra comunidad. El incremento expansivo de las redes sociales como instrumentos de comunicación e información, se convirtieron en útiles herramientas de las modificaciones académicas, pero también de cambios en los niveles de comprensión y atención de los problemas universitarios.

La UV se reconoció en la autonomía, convirtió en práctica cotidiana el derecho y la responsabilidad de gobernarse a sí misma, de ejercer la libertad de cátedra e investigación y de ejercer el libre examen y difusión de las ideas.

En estas circunstancias, nuestro rectorado tenía que contribuir a asentar las bases de una cultura democrática en la institución. Convertimos el Consejo Universitario, máxima autoridad de la UV –integrado por 370 miembros aproximadamente, que representan a académicos, estudiantes y directivos–, en un verdadero espacio de reflexión y debate.

Impulsamos un ejercicio de libre discusión entre universitarios sobre el desarrollo de la UV. “Foros Universitarios” en los que la autoridad únicamente pone la agenda de los temas centrales a discutir y la organización total del evento recae en representantes de académicos.

cos y estudiantes nombrados por su propia comunidad. En los foros regionalizados se presentaban las ponencias seleccionadas por la comisión organizadora y todos los trabajos se publicaban en línea. En los cinco campus de la UV llegamos a escuchar y discutir cerca de 600 ponencias en una semana de trabajo. Celebramos en los últimos cuatro años, tres ejercicios de esta naturaleza. Los resultados fueron integrados a los planes y programas de la institución. Pero, sobre todo, estos foros contribuyeron a que el diálogo, la discusión respetuosa y responsable, la libertad y el ejercicio de la crítica, adquirieran carta de naturalización en la universidad.

Nunca antes como entonces la comunidad universitaria fue atendida por las autoridades universitarias. Aún recuerdo como en todos los años de nuestro rectorado atendía de manera personal un centenar de correos electrónicos de los universitarios para resolver sus problemas.

Hemos comprobado que la vida colegiada es el remedio contra cualquier tentación autoritaria. Nuestros liderazgos se legitiman en las aulas, en los laboratorios, en los cuerpos académicos.

Es aquí donde echan raíces la ciencia, la libertad y la academia. La autonomía es la disposición que las compendia y les da los instrumentos para desarrollarse. Esto explica el alto valor que le asignamos a la autonomía en la UV. Su naturaleza libertaria nos permitió dejar atrás lo que del pasado era pernicioso y nos impulsó a constituir las nuevas instituciones que fortalecieron la vida académica.

Particularmente importantes fueron dos entidades creadas en 2006. La Defensoría de los Derechos Universitarios y la Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información. La primera permitió a la comunidad universitaria contar con un órgano independiente de la autoridad para dirimir conflictos entre los universitarios y para que nunca más una autoridad universitaria violentara los derechos universitarios.

Por otra parte, la UV como institución pública tiene la obligación ineludible de rendir cuentas a la sociedad de los recursos que recibe, y de cómo los aplica en el cumplimiento de sus funciones. He sido un convencido de que la mejor vía para la construcción de legalidad e institucionalidad, consiste en la transparencia de la información y la rendición de cuentas. No podíamos avanzar en la credibilidad social, y mucho menos en el afianzamiento del proyecto académico,

ocultando datos y estadísticas financieras y administrativa. Por ello, creamos la Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información para terminar con la desconfianza en el manejo de los recursos.

En este contexto, la idea de fortalecer por encima de todas las políticas universitarias la academización de la UV, no fue un acto espontáneo, sino el resultado natural de un proceso de desarrollo de la universidad, exigida de nuevas necesidades y desafíos; fue la respuesta a los cambios en todos los órdenes de la sociedad, demandante de profesionales competentes y competitivos, de ciudadanos preparados para una realidad política y social diferente.

La academización de la UV quería ser el camino para impulsar la innovación académica que los tiempos exigían, pero todo esto con un propósito más elevado: generar y distribuir conocimiento. En otras palabras, se trataba que los cambios impulsados en nuestra universidad contribuyeran a la solución de los problemas de los distintos sectores de Veracruz.

Históricamente la vinculación entre nuestra institución y la sociedad veracruzana ha sido sólida y fructífera. Pero en este periodo como nunca se hizo tangible el compromiso social de la UV. Todos los esfuerzos, imaginación y talento de los universitarios se volcaron en estos años al apoyo de los diversos sectores sociales. No es posible documentar en este espacio todas las experiencias, pero se presentan algunas de las más representativas.

En primer lugar hicimos de la vinculación comunitaria una prioridad sustantiva. En las “Casas de la UV”, ubicadas en zonas de pobreza y marginación de Veracruz, brigadas multidisciplinarias de estudiantes proporcionan servicios de salud de atención primaria, análisis clínicos y servicios dentales; así también se impulsan proyectos productivos y asesoría para diversificación productiva; en sus centros digitales de aprendizaje se realizan programas de capacitación, niños y jóvenes se conectan con el mundo a través de internet. La población vulnerable atendida alcanza 514 localidades del estado y a cerca de 120 mil personas como beneficiarios. Este programa fue reconocido durante siete años de manera consecutiva por el gobierno mexicano como el mejor programa de servicio social universitario, asimismo, en 2012, la Red Talloires de Universidades otorgó el premio internacional MacJannet Prize, uno de los más prestigiados que se entregan a las universidades por su compromiso social.

A esta identidad social de la institución pertenece la creación de nuestra Universidad Intercultural de la UV. Su propósito fue atender a la población indígena de Veracruz, que constituye un 10% de la población total, en sus cuatro sedes: Huasteca (Ixhuatlán de Madero); Totonacapan (Espinal); Grandes Montañas (Tequila) y Las Selvas (Huazuntlán municipio de Mecayapan). No sólo se trata de formar profesionalmente a líderes de comunidades indígenas para trabajar a favor de la interculturalidad sino de recuperar saberes ancestrales a través de procesos participativos de investigación.

Uno de los proyectos más importantes de vinculación se realiza con el sector de pequeñas y medianas empresas del país. Entre 2006 y 2009, la UV lidera la Asociación Mexicana de Centros para el Desarrollo de la Pequeña Empresa (AMCDPE). Desde el inicio se advierte la enorme oportunidad de contribuir al desarrollo de estos centros para el desarrollo de la pequeña empresa a través de ofrecer capacitación, asesoría y transferencia de tecnología desde las universidades. Con esta inspiración, la AMCDPE construye un programa de capacitación inspirado en una de las mejores prácticas internacionales de apoyo a las pequeñas empresas: la metodología de los Small Business Development Centers (SBDC) de los Estados Unidos. Al término de la gestión, cerca de 500 asesores de PYMES cursaron las seis ediciones del diplomado para directores y asesores de SBDC de México y se fortalece la red nacional de estos centros al pasar de 12 a 83 centros. Estos resultados exitosos fueron reconocidos por la sexagésima Legislatura Federal como el mejor programa de vinculación universidad-empresa del país.

Otro de los proyectos de vinculación que ilustra las enormes capacidades que la UV pudo desplegar en esta etapa es su contribución a la sustentabilidad del municipio de Teocelo (5).

Evidentemente es enorme la cantidad de tareas sustantivas que puede impulsar una universidad para contribuir a la sustentabilidad de una ciudad o de un espacio regional. En efecto, una universidad, a través de la educación, la investigación, la divulgación del conocimiento, el acceso a la información y a la producción de cultura contribuye en la formación de valores, actitudes y comportamientos sociales a favor de la sustentabilidad; a su vez, moviliza a otros agentes políticos, económicos, científicos y civiles a favor de preservar la biodiversidad; partiendo de un ordenamiento territorial, construye in-

dicadores de desarrollo sustentable para la toma de decisiones a todos los niveles de la sociedad y de gobierno; genera equipos de trabajo multi e interdisciplinarios en la aplicación de conocimiento para reducir la vulnerabilidad de la población y de los ecosistemas, así como construir capacidades para enfrentar amenazas y contingencias ambientales e incidir en la prevención y adaptación de los embates del cambio climático global; participa en la elaboración de proyectos y programas para mejorar las condiciones de vida de la población y, por supuesto, genera nuevos conocimientos y tecnologías para la preservación de los ecosistemas y uso más racional de los recursos naturales. Estas tareas se cumplieron fehacientemente en Teocelo.

Se trata de un proceso de intervención universitaria que se extiende a 18 meses de trabajo intenso en este municipio y con una enorme cantidad de universitarios participantes: 520 estudiantes y 102 académicos de 54 entidades de la UV entre facultades, institutos de investigación, posgrados, coordinaciones y direcciones generales; se realizaron cerca de un centenar de reuniones de trabajo entre académicos, autoridades municipales y sectores sociales.

Pero no menos impresionante es la diversidad de tareas y proyectos que se impulsaron. A continuación, sólo se enlistan algunas de las acciones más significativas que logramos detectar:

- El punto de partida es la construcción de un conjunto de indicadores para la sustentabilidad con información geo referenciada y que, junto al Plan de Desarrollo Municipal 2010-2013, se obtiene un detallado diagnóstico municipal. Su análisis permite constatar y correlacionar los indicadores con los procesos sociales, demográficos y ambientales, así como los grados de aprovechamiento y explotación de los recursos naturales, su manejo y reciclaje.
- Para contribuir a la planeación urbana para el futuro, la Facultad de Arquitectura presenta 25 proyectos en maquetas con un enfoque sustentable en el que se consideran ciclovías, rutas en autobuses ecológicos para fomentar el turismo, la integración del mercado, el salón social y la plaza de artesanías con un aspecto arquitectónico que considera captación de agua, salidas de emergencia, ahorro de energía y utilización de la energía so-

lar, una casa para el adulto mayor, el rescate histórico del cementerio y un rediseño de hospital local.

- Se integran a representantes de todos los sectores productivos de la región: cafeticultores, productores de miel, ganaderos, agroindustrias diversas, artesanías, artesanos de bambú, propietarios de hoteles y restaurantes, etc., para capacitarlos en las mejores prácticas de servicios y lograr la calificación y certificación de la marca Teocelo Sustentable. El objetivo es conseguir que en el municipio se impulsen negocios rentables, con responsabilidad social hacia sus clientes, empleados y proveedores, comprometidos con el medio ambiente e impulsando el criterio de “producir sin dañar”.
- Los cuerpos académicos del Instituto de Investigación en Salud Pública, en coordinación con la Facultades de Medicina, Nutrición y Enfermería, implementan un Programa de Mejoramiento de la Salud, que integra diversos proyectos, entre los que destacan: talleres de concientización sobre la responsabilidad de las personas en su ingesta alimentaria, motivando la reducción en el consumo de alimentos “chatarra”; impulsa el cultivo de alimentos orgánicos, utilizando fertilizantes naturales que pueden producirse con la basura orgánica; asegurar todas las medidas de higiene en la elaboración de los alimentos; realizar de manera cotidiana ejercicio físico para disminuir enfermedades que tienen su origen en los malos hábitos de alimentación, carencia de higiene y la falta de ejercicio.
- Otro de los problemas de salud que más preocupa a la población es el de las adicciones. En el diagnóstico de esta problemática destaca el consumo de alcohol, cuyo fomento esta naturalizado e interiorizado socialmente, a pesar de los estragos interfamiliares e individuales en las comunidades y barrios. Para enfrentar esto se impulsa un amplio programa de sensibilización y diversos talleres de prevención. Este programa desarrolla campañas informativas sobre los efectos perniciosos de las drogas, lícitas e ilícitas, para fomentar la conciencia crítica, el autocuidado y la revaloración personal que orienten las decisiones que eviten el consumo y sus consecuencias sociales; se implementan medidas para regular la ven-

ta; se promueven programas culturales y deportivos para fortalecer este trabajo.

- Académicos y estudiantes de la Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad realizan campañas de concientización para el buen uso del agua, creando carteles y cápsulas informativas para la radio con la colaboración de Radio-UV. En el mismo sentido, las Facultades de Geografía, de Ciencias Químicas y el Laboratorio de Gestión Ambiental participan con autoridades y sociedad para mejorar la calidad del agua, se organizan talleres y foros para informar a la población sobre la situación del agua y hacer conciencia que es responsabilidad de todos y requiere de colaboración y una mayor participación de la sociedad para cambiar hábitos de consumo y de uso irracional.
- Académicos de la Facultad de Ingeniería Civil y la Especialidad en Diagnóstico y Gestión Ambiental proponen un programa, que se suma al ya existente desde hace 12 años del reciclaje de basura, para impulsar la separación de residuos; se propone que esta iniciativa se presente en instancias gubernamentales que permita al municipio la gestión de recursos financieros para su operación en los próximos años.
- El Instituto de Ingeniería en Alimentos elabora una propuesta de inocuidad en la elaboración de los alimentos: producción de pan, tortillas, nieves y elaboración de vinos de frutas y otros productos; también se alienta un proceso más adecuado de sacrificio de animales en el rastro municipal.
- La Facultad de Ciencias Agrícolas capacita con un plan piloto a la población de una comunidad rural del municipio para elaborar estufas ahorradoras de leña y así evitar la deforestación y la contaminación de humo dentro de las casas. Se espera obtener recursos en CONAFOR para construir una mayor cantidad de estufas.
- El Instituto de Neuroetología y la Facultad de Biología lleva a cabo un inventario de la fauna silvestre, con estudios de campo, con la finalidad de presentar una propuesta de zonas protegidas con manuales de manejo para promover el senderismo y el turismo ecológico, generando consciencia sobre su preservación.
- La Facultad de Veterinaria desarrolla prácticas para mejorar la salud de equinos, mascotas y bovinos en diversas comunidades; se aplican medicamentos, se hacen curaciones, se vacunan y se

sensibilizan a la población sobre la importancia y responsabilidad de cuidar la salud de animales de trabajo y de mascotas.

- El Centro de Investigación de Ciencias de la Tierra colabora con el programa de Cambio Climático con una serie de recomendaciones para mitigar sus impactos y, de esta manera, cumplir con los requerimientos ante el Consejo Internacional para las Iniciativas Ambientales Locales (ICLEI), lo que debe posibilitar el acceso a financiamientos en los próximos años; así también, La Coordinación de Estudios ante el Cambio Climático y la Facultad de Ciencias Atmosféricas elabora el Programa de Adaptación ante el Cambio Climático lo que permitirá conocer escenarios a 10, 15 y 20 años para prepararnos en cuanto a cultivos, actividades productivas, captación de agua y evitar construcciones en zonas de riesgo.
- La Coordinación de Observatorios de la UV instala un centro de información con fuentes oficiales que se actualiza de manera permanente por medio de encuestas. Esta información será de utilidad para la consulta e investigación de la población, permitiendo a los ciudadanos información para fundamentar sus opiniones con datos reales. La Facultad de Economía aplica encuestas para verificar los diagnósticos y los estudiantes de la Facultad de Estadística desarrollan el software para el procesamiento de la información e interpretación.
- La Facultad de Artes Plásticas elaboró un mural con iconografía de Teocelo, para ello participaron niños y adolescentes de la localidad, con el fin de sensibilizar a la población sobre la importancia de cuidar la naturaleza; asimismo, estudiantes de la licenciatura en Diseño elaboran una mapa en las bardas de la entrada de la ciudad de Teocelo, como guía útil para turistas y visitantes; así también, estos estudiantes están asesorando en el diseño de artesanías, tarjetas de presentación, envases y logos para promover los productos y servicios de este municipio.
- La Facultad de Historia, el Instituto de Antropología y la Facultad de Geografía elaboran trabajos relacionados con el rescate de la historia de Teocelo, en sus diferentes etapas, sus tradiciones religiosas y festividades artísticas; los estudiantes de la licenciatura en Turismo proponen un proyecto de ecoturismo con comercialización de productos orgánicos.

- El Instituto de Eco Alfabetización y Diálogo de Saberes realizan charlas con grupos de la población para diagnosticar el nivel de equidad y género que se tiene en Teocelo y su compromiso con la sustentabilidad; al mismo tiempo, la Facultad de Pedagogía está desarrollando un programa piloto con padres de familia para construir una metodología de educación sobre la importancia de mejorar hábitos de alimentación y cuidado de la salud para mejorar su calidad de vida.
- La Dirección de Difusión Cultural colabora para llevar música, danza y teatro a Teocelo con la participación de algunos de los grupos artísticos de la UV; la Dirección General de Bibliotecas de la UV colabora en la formación de los círculos de lectura de Teocelo, promoviendo la lectura entre la población.
- La Dirección de Actividades Deportivas en la UV ofrece un programa de fomento al deporte en varias disciplinas, así como exhibiciones y encuentros amistosos con equipos UV en baloncesto, voleibol, fútbol soccer, fútbol rápido, beisbol, softbol y formación de instructores en acondicionamiento físico, handball, karate do, judo, natación, tae kwon do, ajedrez, entre otros.
- La Facultad de Derecho contribuye en la elaboración de algunos de los reglamentos más importantes que requiere este Programa de Sustentabilidad municipal.

Como puede observarse, en el municipio Teocelo nos encontramos con esta intervención *sui generis* de una institución universitaria que despliega una enorme cantidad de proyectos que, sumados a la activa participación de la población y a la voluntad política de las autoridades municipales, se desarrollan condiciones de sustentabilidad en este espacio regional.

Conclusión: los resultados más significativos

El objetivo más importante de nuestra gestión universitaria fue el de sentar las bases para que la UV transitara de una institución centrada en la docencia a una universidad con capacidades de producción y distribución de conocimiento. Como se va a evidenciar con algunos

datos a continuación, este propósito se cumple plenamente a través de innovar y renovar las estructuras y procedimientos universitarios.

El primer resultado exitoso que tenemos que anotar es el crecimiento de la matrícula de estudiantes a nivel de licenciatura. En el cuadro 1 (ver cuadros del 1 al 8 en anexo), frente a la estabilidad que había mostrado la matrícula en los inicios del nuevo siglo, desde el año 2004 el número de estudiantes de la UV registra un crecimiento permanente. Se pasa de 45,488 estudiantes en 2004 a 61,298 en el 2013, es decir, 35% de crecimiento en el periodo. Este sorprendente crecimiento fue posible gracias a que la UV estableció una estructura académica y organizativa adecuada a la masificación, se crearon nuevas entidades, se diversificaron las carreras, se elevó el número de académicos, se establecieron programas de estímulos a profesores e investigadores, se llevó a cabo la desconcentración de las facultades a las regiones y se impulsó un Sistema de Educación Multimodal (SEM).

Hemos comentado que todos los años de nuestro rectorado fueron años de creatividad e innovación. Por iniciativa de los núcleos académicos, surgieron en 2005 el Centro de Investigaciones en Micro y Nanotecnología; en 2007 el Centro de Investigaciones Tropicales; en 2008 el Centro de Estudios China-Veracruz y el Instituto de Biotecnología y Ecología Aplicada.

En 2009, el Centro de Estudios sobre el Derecho, Globalización y Seguridad, el Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios, el Instituto de Investigaciones Forestales, el Instituto de Investigaciones Multidisciplinarias y el Instituto de Ciencias Marinas y Pesquerías.

Fueron establecidos en 2010 el Centro de Investigaciones Biomédicas y el Centro de Eco alfabetización y Diálogo de Saberes; en 2011, el Centro de Investigaciones Cerebrales y el Centro de Investigación en Recursos Energéticos y Sustentables. En síntesis, esto quiere decir que en este lapso se crearon diez centros y cuatro institutos de investigación.

La creación de estas entidades académicas y el impulso del MEIF propiciaron sentar las bases de una nueva oferta educativa, mucho más pertinente a las necesidades sociales. Algunos ejemplos ilustran esto: era inconcebible que en un estado petrolero como Veracruz se careciera de un programa de ingeniería petrolera; con más de más de 700 kilómetros de litoral marítimo que no tuviera un programa de

biología marina o que la principal empresa privada del estado, dedicada a la producción de tubos de acero, no tuviera un programa de metalurgia que se nutriera de egresados nuestros.

En el cuadro 2 puede observarse el notable crecimiento en el número de programas educativos que incrementaron la oferta educativa de la UV. De 202 en 2005 pasamos a 314 en 2013. Entre muchos otros, en esta etapa se crearon los programas de Ingeniería Metalúrgica y Ciencias de los Materiales; Ingeniería Petrolera; Ingeniería de Alimentos; Ingeniería Industrial; Ingeniería Mecatrónica; Agronegocios Internacionales; Estudios de Jazz; Biología Marina; Geografía; Quiropráctica.

Considerando la génesis de la UV como una universidad de docencia, las transformaciones ocurridas entre 2004 y 2013 marcan claramente una tendencia hacia su consolidación académica. Particularmente importante ha sido el incremento en la capacidad competitiva de su planta académica.

En primer lugar, en esta etapa se observa un incremento importante en el número de profesores de tiempo completo (ver cuadro 3). Aumenta 30% en estos años. Pero no sólo se incrementa el número de académicos de tiempo completo, sino también se eleva su nivel de profesionalización. Se trata de una ruptura histórica porque en este periodo la UV consolida la proporción mayoritaria de los profesores que tienen un posgrado.

En el cuadro 4 se observa este cambio institucional. Mientras que en 2006 todavía el número de profesores con licenciatura representaba 22% del total de los académicos de tiempo completo, los que tenían doctorado apenas alcanzaba 20%; al término de nuestro rectorado, sólo 11% tiene grado de licenciatura y 42% doctorado.

Como resultado del mayor nivel de profesionalización de los académicos de la UV, su productividad se eleva y su correlato es el incremento de miembros en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y en el Sistema Nacional de Creadores (SNC). En ambos sistemas se encuentran los mejores científicos y artistas del país cuyo ingreso pasa por rigurosos sistemas de evaluación. Los miembros de la UV en estos sistemas pasan de 102 en 2004 a 326 en 2013 (ver cuadro 5), es decir, más que se duplica su número. Así también tenemos que destacar que mientras en 2004 prácticamente todos los miembros del SNI pertenecen a institutos de investigación, en 2013 30% ya pertenece a

las facultades como resultado del cambio en el paradigma educativo (6).

Otro impacto importante del cambio en el paradigma educativo es el incremento en el número de profesores de tiempo completo con perfil Promep (ver cuadro 6); esta categoría se refiere a los académicos que tienen una diversificación de sus actividades académicas: docencia, investigación, tutoría y gestión. De esta manera, el MEIF y el Proyecto Aula provocan el notable aumento de estos académicos que registra un incremento cercano al 400%.

El crecimiento de miembros de la UV en el SIN y en el SNC, así como en el número de profesores con perfil Promep impulsaron el aumento de cuerpos académicos dedicados a la investigación científica y tecnológica. Estos cuerpos académicos se clasifican, de acuerdo con el programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México, de la siguiente manera: “en formación”, “en consolidación” y “consolidados”. En el cuadro 7 se presenta el crecimiento de estos cuerpos académicos en la UV, como resultado del mejoramiento en la calidad de su investigación científica y tecnológica. El número de “cuerpos en formación” prácticamente no cambia en el periodo; los “cuerpos en consolidación” aumentan de manera importante de 23 a 54 y lo más destacado es el aumento de “cuerpos consolidados” de 2 a 26.

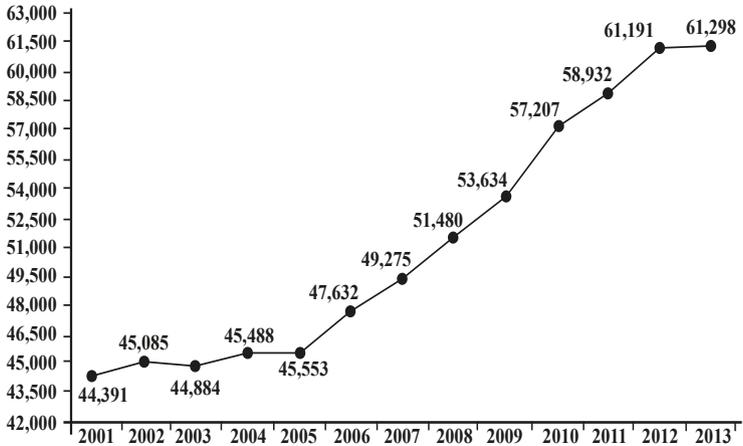
El número de programas de posgrado reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt es otro indicador para observar la consolidación académica de la UV. En 2004, la institución tenía apenas cuatro programas en el PNPC y al cierre del rectorado teníamos 66 programas entre doctorados, maestrías y especialidades reconocidos por su calidad a nivel nacional (ver cuadro 8). Por este extraordinario crecimiento, la UV se ubica en esta etapa como la universidad mexicana que tuvo el mayor crecimiento en la calidad de su posgrado.

Los resultados cuantitativos presentados en estas conclusiones dan cuenta del éxito de las reformas emprendidas en la UV en el periodo 2004-2013. Si estos datos son sorprendentes, más aún lo son al considerar de manera objetiva la situación académica prevaleciente en la institución en 2004. Por supuesto existen resultados cualitativos que no pueden reflejarse en fríos datos estadísticos. Investigaciones más profundas seguramente podrán ofrecer una valoración más

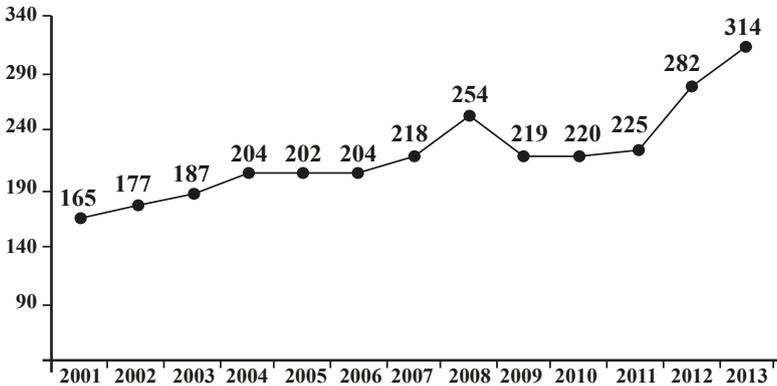
documentada y precisa del periodo histórico de la UV que abordamos en este ensayo.

Anexo estadístico

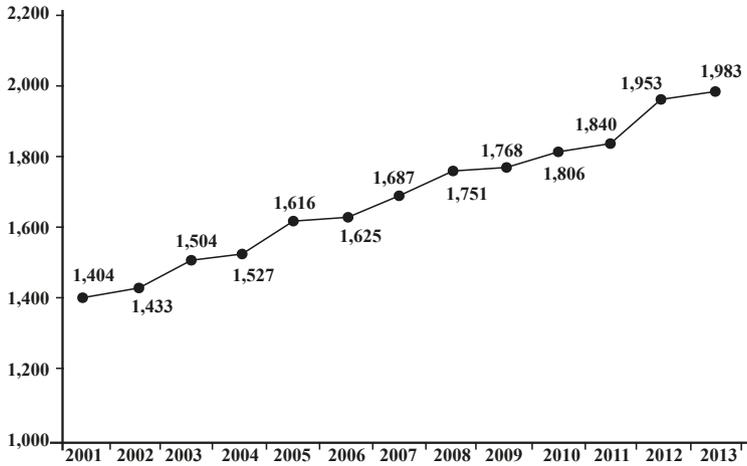
Cuadro 1. Matrícula total 2001-2013



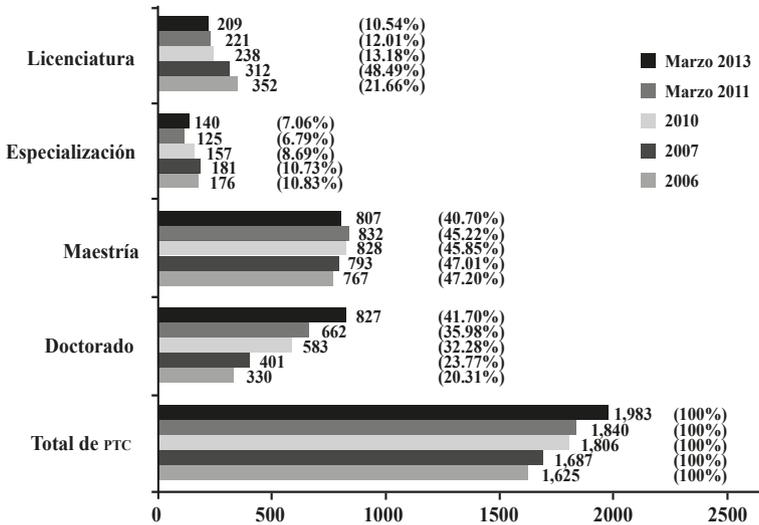
Cuadro 2. Programas educativos 2001-2013



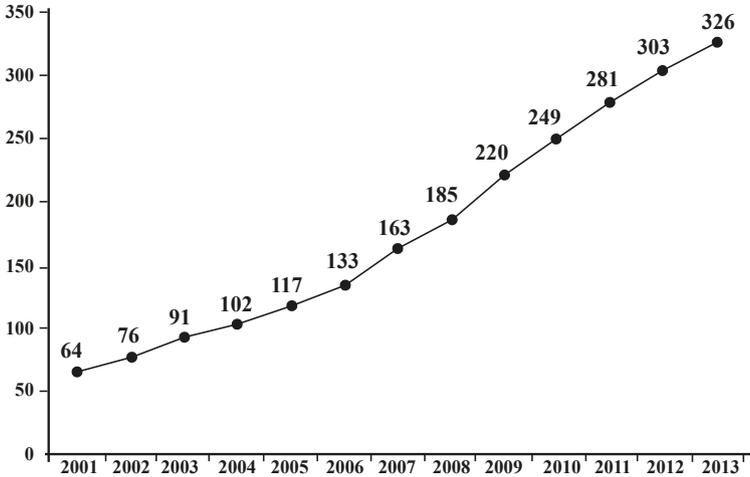
Cuadro 3. Profesores de tiempo completo 2001-2013



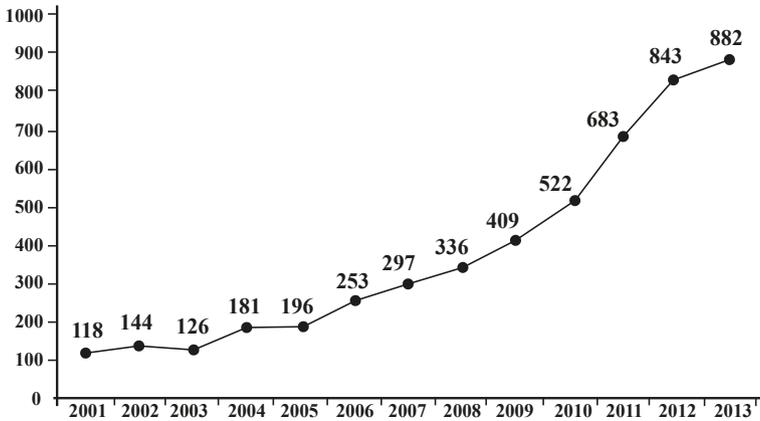
Cuadro 4. Profesores tiempo completo. Grado de formación



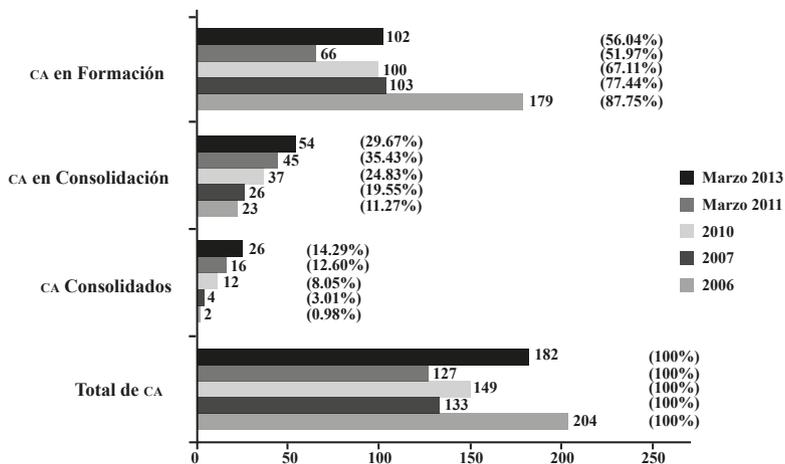
Cuadro 5. Profesores tiempo completo en el SNI 2001-2013



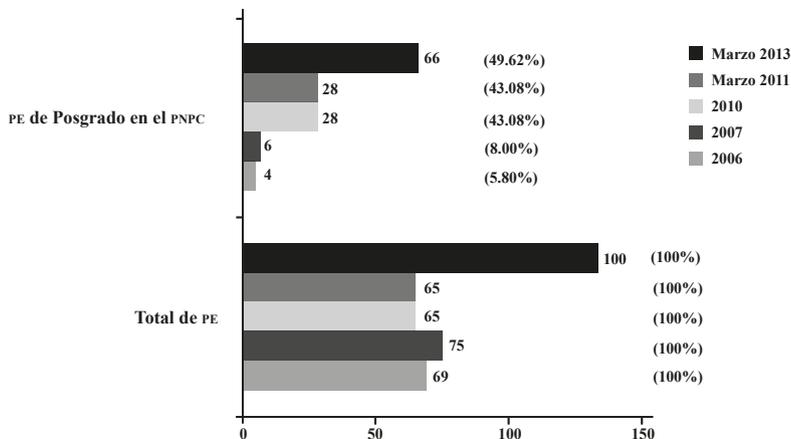
Cuadro 6. Profesores tiempo completo perfil Promep 2001-2013



Cuadro 7. Cuerpos académicos por nivel de consolidación



Cuadro 8. Programas educativos de calidad posgrado 2006-2013



Fuente: Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana (2012), *Evolución, visibilidad e Indicadores de Investigación de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Veracruz

Fuentes consultadas

- Anuario, (2015). Universidad Veracruzana. Disponible en: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Anuario-2015.pdf>
- Anuario, (2015). Universidad Veracruzana. Disponible en: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Anuario-2015.pdf>
- ARIAS Lovillo, Raúl (2004). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2005). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2006). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2007). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2008). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2009). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2010). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2011). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2012). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (2013). *Informe de labores*. México: Universidad Veracruzana.
- _____ (7 de febrero de 2012a). *En la UV... más posgrados que nunca. Universo, el periódico de los universitarios*. Disponible en: http://www.uv.mx/universo/470/infgral/infgral_01.html
- _____ (2012b). *El diálogo y la agenda educativa democrática*. Disponible en: <http://www.uv.mx/boletines/rector/120604-el-dialogo-y-la-agenda-educativa-democratica.Html>
- BELTRÁN Casanova, Jenny (2002). El modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación.

- CASILLAS Alvarado, Miguel Ángel y José Luis Suárez Domínguez (coords.), (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. México, Universidad Veracruzana IIE. Disponible en: http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/LibroHistoriaUV_press.pdf
- CASILLAS Alvarado, Miguel Ángel y Amanda M. Aguilar García, (2013). “Rasgos de la evolución reciente de la Universidad Veracruzana”, en *Revista de Investigación Educativa* 16, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, enero-junio. Xalapa, Veracruz.
- Comisión de la Rectoría de la Universidad Veracruzana, Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013, Sergio Téllez Galván (Coordinador General), UV, agosto 2013, Xalapa, Veracruz.
- Dato proporcionado por la Dirección de Posgrado UV, junio de 2013. Dirección General de Investigaciones, *Evolución, visibilidad e Indicadores de Investigación de la Universidad Veracruzana*, 2012. Xalapa, Veracruz.
- Informe Dirección Desarrollo Académico, *El Proyecto Aula en el contexto de la transformación académica de la uv y del Modelo Educativo Integral y Flexible*, Universidad Veracruzana, 2009. Xalapa, Veracruz.
- Informe Dirección Desarrollo Académico, *El Proyecto Aula en el contexto de la transformación académica de la uv y del Modelo Educativo Integral y Flexible*, Universidad Veracruzana, 2009. Xalapa, Veracruz.
- VALENCIA Castillo, R. et al., (eds.), (2015). *Teocelo y sus compromisos con la sustentabilidad. Bases de un modelo entre sociedad, gobierno municipal y sociedad*, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz: UV-Periodística y Análisis de Contenidos, S. A. de C. V.
- SUÁREZ, José L., (2005). *Gobernabilidad y régimen político en la Universidad Veracruzana*. Tesis. México: Universidad Veracruzana.

PARTICIPACIÓN Y GOBIERNO UNIVERSITARIO: LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y SU ESTATUTO DEL AÑO 2006

*Luis Riveros Cornejo**

Resumen

Este capítulo trata, con un aspecto clave de la gobernanza universitaria, cuál es el ordenamiento jurídico relativo a la organización y normas de funcionamiento de la universidad, incluida la forma en que se generan sus autoridades. En el caso latinoamericano, abundan modelos que colocan un “cogobierno” de académicos, estudiantes y funcionarios, como fórmula de gobernanza. Aquí se analiza el caso de la Universidad de Chile, con un modelo tradicional de participación y cogobierno generado a fines de los años sesenta y drásticamente abolido durante los años de dictadura militar (1973-1990). Con el retorno a la democracia en el país, la gobernanza de la Universidad regresó a un ambiente más participativo con la creación de un órgano en el que participan los estudiantes y funcionarios con derecho a voto, pero dejando la elección de la autoridad y las decisiones de corto plazo a los académicos de la institución ordenados por sus respectivas jerarquías. El nuevo estatuto de la Universidad de Chile, promulgado el año 2006, define un modelo de gobernanza universitaria que ya se empuja por sobre una década de existencia.

* Académico de excelencia por la Facultad de Economía y Negocios; ex rector de la Universidad de Chile (1998-2006). El autor agradece los comentarios sobre versiones anteriores de Carlos Cáceres, Manuel Agosín, Víctor Cifuentes, Víctor Sánchez y José Yañez: también agradece la eficiente colaboración de Mauricio Cornejo B.

Palabras clave: gobernanza, universidades, participación y democracia.

Prolegómano

Las dos décadas anteriores al retorno a la democracia en 1990 fue un periodo de enormes y contenidos conflictos en la Universidad de Chile. Ello no sólo producto de la intervención militar y sus directas consecuencias en el campo académico, sino también por una gestión universitaria vertical y excluyente. El Estatuto que la comunidad universitaria había aprobado en 1971 nunca fue aplicado integralmente, especialmente porque se encontraban sin resolver algunos aspectos reclamados ante la Contraloría General de la República. Como se quiera, la elección de autoridades que transcurrieron entre 1968 y 1973 consideraron la participación triestamental, tal y como se había acordado en los sucesivos referéndums que tuvieron lugar durante el proceso de la Reforma (Riveros, 2016; Garretón y Martínez, 1985). La idea de dicha reforma era la de desconcentrar el poder, reduciendo el grado de incumbencia del Consejo Universitario, aplicando un concepto de democracia participativa en la gestión, terminando con un sistema de “cátedras” que impedía un pleno reconocimiento al ejercicio académico (Guzmán, 1988). Este modelo de gobernanza trasladaba parte importante de las decisiones anteriormente radicadas en el Consejo Universitario, compuesto por decanos y el aparato superior académico, hacia un Consejo Normativo Triestamental;¹ esto es, con académicos, funcionarios y estudiantes elegidos expresamente para ello. Ciertamente la existencia de estos dos organismos, Consejo Universitario y Consejo Normativo, ambos con poder para adoptar decisiones en materia de gobierno, garantizaba severos conflictos derivados de la duplicidad de mando.

¹ La posición del Partido Comunista es muy decidora de los debates vigentes en la época; “la participación estudiantil en la generación de la autoridad es, pues, la única garantía sólida de que la política universitaria enfile hacia las metas que el pueblo de Chile anhela. El estudiantado es en Chile, en su mayoría, un aliado de las clases trabajadoras y su presencia es pues indispensable si queremos realmente una universidad al servicio del pueblo. Aquí está la razón esencial” (Vasconi y Reca, 1961).

El periodo posterior a 1973 fue bastante perjudicial para la educación chilena en general, haciéndola retroceder significativamente en su reconocida buena posición a nivel internacional. Incidieron dos orientaciones de política que fueron fundamento de la inspiración del gobierno militar. Por una parte, la de introducir más “mercado” en el sistema educativo, para así fomentar competencia y provocar una mejor asignación de los recursos, a pesar de los posibles efectos negativos en materia de equidad y calidad. Por otra parte, prevaleció la idea de desconcentrar la gestión educacional pública, para lo cual las instituciones fueron “municipalizadas”; es decir, llevadas desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades en las distintas comunas del país. Al mismo tiempo, y para promover la mayor competencia que las autoridades tenían en vista como eje fundamental de las políticas públicas, se fomentó una educación privada subvencionada por el Estado, la cual debía competir con la educación pública para que adquiriera mayor eficiencia. En el contexto de estas reformas centrales se incubaron serios problemas que afectaron la calidad y equidad del sistema de educación chileno que perduran hasta los días presentes. La municipalización, por ejemplo, que hizo depender a los anteriores colegios fiscales de las respectivas municipalidades, las cuales deben financiar un alto porcentaje de sus costos, creó un desigual sistema de acuerdo con la situación financiera de cada municipalidad y de su eventual interés en promover o no a la educación como una prioridad.

Las políticas, en el caso de las universidades, se animaron a incrementar la cobertura que era a todas luces insuficientes, y el Gobierno Militar no accedió a entregarle un rol activo a las universidades del Estado (Riveros, 2013). Por ello se dio vida a un sistema en extremo liberal para la creación de nuevas universidades privadas, haciendo que los “usuarios” pagaran los costos de la educación, en un sistema sustancialmente expandido. Similar política se aplicó, por medio de restricciones presupuestarias, a las universidades del Estado, las cuales quedaban como simples servicios públicos, sometidas a todos los controles y obligaciones administrativos sin que su competencia privada –tradicional y no tradicional– tuviese que rendir cuentas equivalentes por los recursos públicos recibidos. La Universidad de Chile, en particular, vio profundizada una significativa segmentación financiera entre sus distintas unidades académicas y se

transformó en una entidad mayormente gestionada con espíritu privado, contando con un subsidio público directo que alcanzaba a no más de 15% de su presupuesto, a comienzos de la década de los noventa.

Las reformas implementadas en la década de los setenta

Sólo en 1979, el Gobierno Militar, instalado en 1973, emitió una directriz educacional específica, luego de años de simplemente implementar políticas en la línea privatista y descentralizadora. Esta directriz (que curiosamente tiene lugar a través de una misiva enviada por Pinochet al Ministro de Educación) abordaba cuatro temáticas centrales, transformándose en la primera manifestación formal de una “política” educacional:

1. El gobierno se reservaba el derecho de establecer los contenidos y orientaciones formativas a todos los niveles.
2. Se restringía el papel del Estado en materia de asistir a las instituciones educativas y debían ser los usuarios quienes pagaran los costos envueltos en la provisión de educación.
3. Se limitaba la labor educativa del Estado, quien retendría las labores fiscalizadoras y normativas, pero dejando el crecimiento del sistema educativo exclusivamente al sector privado.
4. Se privatizaba de la educación técnico profesional, proponiendo su traspaso a la empresa privada.

Como se observa, lo fundamental de esta directriz se orientaba a limitar la acción del Estado y a propiciar un mayor involucramiento de los privados en la provisión de la educación. Era la puesta en práctica del Estado subsidiario en materia educativa lo que se resaltaba de manera muy destacada en este instructivo y que resultaría más adelante en una verdadera “explosión” de universidades privadas y otras entidades de educación superior (Riveros, 2013).

Por su parte, la Constitución Política de 1980, cuya irregular génesis es todavía fuente de debate, establecía dos aspectos relevantes en materia educativa. Primero, que la educación era una responsabilidad de las familias, contrariamente a la Constitución de 1925, la

cual expresaba que ello era responsabilidad del Estado. Segundo, se establecía un concepto de “libertad de enseñanza” consistente en el derecho de los privados a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales de cualquiera de los niveles. Ambas cosas, unidas a la decisión ya tomada de que el crecimiento de la matrícula sería cosa de privados y no del Estado, permitieron un proceso de privatización de la enseñanza, que tuvo marcado ritmo en el caso de la educación superior y universitaria.

El efecto de los cambios en el ámbito universitario

El Decreto Ley 3.541 entregaba al Jefe de Estado la facultad de reestructurar las universidades, fijando su régimen jurídico, regulando su organización y estableciendo las normas estatutarias. Durante 1981 se procedió a decretar las normas que regirían a las universidades, los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica,² así como a las Academias Superiores que integraban a las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden. Además, se establecían nuevas universidades a partir de la fusión de las anteriores sedes Regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado,³ lo cual se hizo a partir de las atribuciones entregadas a los rectores de las dos universidades estatales, ambos oficiales del Ejército de Chile, en orden a reestructurarlas y diseñar un “número racional de alumnos” (DFL2, 1981). Junto con esta verdadera expropiación de sus sedes, a la Universidad de Chile le fue también cercenado el histórico Instituto Pedagógico, principal centro de formación de profesores en el país, que sería, primeramente, considerado una Academia,⁴ posteriormente definido como una nueva Universidad (Metropolitana de Ciencias de la Educación).

² En esta época se crean estas dos nuevas entidades de Educación Superior, aunque sin clara especificación de su tarea educativa. El espíritu estaba en poner énfasis en una educación de nivel técnico y poder así descomprimir la enorme presión por carreras universitarias.

³ En todas las ciudades más importantes, las dos universidades tenían sedes donde expandían su hacer educativo. En adelante se fusionarían para dar paso a entidades llamadas “Universidades Regionales”.

⁴ No universitaria, porque se entendía que el título de profesor de Estado no correspondía a uno de nivel universitario.

Hubo cambios de fondo en la institucionalidad de las universidades tradicionales, al darse paso a la creación de universidades privadas, para que compitieran con éstas y sometidas sólo al requisito de pasar por un proceso de licenciamiento que supervisaba el Consejo Superior de Educación. Este proceso envolvió gran permisividad, de modo que en 1985 existían varias universidades privadas que, con el paso del tiempo, se multiplicarían para llegar a un número superior a las 25 universidades que pertenecían al Consejo de rectores.⁵ Otro elemento importante en vistas ocurrió en materia financiera: el DFL 4 de 1981 estableció un Aporte Fiscal Directo, basado en criterios históricos y que se consideraban de libre disposición para las instituciones estatales y privadas consideradas “tradicionales”.⁶ Se creaba, además, un Aporte Fiscal Indirecto que se asignaba a las instituciones de acuerdo con su capacidad para atraer a los 20 mil mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica.⁷ Asimismo, en aquel Decreto se establecía que las universidades, privadas y estatales, debían cobrar aranceles para financiar sus costos, creando además un mecanismo de financiamiento para los estudiantes en mayor desmedro económico denominado “Crédito Solidario”.⁸ A partir de entonces, las instituciones privadas, tanto universitarias como Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, se concibieron como “empresas”, que debían orientar sus políticas y decisiones sobre la base del manejo de recursos financieros propios, para lo cual debían cobrar aranceles a los estudiantes.⁹

Un cambio importante fue este tema del cobro de aranceles, ya que con anterioridad el sistema era básicamente gratuito. Sin embargo, había ahora una cobertura mucho mayor y eso hacía muy difícil

⁵ En lo sucesivo se les denominaría “tradicionales”, incluyendo ocho privadas y las 17 universidades estatales. Recientemente (2016) se agregarían dos nuevas universidades estatales.

⁶ Desde la década de los sesentas, las ocho universidades privadas recibieron recursos directos del Estado permanentemente en sus presupuestos.

⁷ Prueba nacional aplicada a los egresados de la Enseñanza Media y que se utiliza como un instrumento de selección de estudiantes para la educación superior.

⁸ Este “fondo” sería primero administrado por una entidad fiscal, para más tarde (1987) serlo por las propias instituciones de educación superior.

⁹ Un tema entonces no resuelto se refería al lucro que deben buscar las empresas en pos de recuperar la inversión. A las universidades privadas se les declaró “sin fines de lucro”, mientras que no se hizo lo mismo con los IPS y CFTS.

replicar el sistema de financiamiento total del estudiantado de la Educación Superior. Para la Universidad de Chile, y el resto de las estatales, esto significó un cambio muy importante en la gestión institucional y también en la cultura de relación entre la institución y sus estudiantes. En verdad pasaron a ser “clientes” que debían ser atendidos adecuadamente por la Universidad, permitiéndoles el egreso en las mejores condiciones para que, una vez incorporados al mercado, recuperaran el valor de lo personalmente invertido (Riveros, 2013). A su vez, la gestión institucional en lo financiero cobraba una importancia que no había tenido antes, ya que era ahora necesario considerar las contingencias que podían afectar el flujo de ingresos y gastos. Un modelo que se concebía como muy razonable, pero que dejaba de lado el problema no menor de que las instituciones universitarias debían ser un poco más que una “fábrica de profesionales rentables”.

En el caso de la educación superior, contrastando con un alto crecimiento en la matrícula en el periodo 1967-1973, el periodo 1976-1979 contempló una severa reducción.¹⁰ En el caso de las universidades estatales, la disminución de matrícula ocurrió en este periodo a un ritmo promedio de -3.4% anual (Braun *et al.*, 2000), con lo cual se garantizaba una mayor demanda para las emergentes universidades privadas.¹¹

La normativa aplicable a las instituciones estatales se basó en un Estatuto dictaminado por el Gobierno en 1981 para todas las universidades estatales. Este estatuto establecía la autonomía universitaria y la libertad académica, pero en un contexto de severo control sobre las visiones críticas y el libre pensamiento. Se expresaba que el rector sería designado por el presidente de la República, a partir de una terna de académicos que se generara a partir de la instancia superior, o Consejo Universitario compuesto por los decanos. Por cierto, la nominación de éstos y de las restantes autoridades eran todas ejercidas por el Rector, dejando de lado cualquier tipo de participación del estamento académico. Se hacía explícito que la tarea universitaria

¹⁰ De acuerdo con el estudio de Braun *et al.* (2000), la matrícula en educación superior entre 1965 y 1973 creció en más de 45%. Por el contrario, entre 1973 y 1980 decreció en un 15 por ciento.

¹¹ Que efectivamente se sumaba a una demanda contenida que se manifestó en los últimos años de la década de 1960, en el “Movimiento Universidad para Todos”.

era atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia, colocado en el contexto nacionalista del que se preciaba el Gobierno de la época. Desde punto de vista de la gestión, la Universidad se manejaba con un criterio altamente centralizado, donde las decisiones estaban todas radicadas en los decanos y el propio Rector, siendo los organismos consultivos o Consejos, una formalidad más bien que una instancia de discusión. Como la Universidad estuvo dominada por el criterio del autofinanciamiento, se crearon profundas diferencias entre Facultades e Institutos, de acuerdo con su potencial para generar mayores ingresos y remunerar más adecuadamente a sus académicos¹². Del mismo modo, se restringía la inversión a menos que la institución acudiese a los bancos como cualquier empresa privada.

La Universidad de Chile tuvo una lista muy variada de rectores militares, los cuales, a partir de 1975, correspondían básicamente a una destinación de un General del Ejército; algunos de ellos permanecieron en el cargo por periodos insignificantes (Riveros, 2016). El primer Rector civil de la Universidad de Chile fue nombrado en 1987 y correspondió a Luis Federici, una persona que no tenía currículum académico, puesto que su desempeño en la Facultad de Economía había sido más bien a nivel de profesional a cargo de un sistema de encuestas. No era una persona reconocida en el ámbito académico, no tenía un récord en materia de investigación, publicaciones ni docencia, pero era muy afín al Gobierno Militar. Desató una aguda resistencia a nivel de toda la comunidad, y los propios decanos se manifestaron contra la idea de su nombramiento (Fernando Valenzuela, 1993), a pesar de ser muchos de ellos hombres de derecha y no opuestos al Gobierno Militar. Sin embargo, primaba el respeto por la tradición académica que se veía transgredida con este singular nombramiento. Además, Federici, para enfrentar la estrechez presupuestaria, impulsó una política de ajuste que demandó el recorte de cargos académicos y funcionarios, incluyendo algunos

¹² Ciertamente el problema venía de antes, porque las facultades accedían a asignaciones presupuestarias del Fondo general, que se basaban en ciertos “criterios históricos”, que desfavorecían a algunas a pesar de los esfuerzos de la autoridad académica. Posterior a 1973, el problema se profundizó, perjudicando especialmente a las Humanidades, las Artes y las Ciencias Sociales, que tenían incluso menor acceso a financiamiento de investigación.

vinculados al antiguo Frente Universitario –de oposición al presidente Allende–, lo cual redobló las acciones en su contra, producto de lo cual, y finalmente, Pinochet le solicitó la renuncia. Muchos han referido este episodio como la primera derrota efectiva que debió enfrentar la dictadura. Por lo demás, el Gobierno perdía el plebiscito convocado en 1988, con respecto a la posibilidad de reelegir a Pinochet, lo cual debilitó un poco la imposición que se podía haber efectuado sobre la Universidad de Chile.

En reemplazo de Federici se designó al académico y filósofo Juan de Dios Vial Larraín, quien era un hombre de la Universidad Católica, pero que había desempeñado actividades docentes en el Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile, a la sazón en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.¹³ Se hizo un gobierno universitario más juicioso, se respetó la opinión (crecientemente diversa) del Consejo Universitario y se aplicó la norma estatutaria estrictamente en materia de designaciones, a pesar de que el Rector tuvo el tino siempre de consultar a los decanos y directores en casos delicados. Ya se enfrentaba serios problemas en la Universidad como producto del insuficiente financiamiento, incluso contando con los ingresos de aranceles la Universidad debía enfrentar un significativo déficit asociado a su alta carga de investigación y creación sin retorno financiero “directo”. Los problemas principales se concentraban en el Hospital Clínico José Joaquín Aguirre, que vivía situaciones apremiantes en forma permanente debido a que sus servicios se encontraban subvaluados y el presupuesto asignado no podía hacer frente a todas sus necesidades. No estuvo lejos de las ideas de Federici la venta del hospital, o al menos su significativa reducción, pero nunca hubo tiempo ni decisión para que se avanzara en esta línea (Riveros, 2016).

Perdidas las elecciones presidenciales de 1989, por parte del candidato que representaba a la derecha y al gobierno militar, la universidad se preparó para enfrentar una transición a la normalidad institucional. Esto consultaba, por cierto, la elección del rector por parte de los académicos de la universidad, como asimismo la elec-

¹³ Un Departamento de Estudios Humanísticos, que había resultado de la “migración” de varios destacados académicos pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Humanidades, afectada por severas dislocaciones políticas.

ción de todas las autoridades unipersonales a nivel de Facultades y Departamentos. Proceso complejo que requería una dirección en la transición la cual recayó en el académico Marino Pizarro Pizarro, quien había desempeñado varios cargos designados, pero era un antiguo y prestigiado profesor de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Bajo su dirección se llevó a cabo el acuerdo para permitir una consulta académica para elegir las autoridades unipersonales. La primera elección de Rector en abril de 1990, en el profesor Jaime Lavados Montes de la Escuela de Medicina. Comenzaba así una nueva etapa de recuperación institucional en el marco de una transición a la democracia en el país.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

Un día antes de que asumiera el nuevo presidente electo de Chile, don Patricio Aylwin Azócar, se publicaba en el *Diario Oficial* la LOCE, constituyendo una atadura de última hora que sería difícil de abordar en los sucesivos Gobiernos debido a su carácter constitucional. Esta Ley fijaba el marco legal que condicionaba las iniciativas en los Gobiernos de la Concertación, dificultando el poder avanzar en una efectiva actualización institucional universitaria. La LOCE establecía que todas las universidades autónomas pueden otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos. Consultaba, además, una serie de principios relativos a la educación superior como la autonomía de las instituciones, la libertad académica y la “prescendencia política” (Saavedra, 1999) en los mismos términos en que fueron establecidos en la normativa de 1981. La LOCE también creaba el Consejo Superior de Educación, organismo autónomo que estaba destinado a autorizar u otorgar la autonomía a las instituciones de educación superior que presentasen ante él su proyecto académico; también debía establecer las condiciones para una “acreditación” de ellas y servir como órgano consultivo del Ministerio de Educación en aspectos relativos a la propia LOCE.¹⁴ En cuanto a las universidades del Estado, la LOCE no cambió sustancialmente lo

¹⁴ La composición de este Consejo era bastante *sui generis*: académicos de universidades e institutos profesionales, representantes del Instituto de Chile, de la Corte Suprema

vigente especialmente en cuanto constituir personas jurídicas de derecho público, autónomas y sujetas a las normas de la administración pública y, específicamente, a los controles *ex ante* y *ex post* de la Contraloría General de la República. Esto las siguió colocando en desventaja frente a sus contrapartes privadas que, aunque reciben recursos del mismo Estado, no están sujetas a este mismo control de cuentas. Una posterior modificación a la LOCE, en 2008, no corrigió ninguna de estas verdaderas dificultades y asimetrías para las universidades del Estado. El verdadero espíritu de esta legislación radicaba en asegurar que el “mercado” de la educación superior funcionara adecuadamente, en la visión superficial de que bastaba eso para contar con un sistema debidamente competitivo, que promoviera excelencia académica y equidad. Los hechos posteriores demostrarían que esta manera de promover el desarrollo de la educación superior fue superficial y, al final, muy detrimental para los objetivos más trascendentes del sistema (Riveros, 2013).

El retorno a la democracia

El año de 1990 marcó un quiebre significativo con el desenvolvimiento que había experimentado el país durante los años 1970 y 1980, en el terreno político. Chile reinstalaba su democracia, aunque subsistieron por varios años muchas restricciones para una plena vigencia de ella,¹⁵ y una dolorosa herencia en términos de derechos humanos. Muchos otros problemas afectaron la marcha de los Gobiernos posteriores a 1990, aunque sin obstaculizar su desenvolvimiento en las tareas más fundamentales: profesores que reclamaban por una “deuda histórica”, acaecida como resultado del traspaso de la educación a los municipios, sin haberse pagado los correspon-

de Justicia y de los Comandantes de las ramas de las Fuerzas Armadas y de Carabineros de Chile.

¹⁵ Especialmente porque las Fuerzas Armadas permanecieron como “garantes” de la democracia, la sujeción a un sistema “binominal” de elecciones parlamentarias, la creación de senadores “designados”, y la autoconvocatoria que podía formularse los miembros del Consejo Seguridad Nacional, compuesto mayoritariamente por representantes de la Fuerzas Armadas. Todas estas cosas subsistieron hasta el 2005 con la reforma constitucional implementada por el presidente Lagos.

dientes finiquitos. Pensionados que fueron en el fondo “obligados” a cambiarse a un nuevo sistema privado de pensiones, que reclamaban su retorno al anteriormente prevaleciente sistema de reparto. Comunidades que se sentían afectadas por la instalación de explotaciones económicas conseguidas bajo distintos expedientes durante el anterior régimen. Todos estos y muchos otros casos ocuparon a los Gobiernos de la transición, especialmente a los dos primeros, que tuvieron que lidiar con estas y otras situaciones que no era viable abordar en la situación prevaleciente.

El acuerdo político llamado “Concertación de Partidos por la Democracia” constituyó una férrea coalición que sostuvo cuatro administraciones de gobierno entre 1990 y 2006. Enfrentó a una agrupación de partidos de la derecha, la cual conquistó el Gobierno en 2010. Los años de la Concertación estuvieron marcados por un perfeccionamiento de la institucionalidad en muchos aspectos, sin tocar; sin embargo, muchos de los elementos centrales que legó el Gobierno militar. Primó en éste y otros aspectos una política de “consensos” que buscaba negociaciones y acuerdos para poder avanzar con un respaldo transversal, sobre iniciativas importantes. Es de notar que la Concertación nunca contó con toda la mayoría que necesitaba en el Congreso para afrontar con éxito transformaciones que requerían altos quorum de aprobación, especialmente en cuanto a posibles modificaciones al régimen constitucional imperante. En materia económica, en gran parte como resultado de tales políticas de consenso, la primacía del libre mercado en todo aspecto relativo a asignación de los recursos sufrió poca variación. Por lo mismo, tampoco cambió fundamentalmente el sistema regulatorio y la vigente concepción de Estado subsidiario. El país disfrutó de estabilidad económica y de un crecimiento significativo, que lo puso entre los ingresos per cápita mayor de la región latinoamericana. La estabilidad macroeconómica también fue cuidada muy estrechamente por las políticas en boga y la independencia del Banco Central, llevando a que Chile tuviera de las menores tasas de inflación en su historia y con respecto a la región latinoamericana. De hecho, respecto a los rankings internacionales, Chile se ubicó entre 10% de los países en el mundo respecto a la estabilidad macroeconómica, y en 30% respecto de competitividad. Sin embargo, en materias relativas a educación y salud el país permaneció entre los más retrasados, a pesar de haber dis-

minuido en forma notable la proporción de pobreza que en 1990 bordeaba 40% de los chilenos y en pocos años tal proporción se redujo a la mitad. Pero a pesar de ello tuvo mucha primacía un viejo problema que se transformó en uno nuevo en la medida en que el país observó un incremento en el ingreso promedio: la mala distribución del ingreso nacional, que lo ubica entre los 15 países más desiguales del mundo (Riveros y Baez, 2015).

Es decir, el cuarto de siglo en que la Concertación estuvo a cargo del gobierno del país, fue marcado por luces y sombras. Efectivamente se avanzó en la consolidación de la democracia y de las instituciones democráticas; sin embargo, ello se hizo a costa de una cada vez menor participación ciudadana y donde proliferaron los acuerdos de la élite política, para avanzar en ciertas materias del modo que se deseaba. Se logró también avances muy importantes en materia económica y financiera, la inversión privada y extranjera destacó como un motor del crecimiento; esto no consideró correcciones en las políticas de concesiones de los recursos naturales y dejó al país disfrutando de un crecimiento basado en los precios de las materias primas, pero sin una clara política de articulación productiva de futuro. Asimismo, impulsó mayor gasto en educación y en salud, pero no cambió las reglas fundamentales del sistema, lo cual hizo a esos mayores recursos ser mucho menos efectivos especialmente en aspectos de equidad; en materia educacional no se cambió nada respecto del financiamiento de la educación pública, de la política de libertad de empresa en materia de educación en general, ni del subsidio sin control al sector privado. Cundió cierta decepción ante expectativas no plenamente realizadas y, sobre todo, por la evidente e impresentable distancia entre ricos y pobres, que muchos ven acrecentadas, al mismo tiempo que poco atendidas en términos de un mayor énfasis en políticas de salud, previsión y educación.

La normalización de la Universidad de Chile

La elección del primer Rector, luego del retorno del país a la democracia, recayó en el profesor de medicina Jaime Lavados, en abril de 1990. Su elección se dio en medio de grandes expectativas de que la Universidad recuperaría sus fueros republicanos, su tratamiento pre-

ferencial en las políticas de Estado, su más normal gobernanza y su rol predominante en el sistema universitario nacional, lo cual se había visto profundamente deteriorado durante los 20 años anteriores. Se quería una Universidad de diálogo, entendimiento y progreso, consonante con su rol nacional y público que le había llevado a ocupar un lugar destacado en la institucionalidad del país. Se anhelaba una Universidad que pudiese reconstituir su presencia nacional y retomara su rol de liderazgo académico en el país. Se deseaba acrecentar la excelencia académica como base fundamental del trabajo universitario, cosa que se había perdido en los años de los rectores delegados. Sin embargo, estas ambiciones se toparon con algunos severos obstáculos.

En primer lugar, porque no hubo un cambio de fondo en las políticas que el Estado aplicaba a la Universidad de Chile, especialmente en el campo del financiamiento.¹⁶ En realidad, los años de los gobiernos de la Concertación fueron un simple “más de lo mismo” en materia de política universitaria y financiamiento. Es cierto, se crearon nuevos fondos competitivos, se avanzó en mejores regulaciones dirigidas al sector privado y se diseñaron nuevas formas de crédito estudiantil para el pago de los aranceles, incluyendo la entrega a las propias instituciones universitarias de la administración de los recursos del llamado Fondo de Crédito Solidario y la posterior ampliación en 2006 a un crédito bancario con aval del Estado para todos los estudiantes. También se establecieron reglas para la acreditación de instituciones, carreras y programas, dando así un paso en cuanto al aseguramiento de la calidad. Pero nada de ello cambió lo sustancial que era la subinversión que realiza el país en materia de formación superior, así como en investigación científica y tecnológica, todo ello sometido a puras reglas de mercado y a una “competencia” entre instituciones (Riveros, 2013). No hubo un esfuerzo por proveer mayor equidad en las políticas de financiamiento y de desarrollo de las instituciones universitarias. No hubo cambio en las políticas de asignación presupuestaria directa, ni recursos significativos para actualizar la inversión, ni tampoco para expandir el trabajo universitario en términos disciplinarios. Todo eso se dejó al autofinanciamiento que debía

¹⁶ Como tampoco lo hubo respecto de todas las universidades estatales, tanto las originales como aquellas derivadas en las diversas regiones del país, incluida la Metropolitana.

lograrse por la vía de los aranceles y de la venta de servicios. La Universidad de Chile fue restringida a esa política de autofinanciamiento que se veía como una “prueba” de la efectividad y eficiencia del trabajo universitario, no como una restricción para la plena realización de la labor de una universidad pública.

Lo más grave era que un aspecto central de la gobernanza de la universidad, esto es su gestión académica, se veía restringida por el imperio de las normas de autofinanciamiento y de mercado que incidían crucialmente en las decisiones. Las acciones y programas de la Universidad se pensaban esencialmente en torno a sus resultados económicos, decisivos para poder financiar su funcionamiento. La generación de autoridades, por la misma razón, tenía mucho que ver con las potencialidades que cada cual poseía en torno a obtener recursos financieros y gestionarlos adecuadamente. El esfuerzo académico estuvo cada vez más vinculado al retorno económico que proveía; con ello se debilitaban las bases mismas de una universidad, cuyo empeño estaba basado en ideales. Ciertamente era el inevitable nuevo mundo al que se sumaban las universidades, dominado por la escasez de recursos, la existencia de precio para todo y de valor para pocas cosas de predominio absoluto del mercado y sus reglas.

Por lo mismo, el debate universitario tenía mucho que ver con los asuntos concretos asociados al autofinanciamiento y la necesidad de edificar políticas presupuestarias sostenibles a la vez que capaces de crear una cierta mayor homogeneidad en cuanto a los recursos disponibles para las unidades académicas. La Universidad de Chile, bajo la gestión del rector Lavados, pudo conseguir un fondo especial, asociado a las actividades nacionales de la Corporación, que pretendía devolver en parte los recursos que le fueron disminuidos en razón a las reformas de los años ochenta y las drásticas reducciones presupuestarias de los años setenta.¹⁷ Pero aún esto fue considerado muy insuficiente, especialmente considerando que la Universidad debía sustentar programas y actividades nacionales fue-

¹⁷ El problema mayor fue que la Universidad distribuyó esos recursos de “actividades nacionales” entre todos sus organismos, concibiéndolos como un aumento de las entradas generales, no como aporte a programas específicos, ya que nunca se estableció esa restricción. La verdad es que esa asignación fue una forma de justificar un presupuesto mayor para la primera universidad del país, sin afectar los de las otras universidades que también reclamaban por el necesario ajuste del Aporte Fiscal Directo.

ra de lo que podía presupuestar con base en sus ingresos propios, especialmente los derivados de aranceles. Este era el caso de la Orquesta Sinfónica, de la extensión Artística y Cultural en general, de la investigación en programas como estudios Antárticos, Sismología, Estudios del Desierto, Estudios de Altura, Astronomía y tantos otros, que no podían tener un financiamiento estable sobre la base de venta de servicios y requerían de una política de Estado que nunca se verificó.

Una segunda razón opuesta al deseo de la comunidad, era que las universidades regionales y, en general, todas aquellas derivadas de las universidades estatales, eran ya una realidad concreta; resultaba muy difícil plantear un retorno a la situación original de Colegios Regionales o Sedes de la Universidad de Chile, como algunos sectores de la Universidad anhelaban. La Universidad impulsó, junto a otras, la creación de un Consorcio de Universidades Estatales para mejorar el diálogo académico y buscar mayor cooperación entre entidades estatales, todas ellas recibiendo un aporte mínimo del Estado en sus presupuestos.¹⁸ Pero no fue posible avanzar más allá; el liderazgo de la Universidad de Chile muchas veces se cuestionó sobre la base de la competencia entre instituciones por el acceso a nuevos fondos públicos.

El concepto de educación superior había también cambiado significativamente respecto de lo que existía a comienzos de 1970. Las universidades privadas se habían consolidado, aunque con una enorme diversidad en materia de calidad y profundidad del trabajo académico. Las políticas para proveer la autonomía de las instituciones fueron muy liberales y eso determinó que los interlocutores en el mundo universitario fueran también muy variados y con distintos ánimos del punto de vista de los proyectos institucionales. No existió ningún mecanismo de diálogo en el sistema universitario, más allá del Consejo de Rectores que en verdad había perdido ya su preponderancia fundacional, y albergaba ya a 25 universidades con una enorme diversidad en materia de proyectos institucionales y también en cuanto a calidad y profundidad del trabajo académico. Por lo demás, el mundo de la educación superior albergaba ahora también a Institu-

¹⁸ El año 2000 se estimaba que el Estado proporcionaba alrededor de 8% en promedio del presupuesto anual de gastos de las universidades estatales (Braun *et al.*, 2000).

tos Profesionales y Centros de Formación Técnica, que iban a ser los entes más dinámicos a futuro provista la preferencia estudiantil por las carreras más cortas, que eran también centro importante de las preocupaciones de la política pública. Es decir, la preocupación por parte del Ministerio de Educación sobre la Educación Superior iba ahora bastante más allá de la Universidad de Chile, a pesar del declarado respeto por su vigencia y enorme trascendencia académica. Pero las cosas en materia de políticas tenían que considerar un rango mucho más amplio que el predominante en las décadas de los sesenta y setenta.

La disposición de la Universidad en cuanto a retomar su espíritu nacional, en términos de ser una entidad pensante sobre las problemáticas del país, se contradecía con la necesidad de generar recursos sobre la base de la venta de servicios. Muchas veces provenían del sector público y servían como base para investigación aplicada y obtener recomendaciones de política pública en distintos ámbitos disciplinarios. Otras veces los recursos provenían del sector privado, se orientaban a generar bienes públicos particularmente en ámbitos de las artes, humanidades y ciencias sociales. Pero las más de las veces el acceso a financiamiento tenía que ver con una cruenta competencia por los recursos; estos se orientaban a financiar actividades o productos que se vinculaban al hacer de mercado de las empresas y entidades financieras. Entonces esa universidad pensante, con inspiración nacional, con preocupación por los grandes temas de país, se veía pospuesta por aquella otra que tenía que generar más del 80% de su presupuesto en forma privada, incluso compitiendo por ciertos fondos públicos. Aunque el rector Lavados se resistía a esta situación, también pesaba la acusación de que la Universidad de Chile era “ineficiente” y que la aspiración por más recursos públicos reflejaba esa ineficiencia, a pesar que la Universidad tenía que responder a una severa carga de controles burocráticos que nunca se aplicaron a la contraparte privada, a pesar de recibir también significativos recursos fiscales.

En materia de consolidar su excelencia académica, por cierto, que la Universidad hacía aún un gran trabajo en materia de desarrollar programas del mejor nivel, preparando académicos y haciendo más exigente sus criterios de evaluación académica. Este sistema había partido a mediados de los años ochenta, pero los criterios de clasifi-

cación de los académicos en las distintas jerarquías se acusaban de haber sido un poco laxos y a menudo contaminados por cuestiones políticas. El sistema se hizo más exigente y se constituyeron Comisiones de Evaluación Académica de gran exigencia y compuestas por los profesores más destacados de cada unidad y de la Universidad como un todo. Pero, aun así, la Universidad de Chile debía competir arduamente por mantener a sus académicos frente a la enorme competencia de las universidades privadas que ofrecían mejores pagas, aunque un desempeño con menos lucimiento académico. Como la Universidad no podía competir con base en salarios equivalentes, centró su estrategia de retención de los mejores académicos en cuanto a contar con la dedicación exclusiva de los mejores, cosa que también se debilitaba como estrategia porque se contraponía a regulaciones del sector público que no contemplaban tal exclusividad y permitían un desempeño a tiempo parcial. A pesar de todo, la Universidad continuó siempre liderando en los aspectos académicos más sobresalientes como publicaciones indexadas, proyectos de investigación financiados por fondos nacionales, premios nacionales en las distintas disciplinas, puntajes de ingreso a las distintas carreras, número y calidad de programas de posgrado, etcétera.

La rectoría de Jaime Lavados hizo un gran esfuerzo por ordenar las finanzas universitarias, pero tuvo que generarse una deuda importante para poder reajustar medianamente las remuneraciones de los académicos. Se mantuvo también una política muy estricta de reajuste de aranceles estudiantiles, se puso reglas muy claras a las facultades y demás organismos en cuanto a generar recursos con el incentivo de utilizarlos sin mayores controles centrales y considerando solamente sus prioridades específicas. El Hospital Clínico continuó siendo un grave problema para las finanzas de la Universidad, porque seguía en la política de considerarse un “hospital público”, eso sí financiado por sus propios ingresos en más de 85% del gasto. Para mayor problema, el sector público chileno construyó un hospital de gran tamaño a poca distancia del José Joaquín Aguirre, que pasaría a ser el Hospital de la Zona Norte de Santiago, situación que aspiraba a ocupar el Hospital de la Universidad. Con eso se selló su destino que debería ser más adelante reenfocado como un hospital público con financiamiento privado, lo cual significó cambiar la lógica de incentivos a su personal médico y desarrollar una estrategia

de inversión que le permitiera competir efectivamente con el mundo de las clínicas privadas, problema que el rector Lavados enfrentó hacia fines de su gestión.

Gran parte del tiempo del Consejo Universitario de esos años se dedicó a los temas de reordenamiento, especialmente de 1990-1994, y de financiamiento, de 1994-1998. El reordenamiento tenía que ver con las reglas internas en vistas a un modelo de universidad que fuera posible de consolidar en el más bien adverso ambiente de política existente, y de una gobernanza acorde con la larga tradición del siglo xx. Cuestiones relativas a las reglas aplicables a las facultades, institutos y departamentos, como a los temas de evaluación académica, calificación del personal y política de remuneraciones fueron problemas esenciales que debió abordar la gestión universitaria a todo nivel. El reordenamiento tenía también que ver con la normalización institucional y la generación de nuevas autoridades en el espíritu de participación y pronunciamiento del estamento académico.¹⁹ Los temas de financiamiento se relacionaban con la siempre sostenida aspiración de contar con más recursos presupuestarios públicos, las necesidades de inversión que se hacían presente en todas las facultades y que se pudieron atender sólo en algunas prioridades de infraestructura, como la Facultad de Ciencias Sociales, y las ampliaciones y remodelaciones en Arquitectura, Medicina, Ciencias Químicas e Ingeniería, principalmente. En este campo, la Universidad tenía atrasos fundamentales que no podía atender; por ejemplo, una Escuela de Periodismo que funcionaba vergonzosamente en un exlocal de detención, una Facultad de Ciencias, cuyas instalaciones eran cabañas de madera, una Escuela de Administración Pública funcionando en un Palacio Monumento Nacional y una Facultad de Odontología con instalaciones precarias y equipamiento anticuado.

En medio de estas tribulaciones por los recursos que no estaban disponibles para los planes de expansión y consolidación que necesitaba la Universidad, el rector Lavados impulsó la venta del Canal de Televisión, el cual era una fuente de gasto muy significativa. Por cierto que el Canal podía hacerse rentable, pero para eso había que

¹⁹ De manera muy rápida se instauró un sistema de elección de autoridades con participación del estamento académico, normando que los profesores Titulares y Asociados (la más alta jerarquía) fuesen elegibles para los cargos de decano y directores.

jugar con las reglas comerciales vigentes; probablemente no se habría sido muy exitoso especialmente por los niveles de gasto que representaba a la espera de que generara los recursos derivados del avisaje comercial y el “rating”. Esto significó un dolor para la Universidad que se desprendía de un instrumento, al menos muy simbólico, de lo que fue la política del Estado, cuando se distribuyó señales a las entidades universitarias de manera que la televisión fuera una actividad promotora del saber y la cultura. Eso se perdió y los canales que subsistieron debieron jugarse por estrategias comerciales, lo cual pudo hacer la Universidad de Chile, pero a costa de recursos de inversión y gasto importantes de los cuales carecía. La venta ocurrió a través de un “arriendo de la señal”, que siguió siendo propiedad de la corporación, pero en usufructo libre para un grupo financiero venezolano que pagó los derechos pertinentes.

También se trató de vender o dar en concesión la radio de la Universidad, cosa que no encontró apoyo en el Consejo Universitario. Además, los estudiantes se opusieron tenazmente y una prolongada “toma” colaboró a que el proyecto que se había elaborado no siguiera adelante.²⁰ De hecho, la radio adoptó las reglas vigentes y encontró un mecanismo de adecuada subsistencia en el desempeño comercial, aunque conservando el perfil universitario y de libertad de expresión y pensamiento (Riveros, 2016).

Logros y situaciones pendientes de una gestión de ocho años

El principal problema fue que la rectoría de Jaime Lavados no puso ningún énfasis en el cambio institucional que, de acuerdo con la visión de un amplio sector universitario, se requería con respecto a las reglas vigentes. La Universidad se había democratizado y todas sus autoridades eran elegidas con la participación de los académicos. Pero muchos sentían que resultaba imprescindible cambiar el estatuto vigente, que respondía a la realidad de 1981, por otro en que los canales de participación fueran más abiertos y efectivos. Por ejem-

²⁰ La Federación de estudiantes se había también remozado y se hacía más activa en el periodo rectoral de Jaime Lavados, cuando se elegía por primera vez a un comunista como presidente, cosa que no ocurría desde los años sesenta.

plo, el presidente de la FECH y de los funcionarios eran invitados permanentes al Consejo Universitario, pero más como una cuestión de buena disposición que como algo formalmente establecido. También se quería una participación más definida de los funcionarios y de los propios estudiantes en otras instancias a nivel de las facultades, institutos y departamentos. Se insistía en la necesidad de dividir la tarea de gestión superior en sus aspectos ejecutivos y normativos, lo cual requería redefinir la organización de la institución, en forma acorde con una visión de gobernanza participativa. Asimismo, muchos sentían que había que normar mejor el ámbito específico de desempeño de las distintas unidades para evitar las duplicidades y, a veces, la competencia entre los propios organismos de la Universidad, lo cual requería una normativa más estricta acerca de la creación y rol de departamentos e institutos, especialmente éstos últimos donde se veía el rol crucial que debía adquirir la interdisciplina.

Pero, más que nada, se ambicionaba una Universidad de Chile más decididamente defensora de lo que había perdido la educación pública en general, y de la Universidad en particular en su carácter de institución nacional y pública. Se acusaba que la Universidad estaba siendo simplemente funcional a un modelo de sociedad que no era compatible con su esencia. Se quería una Universidad con esa vocación nacional que la hizo grande, y que para ello se necesitaba nuevas reglas para permitir que la expresión de la comunidad universitaria se reflejara en esa búsqueda de liderazgo a nivel de la Nación (Riveros, 2005). Todo esto no fue comprendido cabalmente por la autoridad universitaria, preocupada como estaba por hacer funcionar del mejor posible a la institución en medio de sus problemas financieros y de la gestión.

El movimiento estudiantil planteó movilizaciones exigiendo cambios de fondo en materia universitaria, llegando a exigir la renuncia del rector Lavados. Ciertamente esto no tuvo toda la acogida que se esperaba en la comunidad académica, a pesar de que ésta compartía mayoritariamente el requerimiento de cambios necesarios en la política universitaria vigente y en cuanto a la transformación de las normas estatutarias vigentes. Una prolongada toma de la mayoría de la facultades, con el objeto de presionar al Consejo Universitario, tuvo lugar en 1987, la cual fue acompañada por la organización de un “claustro” académico impulsado por profesores de izquierda que

hacían causa común con los estudiantes y se orientaban también a pedir la renuncia del rector. Varios eventos se desarrollaron en estos álgidos días que recordaban a muchos los turbulentos años de la reforma universitaria, puesto que los discursos tenían la misma inspiración y eran propiciados por muchos de los mismos actores. Un intento de toma de la Casa Central por parte de un grupo de estudiantes de izquierda, situación en que se trató de mantener en calidad de “rehén” al propio rector fue disuadida por fuerzas policiales, haciendo a todos rememorar esos negros días en que la fuerza comenzaba a imponerse por sobre los argumentos. Estos eventos marcaron un “antes y un después” en las relaciones de la autoridad con el estamento estudiantil, pusieron de relieve que la Concertación que era la coalición de gobierno, no tenía representatividad suficiente en un movimiento estudiantil dominado por la izquierda, en ese entonces denominada “extraparlamentaria”.

La negociación para buscar salida a esta tensa situación resultó en la generación de una instancia destinada a reflexionar y proponer un “Proyecto Institucional”, que sería una reunión triestamental que operaría en forma muy similar al Congreso de la Reforma, que sometería a la comunidad una consulta sobre aspectos decisivos del proyecto que se generaría. Así, en esas condiciones, se sometió a plebiscito la idea del voto estudiantil para elegir a las autoridades, lo cual resultó rechazado por la mayoría de la comunidad, mediante un sistema de voto ponderado de académicos, funcionarios y estudiantes. También hubo pronunciamiento sobre otros aspectos considerados cruciales con respecto al diseño de un nuevo Estatuto. Así se siguió adelante con el trabajo del proyecto institucional a través de una Comisión elegida al propósito (CPI), que debería elaborar las bases para un nuevo estatuto de la Universidad. Esto pasó a ser vital como instancia de reflexión sobre la gobernanza universitaria y la estructura de poder que debía ponerse en funcionamiento.

En esas condiciones dejó su cargo el rector Jaime Lavados, quien enfrentó con gran disposición la situación política creada, que a todos parecía muy acorde a las necesidades de contar con un nuevo cuerpo jurídico universitario, pero que se había llevado a situaciones políticas que no correspondían y que tenían propósitos distintos al puro interés por la Universidad de Chile y su futuro.

La elección de rector de 1998

La elección de nuevo rector estuvo dominada por un amplio debate interno acerca de la gobernanza de la Universidad. La misma ocurría cuando todavía los efectos de las protestas estudiantiles resonaban en los viejos muros, cuando se encontraba trabajando una Comisión de Proyecto Institucional que estaba a cargo de reseñar las temáticas fundamentales que surgían de las previas discusiones y elaboraciones de una consulta efectuada a la comunidad. La elección favoreció a Luis Riveros, que encarnaba una expresión de la voluntad académica en torno a la necesidad de un cambio en el estilo de gobernanza. Resultaba el nuevo rector, por una parte, menos vinculado al viejo esquema partidista y, al mismo tiempo, menos susceptible a los discursos que proponían agendas sin un sustento en la realidad del país y de la propia Universidad. Por otro lado, los académicos se pronunciaron porque resultó más atractivo su propuesta en torno a reponer la condición de universidad pública y nacional, ejerciendo un liderazgo claro y firme con respecto al sistema universitario. Se sostuvo así la crítica hacia las administraciones del gobierno nacional que sucesivamente habían pospuesto la adopción de soluciones más de fondo para el tema de la educación pública, particularmente sobre la situación financiera de la Universidad de Chile. Además, la comunidad académica confió en la conducción que Riveros podía dar al tema estatutario que estaba en discusión, que requería de un talento especial para buscar compromisos de acuerdo e inducir caminos viables de salida a las controversias.

La administración rectoral de Luis Riveros encabezó una defensa muy explícita de la educación pública, reponiendo como un tema abandonado injustamente y que requería ser abordado especialmente en vistas a la desmedrada situación de la educación municipalizada. Sostenía que no se podía avanzar en un camino de progreso y equidad si no se abordaba el tema distributivo que era, a su vez, dependiente de la situación de la educación pública. Los discursos del rector Riveros hicieron siempre presente el abandono de la educación pública y el costo de ello para el país.²¹ Un gran énfasis se empleó en cambiar la

²¹ Un compendio de los mismos, revelador del sentimiento prevaleciente en la época se encuentra en Riveros (2005).

lógica de gobernanza, incluyendo las mismas reglas prevalecientes, haciendo las decisiones más transversales a los organismos universitarios, y a la vez más participativas. Ello significó un avance importante en el diseño y aprobación de un nuevo estatuto para la Universidad, que sobresalía así en el mundo de las universidades estatales que nunca acometieron tan significativa tarea.

En realidad una gestión de dirección académica poco tenía que ver con estas discusiones inducidas, al final del día, por la misma visión que prevaleció por años en el gobierno de Chile: la Universidad de Chile debía competir por todos sus recursos, mostrar eficiencia en ello y terminar con una virtual situación de monopolio estatal. Como lo había establecido antes una autoridad universitaria: el rector, más que un académico, debe ser una especie de político con amplia formación en control de gestión y técnicas presupuestarias, además de un académico formado seriamente en una disciplina distinta. Sin lugar a duda, no se trataba solamente del empeño empleado por el rector para sacar adelante una gestión exitosa, sino también un cambio en la lógica de gobernanza, para abrir mayores espacios de participación.

La Universidad hizo un gran esfuerzo por avanzar y mejorar sus resultados académicos para ser así concordante la acción universitaria con su discurso sobre la necesidad de mejores políticas. Se quería proyectar aún más el trabajo de investigación, lo que se logró como lo prueban los resultados observados en materia de publicaciones indexadas, proyectos nacionales concursables y presencia de la Universidad en el medio nacional. También se logró que la Universidad ganara terreno en materia de adquirir los más altos puntajes de ingreso, a lo cual colaboró el compromiso de la autoridad universitaria con la educación media y los colegios emblemáticos públicos, principalmente. La Universidad experimentó un notorio crecimiento en el número de programas de postítulo y posgrado, tratando además de conseguir una más activa relación con el propio pregrado. Se hicieron esfuerzos por darle más proyección a la extensión universitaria, especialmente la musical y de las artes visuales. La Radio Universitaria también experimentó una consolidación producto de una gestión directiva dinámica y comprometida, que la volvió a convertir en un instrumento de extensión de la Universidad.

El problema presupuestario continuó siendo uno de los flancos más destacados en la estrategia de reposicionamiento y crecimiento

de la Universidad de Chile. A este respecto, el esfuerzo de la gestión de Luis Riveros se concentró en cinco aspectos fundamentales. Primero, en un reordenamiento de las finanzas universitarias, logrando que los presupuestos se discutieran y aprobaran en el tiempo debido, mediante una discusión con participación activa de los decanos. Segundo, se consiguió que un 10% de los ingresos propios de las unidades académicas en cada periodo, se dedicaran a un fondo común que permitiera un mejor financiamiento de aquellos ámbitos disciplinarios en que el acceso al autofinanciamiento es más difícil. Tercero, se logró que las decisiones de inversión estuviesen todas bajo aprobación explícita por parte del Consejo Universitario, para así aumentar la transparencia y la necesidad de que todos asumieran como propias las prioridades institucionales. Cuarto, se hizo una exitosa gestión en el Hospital Clínico, la cual permitió financiar inversión significativa, además del normal funcionamiento del establecimiento, llevando adelante una política de estímulo para que los médicos atendiesen a todos sus pacientes en el hospital y con un activo sistema de acuerdos con las aseguradoras de salud. Quinto, se adoptó una estrategia para pagar la deuda bancaria que venía arrastrando la Corporación, de modo de poder terminar con esa carga, cosa que posteriormente ocurrió en la década de 2010. Una nueva lógica de gobernanza se puso en práctica, para resaltar que debían prevalecer los objetivos institucionales, antes que aquellos asociados a las unidades académicas en lo específico. Asimismo, se indujo el principio de que solamente el análisis objetivo de los proyectos, en cuanto a su dimensión financiera y carácter académico, era lo que debía incidir en la adopción de decisiones de inversión.

En materia académica y con el propósito de acrecentar el trabajo formativo y de investigación, se constituyeron el Instituto de la Comunicación e Imagen, que reemplazaba así a la Escuela de Periodismo, y el Instituto de Asuntos Públicos, el cual sustituía así a la carrera de Administración Pública que deambuló por varias Facultades durante varios años. También, como se ha dicho, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación. Se promovió la carrera académica docente para permitir que aquellos académicos, que han puesto todo su empeño en lo profesional y no en la investigación, tuviesen también la posibilidad de llegar a profesores Asociados y Titulares, cosa que les estaba vetado cuando estas jerarquías se reservaban

sólo para quienes exhibieran un contundente currículum de publicaciones indexadas. También la Universidad decidió participar en una aplicación experimental del nuevo sistema de acreditación que estaba desarrollando la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado CONAP, del Ministerio de Educación. Era cosa compleja poner a una gran y diversa organización como la Universidad de Chile, bajo un objetivo común que le permitiera resumir cosas como la misión institucional, la visión y los objetivos institucionales de desarrollo. Eso se logró exitosamente y la Universidad fue acreditada por el máximo número de años en todas las cinco áreas que ello era posible en aquella ocasión: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de posgrado, investigación y extensión universitaria.

El debate sobre el nuevo estatuto

Como ya se ha dicho, el tema estatutario se había planteado el año 1997 como la necesidad de actualizar la regla vigente que databa de los difíciles años en que la Universidad vivió bajo régimen militar. La protesta estudiantil era de insatisfacción con las reglas vigentes; se hacía un poco difusa en los planteamientos de fondo, pero apuntaban de modo explícito a la renuncia del rector Lavados sin que existiese una propuesta para poder impulsar una renovación. Académicos de izquierda impulsaron un “claustro” para apoyar esas demandas, que empezaron a ser mucho más definidas en torno a nuevas normas estatutarias. El punto era que después de seis o siete años, nada trascendental se había hecho en materia de las reglas sobre gobernanza institucional, aparte de permitir el pronunciamiento académico para elegir autoridades. Todas las universidades estatales se encontraban bajo el mismo régimen legal estatutario, lo cual se consideraba también poco apropiado provisto su diversidad y distintas problemáticas de orden institucional. La Universidad de Chile había tenido sólo paso importante en esta materia de gobernanza, además de haber repuesto el pronunciamiento académico para la elección de autoridades, cual era la eliminación de la Junta Directiva que el cuerpo legal de 1981 imponía a las universidades del Estado, que es actualmente el que las rige. La idea de esta Junta Directiva era que participaran personas ajenas a la Universidad, designadas por el presidente de la

República, que pudiesen así poder llevar puntos de vista distintos en cuanto a sus proyectos y desarrollo. Era el símil de un directorio, con el cual se administran y dirigen las empresas privadas. En la Universidad de Chile, y acorde con su larga historia, esa labor ya era desempeñada, desde comienzos de los años noventa, por el propio Consejo Universitario, compuesto por los decanos y con la participación de dos representantes nombrados por el presidente de la República.

Pero los problemas eran mucho más profundos que estos, en opinión de la comunidad universitaria, especialmente de los estudiantes quienes fueron los elementos más activos a la hora de pronunciarse por un cambio en 1987. Por una parte, porque se quería dividir el poder universitario en tres ámbitos que permitiera diferenciar funciones y equilibrara el peso de los distintos estamentos y visiones disciplinarias. Se pensaba que el Consejo Universitario no era el organismo que podía abarcar todas las decisiones, porque su labor debía concentrarse en los temas de resolución ejecutiva, que correspondían propiamente al gobierno universitario. Pero también había que contar con un cuerpo legislativo, que mirara el diseño de la reglamentación y que la cambiase cuando fuere necesario, en un contexto de preocupación por el largo plazo. Además, debía existir un poder evaluador en la medida en que era necesario poner bajo una mirada común a las distintas instancias del trabajo universitario en lo académico, funcionario y propiamente institucional, para evaluar apropiadamente su gestión. Todo esto requería una mirada distinta a la institucionalidad vigente, una profunda reforma a la gobernanza universitaria.²²

Pero además se sentía que la Universidad de Chile debía explicitar su misión a la luz de su larga historia, pero, sobre todo, en función de los hechos y cambios recientes. Eso requería una discusión de gran nivel, pero también la inclusión de ella en un Estatuto propio y no uno que se compartiera con todo el sistema estatal. Según muchos, esta explicitación sería un camino definido para modelar la disposición del Estado a financiar a “su” universidad, lo cual no pasaba de ser una gran aspiración, pero lejos de la realidad, como los hechos

²² Sobre todo, este importante periodo relativo a la elección de un nuevo rector en 1998 y el proceso de cambio en la institucionalidad universitaria, el relato de Valenzuela (2002) cobra extraordinario valor.

lo han probado sistemáticamente. Muy en línea con estas aspiraciones, se encontraba el hecho de que la Universidad necesitaba un Plan de Desarrollo Estratégico, que pusiera las metas y prescribiera los instrumentos que se precisarían para alcanzarlas, tarea que se inició desde la Vicerrectoría de Administración y Finanzas, que se prosiguiera después a través del nuevo Senado Universitario (Universidad de Chile, 2005).

El debate sobre un nuevo estatuto

Como se ha planteado, la discusión Estatutaria que se inició el año 1998 contó con varios factores que auspiciaban resultados favorables. Por una parte, era una Universidad sin conflictos, lo que permitió que el avance en materia estatutaria fuera solvente, pausada y rodeada de una buena predisposición por parte de los distintos actores. En segundo lugar, se contaba con un nuevo rector que impulsaba con convicción el proceso de discusión sobre los nuevos Estatutos y contaba con la disposición y las condiciones para establecer negociaciones a menudo complejas sobre el procedimiento y los contenidos en cuanto al cambio en la gobernanza universitaria. En tercer lugar, se trata de una Universidad que centraba su discurso en la defensa de la educación pública, llegando a posicionar éste como un tema relevante que había estado antes ausente en los debates de política pública. Finalmente, la Universidad se encontraba en un muy buen pie académico, a pesar de su difícil situación financiera, y contaba con un proyecto de desarrollo en aspectos académicos claves que le permitían tener una visión positiva hacia el futuro.

Los problemas eran mucho más profundos que aquellos abordados a través del cambio en la estructura superior de gobierno y la generación de las autoridades. Se quería cambiar la lógica organizativa del Gobierno Universitario y se ambicionaba diseñar un plan de desarrollo que mirase a la institución hacia el largo plazo, particularmente en el contexto de su misión nacional y pública. El resultado del trabajo de la Comisión de Proyecto Institucional condujo a un Referéndum universitario llevado a cabo en abril de 1998, del cual emanaron las ideas fundamentales que debían inspirar el nuevo Estatuto. Como se ha dicho, un aspecto fundamental de tales acuerdos

consistió en la necesidad de dividir las tareas del Gobierno Superior entre los aspectos Ejecutivos, Normativos y de Evaluación. Se pensaba que el Consejo Universitario no era el organismo que podía abarcar todas las decisiones, porque su labor debía concentrarse en los temas de resolución ejecutiva, propiamente el gobierno universitario. Pero también había que contar con un cuerpo normativo, que mirara el diseño de la reglamentación y que la cambiase cuando fuese necesario, en forma independiente de los naturales intereses ligados a la representación disciplinaria de los decanos y los intereses naturales de cada Facultad o Instituto. Además, ese nuevo organismo estaría a cargo de la mirada estratégica, de la propuesta y evaluación sobre la marcha de largo plazo de la institución. Se suponía que en este organismo estarían presentes los académicos de la mayor excelencia para ser así partícipes en tan importantes tareas. Además, debía existir un poder evaluador responsable de una mirada transversal a las distintas instancias y evaluación del trabajo universitario en lo académico, lo funcionario y lo propiamente institucional. Todo esto requería una profunda transformación en la lógica de gobernanza universitaria, que se pensaba constituiría la base esencial para el desarrollo de largo plazo de la institución.

En agosto de 1999, el Consejo Universitario dio vida oficial a la Comisión Normativa Transitoria, instancia de 37 miembros que sería elegida en octubre de 1999 con el mandato de elaborar el texto de Estatuto sobre la base de los resultados del Referéndum de 1998. Esta Comisión, presidida por el rector, contó con la participación de 28 académicos, dos funcionarios y siete estudiantes, que serían elegidos por sus respectivas comunidades.²³ El trabajo de redacción se llevó a cabo entre 1999 y 2000. En noviembre de este año se aprobó el texto definitivo, que fue entregado al rector en la Ceremonia de celebración de los 158 años de la Universidad de Chile en noviembre de 2000 (Valenzuela, 2002). Luego del estudio que llevó a cabo el Consejo Universitario, siguiendo los lineamientos establecidos en el nuevo Estatuto, se procedió a nominar un Senado Universitario, en cali-

²³ Importante destacar que el rector cumplía un rol activo y de conducción de estos cambios, que fueron entonces vistos como ocurriendo dentro de la institucionalidad universitaria. Esto también fue así cuando el propio Consejo Universitario dio aprobación a los cambios y nominó al primer Senado Universitario como una Comisión dependiendo del mismo.

dad de Comisión dependiente del propio Consejo. La tarea fundamental de esta instancia estuvo en preparar las políticas y estrategias de desarrollo institucional desde la perspectiva de la función normativa, puesto que la elaboración del Estatuto se vio íntimamente asociada a la necesidad de establecer los lineamientos estratégicos para el desarrollo institucional. Finalmente, el Estatuto fue remitido al Gobierno en 2003, y se manifestó primero la idea de enviar todo el texto al Parlamento para su tramitación. Sin embargo, para evitar mayores retrasos y mantener la unidad que se le había dado al texto con relación a los postulados de la comunidad universitaria, el gobierno decidió llevar al Parlamento una Ley Delegatoria, que sólo pusiera en discusión normas que pudieran contradecir la legalidad vigente. De esta forma, dicha Ley fue aprobada en agosto de 2005, tanto por la Cámara de Diputados como por el Senado.

Un propicio desenlace

El nuevo Estatuto fue Promulgado en 2006 luego de un largo debate y un extenso trabajo de diferentes cuerpos universitarios. Desde su punto de partida, hasta la versión final, aceptada por el Consejo Universitario de 2001, habían transcurrido más de tres años de debate. El Consejo Universitario trabajó esos textos en el curso de los 18 meses siguientes para posteriormente, y en conjunto con las conversaciones con la División de Educación Superior y el propio Ministro de Educación, se coincidiera en una estrategia que demandó, a la vez, una activa labor en el Parlamento. Allí se produjo un acuerdo transversal, del punto de vista político, para que la Universidad contara con un nuevo Estatuto a través de facultades delegatorias en el presidente de la República. Hubo una gran disposición de todas las autoridades para sacar adelante la nueva Ley para la Universidad de Chile, que contenía un innovador criterio de gobierno cual era la de considerar un organismo normativo con participación de estudiantes y funcionarios. Se fue muy cuidadoso en advertir que esto no era un modelo necesariamente replicable en otras instituciones de educación supe-

rior, cuya gobernanza debería depender siempre de tradiciones y retos en vistas a las necesidades de desarrollo de cada una.²⁴

Una de las discusiones que dominó la última etapa en la consolidación del texto Estatutario, se refería a la Presidencia del nuevo organismo Senado Universitario. Muchos veían la necesidad de un presidente distinto al rector, para así separar efectivamente poderes y agendas. Se impuso el criterio de que el rector presidiera el Senado, así como debía hacerlo en el propio Consejo Universitario atendiendo la necesidad de mantener una cierta consistencia en las agendas de trabajo y en cuanto a las políticas que ambos organismos debían abordar. Se consideró que un presidente del Senado distinto del rector crearía, en realidad, una situación de “dos rectores”, donde uno sería el encargado de los recursos y las responsabilidades administrativas; el otro solamente de los postulados del cuerpo participativo. La experiencia de inicios de la década de los setenta, en que se llevó a cabo esa división y existía un presidente del Consejo Normativo distinto del rector, revelaba un camino que pronosticaba descoordinaciones y conflictos poco propicios para la estabilidad institucional. Por lo demás, el Estatuto que sería promulgado en 2006 le entregaba amplios poderes al rector para la resolución de los desacuerdos entre el Senado y el Consejo, lo cual ameritaba también que ocupase la Presidencia de ambos organismos.²⁵ Por cierto, esto demandaba un compromiso de parte del rector en orden a asumir efectivamente el liderazgo de ambos cuerpos, propendiendo a su acción coordinada en pro de la Universidad. Estaba claro que, si eso así no sucedía en el futuro, sería el camino para confrontaciones entre dos cuerpos universitarios que debían ejercer en forma compatible sus respectivas atribuciones.

La rectoría de Riveros culminó con este gran logro en beneficio de la Universidad: su nuevo Estatuto y una nueva lógica de gobernanza institucional. Además, mostró hacia el país una Universidad de Chile con un rostro nuevo, cual era el de su liderazgo en defensa de la educación pública y su compromiso en pos de un Estado más

²⁴ En el trabajo de Riveros (2016) se inserta un texto del actual Estatuto de la Universidad de Chile, el cual está también disponible en: www.uchile.cl

²⁵ Esto fue un aspecto clave en la nueva gobernanza universitaria, esto es la preeminencia de la autoridad del rector en la resolución de disputas entre organismos de gobierno.

responsable en materia educacional. Logros en materia académica, como fue la acreditación de la Universidad por el máximo de tiempo y áreas relevantes, así como la instauración de políticas de colaboración entre los distintos organismos, el éxito del Hospital Clínico en materia médica y organizacional, el Liderazgo dado al Consejo de rectores,²⁶ los avances en proyectos de inversión significativos, en distintas Facultades, Institutos y el Hospital Universitario.

El cambio en la gobernanza y la relevancia de los indicadores comparativos

Hay un debate sobre la efectiva relevancia de los indicadores tradicionales de productividad –o producción– académica. La opinión de algunos es que la Universidad no debe estar basada en mediciones ni comparaciones de ningún tipo, porque ella es la que puede evaluar mejor, independientemente de indicadores comparativos, lo que es o no relevante a su hacer. Se dice, por ejemplo, que la investigación no es importante por la medición que se haga respecto de su inclusión en ciertas revistas académicas y disciplinarias o en cuanto a la producción de patentes, sino por la proyección de tal producción hacia los problemas de la sociedad, los cuales no encontrarían reflejo en esas instancias. En el contexto de esta visión, las comparaciones y la competencia son dos signos contradictorios con la esencia del trabajo universitario. Para otros, en la tendencia modernista y atendida a la actual globalización, las comparaciones, los rankings, las estadísticas sobre producción académica, como asimismo indicadores per cápita de todo tipo, podrían retratar muy bien lo que es o no una Universidad. Para éstos, en su versión extrema, son los indicadores comparativos lo único que puede en definitiva dictaminar la relevancia del trabajo de una universidad. Una visión equilibrada, sin embargo, sostendría que “el énfasis excesivo en lo medible pone el foco de la educación en eso, en lo medido, en desmedro, muchas veces, de actividades más valiosas que no se miden” (Barros y Fontaine,

²⁶ En 2004 se decidió que el Ministro de Educación no debía seguir presidiendo a la entidad, y el rector Riveros fue elegido por sus pares vicepresidente Ejecutivo del Consejo de Rectores.

2011). Es decir, se puede considerar que las mediciones comparativas son un indicador importante de la marcha de una universidad, pero la determinación de la excelencia de la misma no debe restringirse sólo a eso, puesto que muchos aspectos relevantes de su hacer podrían quedar fuera. Las mediciones son importantes, no porque se deba circunscribir el trabajo universitario a lo que relatan o postulan esos indicadores, que retratarían sólo una parte del multidimensional trabajo universitario, sino porque esos indicadores ponen en perspectiva el trabajo universitario comparativamente a otras instituciones que buscan también la excelencia y desempeño de un rol relevante en la sociedad.

El Informe de Autoevaluación que preparó la Universidad de Chile en 2011, con el propósito de ser reacreditada ante la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, establecía que:

La consecución de la misión institucional en el contexto en que se inserta la universidad, la compele a mirar más allá de las fronteras nacionales y a aspirar a convertirse en una universidad de clase mundial. El proyecto de Desarrollo Institucional que orienta hoy su quehacer, plantea que la institución debe responder de manera creativa y eficaz a las condiciones y desafíos que impone la globalización y la inserción del país en el orden mundial. Consecuentemente, determina que la institución debe realizar su labor creativa, formadora y de interacción cautelando la coherencia con parámetros internacionales de excelencia.

Se proveía aquí una sólida justificación para que la Universidad de Chile busque en las comparaciones e indicadores posibles de medir, el establecimiento del umbral que debe permanentemente estar superando para llevar a cabo los objetivos más trascendentales de su tarea académica. Esta es también una forma irrenunciable en que la Universidad debe reportar sus resultados y progresos hacia la sociedad porque en su carácter de institución nacional y pública debe buscar en ésta la más plena realización de objetivos.

Del mismo modo, el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad generado en 2006, por parte del Senado Universitario, establece que:

Nuestro desafío es consolidar, acrecentar y proyectar este liderazgo, nacional e internacionalmente, de manera de mantenernos como un referente nacional y regional en un escenario que es muy diferente a aquél en que la institución logró su actual preeminencia y que es el resultado de los profundos cambios que ha experimentado y experimenta el país en el contexto de la compleja situación cultural de la actualidad y de la época de la globalización.

Una sólida declaración, obtenida por consenso en un organismo que congregaba una voluntad triestamental, que logró poner en perspectiva los retos institucionales, no exentos de la necesidad de mediciones comparativas relevantes en el marco de la misión institucional. Asimismo, agrega el PDI universitario de 2006, que:

La naturaleza estatal y pública y la trayectoria histórica de nuestra universidad nos impone la tarea permanente de ser referente nacional, tanto por la calidad inherente de nuestras actividades y nuestros rendimientos y la capacidad de definir estándares para el país en cada disciplina y en cada programa docente, como también por el ejercicio de los valores de tolerancia, pluralismo y equidad, independencia intelectual y libertad de pensamiento, respeto y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer, agregando más adelante que de cualquier modo, se debe enfatizar que la excelencia es imprescindible para asegurar un impacto nacional –y por cierto, también internacional– provisto de autoridad y validez y, por ende, de credibilidad política y social. Si bien es factible la excelencia sin compromiso social, el compromiso sin excelencia es imposible.

La nueva gobernanza de la Universidad la ponía en la línea de desarrollo estratégico que se había previsto anteriormente, negando las expectativas de quienes veían en las nuevas estructuras, un retroceso a discursos generalistas y reivindicativos, mas no en metas y definiciones acordes a los tiempos de globalización y extrema competencia de la universidad con sus pares estatales y también las privadas.

El Proyecto de Desarrollo Institucional 2006: los objetivos

Los retos actuales de la Universidad de Chile se relacionan fuertemente con su entorno y se vinculan en gran medida a los cambios en

la lógica de funcionamiento del sistema de educación superior. Hoy en día, la Universidad está obligada a mostrar los resultados de su gestión en el campo académico, porque la sociedad requiere estar informada sobre ello. También está obligada, en su condición de universidad nacional y pública, a transparentar la gestión de sus recursos físicos y financieros y los resultados académicos que son producto de su utilización. No eran estos requisitos explícitos presentes en los años sesenta y anteriores, pero la idea de transparencia ha ido creciendo como una necesidad a cubrir frente al stakeholder, que es, en el caso de la Universidad de Chile, el ciudadano chileno. Esto fue tenido en vista en el Plan de Desarrollo de 2006, que consultó una serie muy completa de indicadores que permitirían fijar los criterios de cumplimiento sirviendo, al mismo tiempo, como un instrumento de monitoreo de la marcha institucional. Deberían ser también importantes para alimentar las cuentas anuales que hoy día el rector usa rendir ante la comunidad universitaria y el país.

Por eso mismo, la comparación de resultados, especialmente aquellos relacionados con el trabajo académico, empieza a adquirir una dimensión distinta que, en el pasado, cuando ella ocurría de modo más bien excepcional y casi como una información que contribuía a enriquecer la visibilidad de la Universidad. Hoy, por el contrario, es considerado indispensable, especialmente cuando se piensa en la dimensión inversión y uso de los recursos públicos. Además, todo plan de desarrollo necesita metas tangibles y monitoreables a través de indicadores cuantitativos, como efectivamente lo incluyó el Senado Universitario en el PDI preparado para el año 2006. Por otra parte, existe, querámoslo o no, una competencia interinstitucional, en que la posición de la institución no está sólo fundada en su historia y poderosos antecedentes republicanos, sino también, y de modo muy importante, en sus resultados y productividad académica comparada con otras instituciones nacionales y extranjeras. En definitiva, todo lleva a la necesidad de evaluar resultados, comparar indicadores, verificar cifras en materias atingentes a la realidad del trabajo universitario.

Para tener éxito en este desafío debe existir entre nosotros una visión de futuro institucional consensuada, un gran sentido de urgencia ante el nuevo escenario, un Proyecto de Desarrollo Institucional generado de manera par-

ticipativa y transparente, el convencimiento y la voluntad política interna de aunar y estimular los esfuerzos para ponerlo en práctica, y una conducción coherente y eficaz, dotada de fuerte liderazgo, en los diversos niveles.

Así rezaba el PDI elaborado por el Senado Universitario al año 2006, y que se constituyera en el plan oficial de la Universidad de Chile.²⁷ Al asumir un nuevo rector en mayo de 2006, se decidió dejar de lado la elaboración del Consejo Universitario y adoptar, en forma consonante con las atribuciones brindadas por el Estatuto, como oficial el Plan aprobado por el Senado en agosto de 2006.

En el PDI que pasó a ser oficial durante el segundo semestre de 2006, se establecieron seis Objetivos estratégicos que “establecen los resultados concretos y medibles que la institución quiere alcanzar durante el periodo de modo de cumplir su Misión, considerando el Escenario identificado”. Los objetivos estratégicos considerados fueron:

1. Ser efectivamente una institución integrada y transversal.
2. Ser reconocida como la universidad que dispone del cuerpo académico que, con vocación y compromiso, tiene el mejor nivel en el país, en conformidad con las exigencias de calidad en el concierto internacional.
3. Ser reconocida como la universidad que convoca y forma los mejores y más brillantes talentos jóvenes en todas las áreas que ella cultiva.
4. Ser reconocida como la universidad que realiza las actividades de investigación, creación y de postgrado (especialmente doctorados) al mejor nivel en el país, en conformidad con las exigencias de calidad en el concierto internacional.
5. Ser reconocida como la institución universitaria que más efectivamente realiza en el país la interacción de conocimiento con el sistema social, cultural, educacional y productivo.

²⁷ Esto, a pesar de que el Consejo Universitario había también elaborado y aprobado en 2005, un “Plan Estratégico 2006-2010” en un trabajo paralelo que se realizó a partir de 2004. (Universidad de Chile, 2005). Cf. [www. Senado.uchile.cl](http://www.Senado.uchile.cl).

6. Ser una institución provista de sustentabilidad y capacidad de gestión económica para asegurar su autonomía académica en el ejercicio y gestión de todas sus actividades.

“La elección de los Objetivos Estratégicos ha tomado como criterios orientadores y de priorización” –dijo el Senado en el respectivo Documento Oficial– “los elementos que contempla la Visión de Futuro: compromiso nacional –pertinencia, equidad, ética pública, fe pública temas nacionales–, excelencia –en todos sus ámbitos y según estándares internacionales– y contexto –procesos de modernización y globalización, desafíos que surgen de ellos en cuanto a identidad cultural y valórica”. En particular, con respecto al segundo Objetivo Estratégico se especifica que todos los grupos académicos de la Universidad de Chile en los distintos campos, deben ser “líderes en Chile, Latinoamérica y competitivos a nivel mundial en sus respectivos ámbitos, a un cierto plazo, y es preciso trabajar en esa dirección, en forma flexible”. Ciertamente, ese liderazgo requiere comparaciones sobre la base de indicadores adecuados.

En forma consecuente con la idea de monitorear el cumplimiento de los seis Objetivos Estratégicos del PDI de la Universidad de Chile, se establecieron Indicadores de Desempeño que permitirían medir el logro a avance en los respectivos temas. Los mismos tenían que ver con “las actividades académicas y de interacción realizadas por las unidades; el nivel de formación y distribución etárea del cuerpo académico; el nivel de la docencia de postgrado; el nivel y preferencias de los alumnos que ingresan; distribución etárea del personal de colaboración, por funciones; y aspectos económicos y presupuestarios”. Con mucho realismo, se advertía en el Plan que:

Los indicadores de desempeño que finalmente se utilicen deben ser reducidos en número, referirse a aspectos críticos del quehacer universitario, ser significativos en cuanto a que sean los que mejor consideren y reflejen el logro del OE respectivo y las especificidades propias de las actividades en todas y cada una de las áreas del conocimiento que cultiva la universidad, permitir comparaciones razonables entre las unidades y entre éstas con unidades externas, y poder ser llevados consistentemente en el tiempo.

estos principios hechos explícitos por el Senado Universitario en el PDI, se agregaba el hecho que los indicadores de desempeño comparativos “contribuyen con antecedentes concretos a la rendición de cuentas que la institución debe hacer a la comunidad universitaria y al país...”, lo cual reforzaba el reto sobre liderazgo académico y la necesidad de estudios comparativos destinados a analizar la marcha de la Universidad y de sus diferentes organismos académicos.²⁸

A modo de epílogo: la nueva gobernanza y los retos presentes

Indudablemente la Universidad de Chile ha enfrentado un panorama complejo a lo largo de los últimos 40 años. Las restricciones presupuestarias impuestas en la década de los setenta, el interregno de una administración que por casi 20 años no privilegió los temas académicos y pospuso la inversión, además del nuevo ambiente de la educación superior generado en la década de los ochenta consistente con un indisimulado propósito de auspiciar el rol preeminente del mercado y minimizar a la Universidad de Chile, todo eso afectó severamente el potencial de desarrollo institucional. Con posterioridad, junto con la transición a la democracia, no existieron políticas de Estado que repusieran el rol nacional y público de la Universidad, con una mirada destinada a potenciar la investigación, creación y docencia de excelencia para servir al desarrollo de Chile. Por el contrario, se siguió privilegiando un esquema de pura competencia entre instituciones de muy distinta naturaleza, en que el financiamiento provisto por los estudiantes y sus familias vía el pago de aranceles pasaba a ser el fundamento para el desarrollo y la inversión de las instituciones. La Universidad de Chile tenía a comienzos de la década de los noventa un 20% de participación del Estado en su presupuesto; actualmente tiene 12%, significando que el resto se provee por aranceles y por venta de servicios, lo cual no asegura que la institución cumpla con su rol nacional y público históricamente asignado. En

²⁸ Es notable que, en la propuesta de acciones del Proyecto de Desarrollo Institucional, se consultaba explícitamente la necesidad de formación de académicos jóvenes, de fortalecimiento de los programas de doctorado y, en forma muy particular, de “fortalecer la investigación y creación de calidad en la Universidad de Chile, en niveles de liderazgo nacional y competitividad internacional”

términos financieros se trata, como bien se ha explicitado en innumerables ocasiones, no de una “universidad estatal”, sino de una “universidad privada subvencionada”. Además, se ha continuado imponiendo a la Universidad de Chile el carácter de un servicio público más, con todas las ataduras administrativas que la hacen menos competitiva ante su competencia, que también recibe recursos estatales que son, en su caso, privatizados. La Universidad de Chile, por el contrario, produce como ente privado casi 90% de los recursos para su financiamiento los que son, en su caso, estatizados.

La Universidad de Chile llevó adelante un significativo cambio en su gobernanza para enfrentar los nuevos retos en materia de su rol como institución pública de excelencia; los tiempos de globalización y prolífica competencia con instituciones tanto estatales como privadas. La división del gobierno universitario en tres poderes –Gobierno, Legislativo y Poder Evaluador–, como lo consulta el actual Estatuto resultó clave para que el análisis de las medidas y decisiones adquiriese el tinte disciplinariamente transversal que requiere en una universidad compleja y participativo, como requiere una universidad democrática. El seguimiento de los 67 indicadores básicos que establecía el Plan de Desarrollo Institucional, fue un diseño fundamental en la relación Senado-Gobierno Académico, y en la debida retroalimentación de este último a través del poder Evaluador radicado en la Comisión de Evaluación de la Universidad. Un diseño de gobernanza universitaria extremadamente potente, que ha de lograr mantener a la Universidad de Chile como la primera institución universitaria del país.

Ciertamente, como en todo cambio estructural de esta naturaleza, hay riesgos vigentes. El principal está en la necesidad de mantener un firme liderazgo del rector de la institución para conducir la división de tareas y la debida coordinación entre el Senado y el Consejo Universitario, representativo este último del Gobierno Universitario. Si tal liderazgo se debilita, pueden cobrar oportunidad los ánimos “independentistas” que propugnarían una mayor autonomía del senado Universitario, dirigido por un académico alternativo al rector, así induciendo contradicciones que se reflejarán en decisiones inadecuadas en materias claves, como el presupuesto institucional y el diseño del trabajo de largo plazo.

Fuentes consultadas

- BARROS, Enrique y Arturo Fontaine, (2011). *La Reforma en la Universidad de Chile en Biblioteca del Movimiento Estudiantil tomo III*.
- BRAUN J., M. Braun, I. Briones, J. Díaz, R. Lüder y G. Wagner, (2000). *Economía Chilena 1819-1995. Estadísticas Históricas, Instituto de Economía PUC*. Chile: Instituto de Economía PUC.
- CHILE, U. d., (diciembre de 2006-2010). Dirección de Comunicaciones, Plan Estratégico. Santiago de Chile.
- ERAZO, V. y Fernando, (2002). *Universidad de Chile: en busca de un rostro*. Santiago, Chile: Universitaria .
- FELIPE, A., Manuel Garretón y Javier Martínez, (1985). *La Reforma en la Universidad de Chile, en Biblioteca del Movimiento Estudiantil Tomo III*. Eds: Santiago.
- LUIS, R. (2005). Universidad de Chile, Una Universidad para Chile. Santiago, Chile.
- _____ (2013). *La Universidad Chilena. Los efectos de una Manfrágora Contemporánea*. Chile: Occidente.
- RIVEROS , L. Baez y Gustavo (2014). *Chile y la ocd. La dicotomía entre lo macroeocómico y el Desarrollo Humano. Estudios Internacionales N°177*. Chile: Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile .
- RIVEROS , L. (2016). *Tres siglos venciendo fronteras*. Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- SANTIAGO, V. (1993). La rebelión de los decanos. Santiago, Chile: Copygraph.
- Universitario, S. (1998-2006). *Documentos Reforma*. Disponible en: www.uchile.cl/portal/senado-universitario
- VACONI, Tomás y Reca, Inés (s.f.). Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana. *Cuadernos del CESO N° 14*. Santiago-Chile 1971.

TERCERA PARTE
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE VICERRECTORES

LA INVESTIGACIÓN COMO DESAFÍO ESTRATÉGICO:
UNA EXPERIENCIA DE CAMBIOS
EN LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

*Daniel A. López**

Resumen

Se analiza una experiencia de cambio en la gobernanza de una Universidad Chilena, estatal y regional. En una institución casi estrictamente docente, se aplicó un modelo formal para el desarrollo de la investigación científico-tecnológica. El modelo considera sobre una matriz de cambio organizacional, aspectos procedimentales y de los recursos humanos, físicos y de información. Es un instrumento sujeto a evaluación y eventualmente un arquetipo replicable en universidades con desafíos semejantes.

Los resultados obtenidos, en un periodo de cinco años, indican significativos crecimientos en la productividad científico-tecnológica, principalmente de artículos de corriente principal y en los fondos concursables para actividades de investigación, verificándose un mejoramiento de la competitividad.

Paralelamente se han evidenciado mejores niveles de institucionalización, especialmente en la definición de la investigación como componente estratégico y avances en una organización matricial. Bajo estas nuevas condiciones es posible proyectar las capacidades internas para el logro de objetivos y metas más exigentes. **Palabras**

* Vicerrector de Investigación, Posgrado e Innovación de la Universidad de Playa Ancha (Chile); exrector y vicerrector de Planificación y Desarrollo de la Universidad de Los Lagos (Chile).

clave: gobernanza, I+D+i, ciencia y tecnología, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar una experiencia de gobernanza universitaria dirigida al desarrollo de la investigación en una universidad estatal y regional de Chile. Se trata de evidenciar aspectos de la organización interna, de la gestión y de las relaciones internas y externas, para asegurar el cumplimiento de su misión como institución de Educación Superior.

La reforma de la Educación Superior en Chile, ocurrida en 1981 durante el gobierno militar, significó incrementar radicalmente no sólo el número de universidades, la oferta de programas y la cantidad de estudiantes, sino también diversificar los tipos de instituciones (Brunner y Briones, 1992; Bernasconi y Rojas, 2004; OECD/Banco Mundial, 2009). Hasta el año 1980 existían sólo ocho universidades. Dos de ellas concentraban 65% de la matrícula y la mayor parte de la investigación científico-tecnológica. Actualmente existen 60 universidades y la matrícula se ha repartido, al punto que la mayor cantidad de los estudiantes se encuentra en las nuevas universidades privadas creadas a partir de esta reforma (54.5%). En 1980, la matrícula universitaria era de alrededor de 120 mil estudiantes y correspondía al total de la Educación Superior. Hoy la matrícula universitaria ha aumentado seis veces y la de Educación Superior más de diez veces (Bernasconi y Rojas, 2004; Neira, 2004; SIES, 2014). Se crearon otros tipos de instituciones de Educación Superior –Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica– que actualmente constituyen 63% de las instituciones y albergan 42.6% de la matrícula. El campo de acción de estas instituciones no universitarias está limitado a cierto tipo de programas de nivel terciario, por lo que el nivel de Posgrado es privativo de las universidades. La investigación sigue estando radicada sólo en algunas universidades (Krauskopf, 1993; Allende *et al.*, 2005; Santelices, 2015).

El cambio de la Educación Superior de un sistema de élite a uno masivo implicó un fuerte estímulo a la oferta docente, dada su exacerbada mercantilización (Brunner y Uribe, 2007; OECD/Banco Mun-

dial, 2009). Sobre 73% de su financiamiento es privado, en un contexto de altos valores relativos de los aranceles, lo que genera que los costos de las universidades representen más de 40% del producto interno bruto (PIB) per cápita (Meller, 2011). Si bien estos hechos responden a dinámicas supranacionales asociadas a cambios políticos e ideológicos en la gobernanza universitaria (Komljenovic *et al.*, 2016) y al tratamiento de los procesos formativos y de la investigación como *commodities* (Kauppinen, 2014), los niveles alcanzados en Chile son de los más altos del mundo. Tal situación ha motivado fuertes movilizaciones estudiantiles (Bellei *et al.*, 2014; López y Prado; 2016; Larrabure y Torchia, 2016) y una controversial propuesta de reforma a la Educación Superior.

La investigación científica y tecnológica del país se genera principalmente en las universidades. Su financiamiento es en su mayor parte concursable, con exigencias de organización y recursos humanos, físicos y de información, que la hacen una actividad poco atractiva para una visión de costo/beneficios económicos. Como su implementación exige fondos importantes, la cada vez más fuerte competencia por los fondos, es también una limitante para una participación más diversificada de las universidades en la generación de artículos de corriente principal, patentes y licencias. Como consecuencia, la investigación continua concentrada en pocas universidades. De las publicaciones, 50% son generadas por dos universidades y sólo 30% de las universidades se encuentran acreditadas en investigación, 50% en el caso de las universidades estatales y 13.3% en las privadas (Escudey y Chiappa, 2009; López y Sánchez, 2015; Santelices, 2015).

Aun cuando las actividades de investigación constituyen la principal fuente de prestigio de las universidades –dado que el tiempo de acreditación institucional es explicado principalmente por la acreditación en investigación (López *et al.*, 2015) y porque la imagen se asocia a la gestión del conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2016)– la cobertura de las actividades de I+D+i en las universidades chilenas es muy limitada, independientemente del hecho que las universidades que más contribuyen al desarrollo científico tecnológico nacional, tienen posiciones de privilegio entre las universidades de América Latina; Chile no dispone de universidades de investigación (Bernasconi, 2007).

Existen, no obstante, varias otras situaciones que han ido generando la necesidad que la investigación sea incorporada en los propósitos y misiones de las universidades surgidas después de la reforma de 1981. Muchas de ellas, principalmente estatales, se ubican en regiones, por lo cual existen fuertes demandas para la generación de conocimientos necesarios para el desarrollo local y regional. Probablemente la presencia de universidades regionales, sea la experiencia más exitosa de descentralización y desconcentración nacional (Sanhueza *et al.*, 2016). La valoración de este hecho se evidencia con la reciente creación de universidades estatales en las dos únicas regiones, entre 14, que no disponían de universidades propias instaladas en sus territorios.

En el último tiempo, la propuesta de una nueva reforma a la Educación Superior ha considerado como obligatoria a la investigación en la acreditación de las universidades, lo que en la práctica significa que para mantener el estatus universitario, las instituciones necesariamente deben demostrar y disponer de procesos y desempeños de investigación de calidad.

Salvo para una fracción de las universidades privadas creadas después de la reforma de 1981, las cuales se han declarado desde su origen como universidades docentes, la mayoría de las universidades chilenas han ido gradualmente asumiendo a la investigación como uno de sus propósitos institucionales y ello significa responder a estándares internacionales de productividad, medidos con indicadores cuantitativos exigentes (Conicyt, 2015a). Si bien, pueden existir diferencias disciplinares en los instrumentos, en los paradigmas y aún en las visiones epistemológicas del significado de es qué la “buena Ciencia”; lo que está fuera de toda discusión es que el desarrollo del país depende de la generación de conocimiento y que éste debe ser pertinente y de excelencia.

Ante este escenario, las universidades, con distintos plazos y estrategias, han asumido a la investigación científica y tecnológica como un Desafío Estratégico. Ello significa reconocer debilidades internas (masa crítica, equipamiento, gestión, información, productividad) que si son superadas pueden permitirían aprovechar las oportunidades del medio externo (prestigio, contribución al desarrollo de las regiones y del país, acceso a fondos concursables, redes nacionales e internacionales). El diseño de estrategias para enfrentar el Desafío

Estratégico de la investigación científico-tecnológica es dependiente tanto de definiciones políticas institucionales como del contexto nacional, las cuales serán presentadas a continuación.

El contexto nacional e institucional

A pesar de que la Universidad chilena está fundada en el modelo napoleónico, la institucionalización temprana de las actividades científicas otorgó a las universidades la responsabilidad de la investigación científica y tecnológica (Serrano, 1994).

En el actual sistema de investigación científica-tecnológica en Chile, existen dos unidades mayores: la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) dependiente del Ministerio de Educación y la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo) dependiente del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Las universidades son los principales usuarios de Conicyt a través de fondos concursables para financiamiento de proyectos de investigación y desarrollo, atracción e inserción de capital humano avanzado, centros regionales, información científica, equipamiento científico, además de fondos para investigaciones en áreas específicas. La participación de las universidades en actividades de emprendimiento innovador y transferencia tecnológica es mucho menor y habitualmente indirecta, pues la mayoría de los instrumentos de Corfo están dirigidos a empresas (López y Sánchez, 2015; Conicyt, 2016).

El gasto total en I+D+i es de 0.35% del PIB, está muy por debajo del promedio de los países de la OECD y de otros países de desarrollo medio. La mayor parte del financiamiento es estatal, aunque la inversión pública como porcentaje del PIB es también proporcionalmente baja (Santelices, 2015).

Los fondos públicos y concursables impactan positivamente en la productividad científica en términos cuantitativos, pero su impacto cualitativo es dudoso (Benavente *et al.*, 2012). Se ha argumentado, además, que el hecho que los fondos para investigación sean concursables, determinan la calidad y pertinencia de sus resultados (Vessuri *et al.*, 2014).

La productividad científica y tecnológica es, en términos relativos, más alta que en otros países de América Latina, puesto que

cuando, por ejemplo, se estandariza el número de artículos de la corriente principal por millón de habitantes, supera a Argentina, Brasil y México que son los países líderes en producción científica (Baeza, 2010; Santelices, 2010; Conicyt, 2014; Conicyt, 2015a y b; López y Sánchez, 2015; Santelices, 2015; Conicyt, 2016). Las universidades que producen casi 90% de estos artículos han triplicado su producción científica entre 2003 y 2013 (Santelices, 2015), siendo los responsables de estos resultados. Los desempeños en innovación, tanto a nivel de empresas como de las universidades, son menores y se expresan en la baja representatividad de productos innovados en el total de las ventas, la baja diversificación exportadora de productos innovados y la alta concentración exportadora (CENIC, 2010; López y Sánchez, 2012; Santelices *et al.*, 2013). El 80% de los doctores y la mayor parte de los investigadores, están adscritos a las universidades, las cuales ofrecen alrededor de 150 programas de doctorado, con cerca de 4 mil estudiantes, aun cuando existe también un importante contingente de doctorantes en universidades extranjeras. Estas cifras indican un aumento significativo de capital humano avanzado, pero la cantidad de investigadores por millón de habitantes es en promedio en los países de la OECD, cuatro veces mayor que en Chile.

El interés por la investigación se ha extendido, en los últimos años, a un mayor número de universidades (Conicyt, 2015a). El desafío para las universidades sin tradición y con fuertes limitantes de recursos, es el cómo poder lograrlo. En este contexto operan como factores positivos: 1) la disponibilidad de investigadores jóvenes, producto principalmente de sistemas becarios en universidades extranjeras de prestigio, no obstante, ello no ocurre en todas las áreas; 2) programas de Conicyt que permiten concursar a financiamiento de proyectos de investigación, equipamiento, operación de redes; 3) consideración de la investigación en la misión de muchas universidades; 4) demandas de propuestas sociales de conocimiento para el desarrollo regional y nacional; 5. señales políticas públicas en orden a establecer a la investigación como un componente consustancial de toda Universidad. Como factores negativos están: bajo gasto y la impredecibilidad de los recursos para I+D+i; concentración territorial e institucional de recursos humanos y físicos; problemas de gestión de la investigación en universidades con poco desarrollo relativo; cos-

tos de implementación y los tiempos relativamente largos para evidenciar resultados e impactos.

El desafío de la investigación surge en la Universidad de Playa Ancha, como en otras universidades regionales jóvenes, como una decisión ineludible. La Universidad de Playa Ancha es una institución del Estado ubicada en la Región de Valparaíso. Originalmente formó parte, como un Instituto Pedagógico, de la Universidad de Chile, adquiriendo su actual condición de autonomía en el año 1985. Posee alrededor de 8 mil estudiantes, 38 programas profesionales, 12 de técnicos, 16 de posgrado, dos de ellos de doctorado. Académicamente está organizada en ocho facultades y un Centro de Estudios Avanzados. La Universidad establece en su Estatuto Orgánico que la investigación es un “fin esencial” y es “parte del campo especial de su interés”. Sin embargo, ello no se reflejaba estrictamente en su misión. En 2011 modificó su misión que establecía entre sus tareas, “la promoción gradual de la investigación [...] y el aportar progresivamente y con cada vez mayor responsabilidad social, al desarrollo del conocimiento”. La nueva misión superó la condicionalidad de las tareas de I+D+i, señalando que “la generación de conocimiento es entendida en su concepto más amplio de investigación, Desarrollo e innovación [...]” y que la institución está concebida como una Universidad compleja. Cinco años después, la Misión Institucional indica que: “se da énfasis a la investigación, el Desarrollo y la innovación [...]” y que la Universidad aspira a ser reconocida a nivel nacional e internacional por sus actividades de investigación. Como consecuencia de estos cambios misionales, la Universidad migró de una organización que ignoraba a la investigación a nivel estratégico y dotada de una organización fuertemente estructural y mecanicista, a una organización en que las actividades de I+D+i son reconocidas en el nivel estratégico adoptando, de paso, un diseño organizacional más matricial.

El cambio de una Universidad casi estrictamente docente a otra con desarrollo en investigación generó la necesidad de decisiones estratégicas en prioridades, articulación interna, carga académica, estatus de investigador –normas, estímulos, remuneraciones–, entre otros aspectos.

Se presenta, a continuación, el diseño y ejecución de un modelo elaborado para un periodo de diez años, como instrumento para en-

frentar el Desafío Estratégico de la investigación en la Universidad de Playa Ancha. Se trata de un caso de cambios en la gobernanza universitaria por cuanto se establecen nuevas formas de organización, de su operación interna, así como en las relaciones con *stakeholders* y otras instituciones, conducentes al cumplimiento de nuevas definiciones misionales (Ganga *et al.*, 2014; Brunner, 2015). Los cambios pertinentes de la gobernanza como respuesta a cambios en las demandas institucionales, son la fuente de experiencias exitosas en universidades (Brunner, 2011).

Cambios en la gobernanza. Procesos y resultados

La Universidad de Playa Ancha, para enfrentar el desafío estratégico del desarrollo de la investigación Científica y Tecnológica, estableció como estrategia general la formalización de un modelo explícito proyectado a diez años a partir del 2011. Su aplicación, por lo tanto, es de aproximadamente cinco años.

Aspectos conceptuales

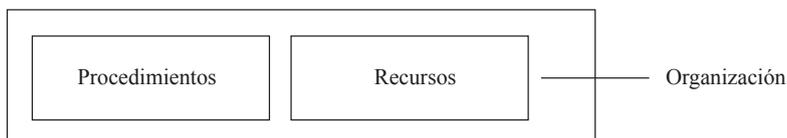
El concepto de “modelo” tiene variadas acepciones y aplicaciones. En su origen etimológico alude a una “manera” de operar. En la definición de este modelo se concibió como una representación conceptual de la realidad que precisa sus componentes y procesos en el contexto de un cambio organizacional. Su propósito es establecer los aspectos a tener en cuenta para lograr el desarrollo de las actividades de investigación científica-tecnológica, considerando también que debiera ser evaluable y que eventualmente pudiera ser un arquetipo replicable.

El concepto de investigación, alude a las actividades de investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i), es decir, aquellas relativas a la generación de conocimiento científico-tecnológico, su aplicación a nuevos materiales, productos o procesos y su uso comercial. Adicionalmente considera la creación entendida como el arte como generador de conocimiento (*Art Research*), pero que excluye las actividades de creación artística propiamente tales.

Componentes del modelo

El cambio organizacional constituye la matriz en donde se sitúan recursos y procedimientos (ver figura 1).

Figura 1. Diseño general del modelo utilizado para el fomento I+D+i en la Universidad de Playa Ancha



Fuente: elaboración propia.

Organización

Se establecen dos cambios: la ubicación de la investigación y el posgrado en el nivel estratégico de la organización, lo que se expresa en la creación de la vicerrectoría de investigación, posgrado e innovación; la organización, en los niveles estratégicos y operativos, deja de ser exclusivamente mecanicista y tiende a lo matricial (ver figura 2).

Figura 2. Diseño de organización matricial utilizado en I+D+i en la Universidad de Playa Ancha

Direcciones; consejos
(Componentes estructurales articulados horizontalmente)



Fuente: elaboración propia

Al asumir una posición estratégica, la gestión de la investigación requirió establecer nuevos procedimientos y contar con los recursos humanos, físicos y de información necesarios. La operación de las

definiciones estratégicas de la Vicerrectoría está a cargo de las direcciones asociadas a la investigación y al Posgrado (Dirección General de investigación; Dirección General de Posgrado; Dirección del Centro de Estudios Avanzados; Dirección Escuela de Posgrado; Dirección Sello Editorial), las cuales poseen responsabilidades específicas, pero que, en cada uno de sus ámbitos, actúan orgánicamente. Ello quiere decir que están orientadas más a tareas amplias que a la división de trabajo; más a la actuación en red que a las relaciones jerárquicas; más a las interacciones horizontales que verticales.

En el ámbito de investigación, junto a la Dirección General de investigación y al mismo nivel organizacional, se sitúa la Dirección del Centro de Estudios Avanzados, unidad que alberga investigadores a tiempo completo y a tiempo parcial (estos últimos adscritos a facultades), los cuales deben cumplir requisitos para su ingreso y permanencia. Anualmente se establecen acuerdos evaluables de su productividad.

La esta organización interna considera también los siguientes componentes:

- *Programas de desarrollo disciplinario*: Financian las prioridades de investigación de las ocho facultades, definidas explícitamente por estas unidades. Estos Programas son evaluadas anualmente y han generado como productos: la creación de programas de posgrado (doctorado y magíster); la postulación de revistas científica a indexaciones internacionales; la creación de laboratorios de investigación; seminarios y reuniones científicas; publicaciones y proyectos.
- *Pro-Idea*: Programa dedicado a la formación y actualización de investigadores. Se han enfatizado aspectos epistemológicos, cuantitativos e instrumentales.
- *Núcleos de innovación y de creatividad*: Dependen de la Dirección General de Investigación. No corresponden a unidades formales, sino a coordinaciones de las actividades de innovación y creatividad. En innovación significa principalmente la ejecución de proyectos nacionales y regionales asociados principalmente a innovación social, tecnológica y a capacitación. En creatividad, las principales actividades se relacionan a redes

culturales, a estrategias de vinculación ciudadana, a las industrias y ciudades creativas.

- *Soportes para las actividades de investigación científico-tecnológica*: Apoyos técnicos en aspectos cuantitativos, metodológicos e idiomas, para la elaboración de artículos científicos. Está en implementación el soporte para propiedad intelectual.
- *Grupos de investigación*: Confluencia de líneas de investigación para abordar problemas. Responden a un enfoque que fomenta el tratamiento interdisciplinario de problemas. Actualmente funciona un grupo de investigación para el Recurso Agua (aspectos oceanográficos, ecotoxicológicos, ecológicos, tratamiento de aguas, cambio climático, entre otros), dada su importancia para el desarrollo regional y otro sobre Aspectos Territoriales desde la perspectiva de las Humanidades y Ciencias Sociales (Región de Valparaíso, Valparaíso urbano; Isla de Pascua, desde perspectivas culturales del desarrollo local y regional). La constitución de los grupos de investigación depende de la masa crítica de investigadores de alto nivel y de la pertinencia social del tema.
- *Consejos*: Cuerpos asesores y de vinculación interna que operan a distintos niveles: el Consejo de investigación conformado por directivos, investigadores destacados y una profesional del área jurídica; Consejo Editorial Sello Puntágeles dedicado a la publicación de monografías; Consejos a nivel de Núcleos.
- *Comités*: Para resolver aspectos de Bioética y Bioseguridad en proyectos y en publicaciones.
- *Observatorios*: Para estudios y evaluaciones en aspectos específicos (Calidad de vida del estudiante universitario; Participación Social y Territorio).
- *Procedimientos*: Están referidos a la planificación, normativas, definiciones operacionales y a diversos aspectos de la gestión de la investigación.
- *Planificación*: Las políticas de investigación vigentes (2015-2021) asimilan el concepto de investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) y están orientados a la calidad de la productividad científica y tecnológica y de la gestión de la investigación. En particular, a partir de la constitución de una masa crítica de investigadores de alto nivel, se espera cumplir

con el objetivo estratégico de incrementar los desempeños en I+D+i, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Los objetivos específicos están referidos a: aumentar las publicaciones de corriente principal; aumentar la concursabilidad y adjudicabilidad de proyectos; promover la innovación de base científica y lograr masa crítica de investigadores de alta calificación (Universidad de Playa Ancha, 2016). El Plan Sectorial en investigación formaliza las estrategias para alcanzar las metas anuales, las cuales se verifican con indicadores de procesos, resultados e insumos. Asimismo, la planificación establece plazos, responsabilidades e hitos, además de mecanismos de control, seguimiento y retroalimentación. Anualmente se establecen planes operativos (acciones) para la formulación presupuestaria.

- *Gestión*: El enfoque general de las actividades de investigación está orientado a “problemas” más que “desarrollos disciplinares”. Los “problemas” son definidos por su pertinencia intelectual y social; tienen la ventaja que favorecen el trabajo interdisciplinar y el logro de conocimiento científico-tecnológico de calidad con impacto social a nivel del país y de la región de Valparaíso.

Un segundo aspecto se asocia a cómo superar la competencia interna entre las horas dedicadas a la investigación y otras actividades académicas. Se prioriza la investigación siempre y cuando estas actividades se encuentren debidamente formalizadas (por ejemplo, dedicación a proyectos) y existan compromisos evaluables de productividad.

Dentro de la gestión se consideran también los incentivos económicos a los investigadores por la productividad de artículos científicos y la adjudicación de proyectos con financiamiento externo. Además, existen también otros estímulos como uso de tiempo para actividades de I+D+i, asistencia a congresos, aportes para equipamiento.

La profesionalización de la gestión implica disponer de los recursos humanos calificados, así como el desarrollo de sistemas de gestión de proyectos. Tanto las direcciones como la Vicerrectoría poseen mecanismos formales de rendición de cuenta (*accountability*) anuales:

- *Normativas*: Entre los aspectos normativos que se implementaron los más importantes son: Reglamento General de investigación; procedimientos para la gestión de proyectos de I+D+i; reconocimiento del estatus de investigador; asociación entre productividad académica y carrera académica (de aplicación parcial).
- *Recursos*: Considera Recursos Humanos, Físicos, de Información y Económicos.
- *Recursos Humanos*: Orientados a investigadores con altos niveles de formación, doctores –idealmente con posdoctorado– con productividad científica de calidad. Su inserción como académico puede llegar a ser a tiempo completo. En tal caso existen compromisos anuales de productividad. Investigadores a tiempo parcial operan en las facultades y en el Centro de Estudios Avanzados. Se estimula su participación en programas de doctorado, los cuales se establecen como las prioridades para el reclutamiento de investigadores. Se enfatiza la adscripción de posdoctorantes y de investigadores visitantes, aprovechando fondos concursables existentes a nivel nacional. En los investigadores de mayor calificación se fomenta la convergencia de las líneas de investigación en los grupos de investigación. Como tarea pendiente está la constitución de una “comunidad de investigadores” que permita articular investigadores de diferentes unidades, con distintos niveles de formación y experiencia, incluyendo a estudiantes de pregrado y postgrado. En el caso de estos últimos, se estimula el logro de tesis que se transformen en publicaciones a través de fondos internos concursables anuales para tesis, así como mediante cursos y charlas. Iniciativas como el Congreso de jóvenes científicos de la Agrupación de Universidades del Grupo Montevideo, al que pertenece la Universidad, y al que asisten anualmente más de 600 investigadores jóvenes, son priorizadas en las redes internacionales. Asimismo, las exigencias para la acreditación de programas de magister y doctorado, son un factor que ayuda a elevar los estándares de los académicos que hacen docencia en dichos programas y fomentan mejores niveles de investigación en las tesis.

- *Recursos Físicos*: Principalmente laboratorios de investigación, debidamente formalizadas como tales, con exigencias para su equipamiento y funcionamiento. Se espera a disponer de una Red interna de laboratorios y talleres.
- *Recursos de Información*: Bases de datos, tanto para publicaciones como para proyectos internos. Un sistema informativo provee información pormenorizada de investigadores y unidades, incluyendo cantidad y profundidad de las relaciones entre ellos. El investigador tiene acceso a bases documentales (WoS, Scopus y otras), con mecanismos de apoyo para fomentar su uso. El Centro de Estudios Avanzados cuenta con apoyo bibliométrico. Las revistas internas deben alcanzar indexaciones internacionales de prestigio. El Sello Editorial Puntángeles edita monografías, resultado de investigaciones en líneas editoriales bien definidas, con arbitraje ciego y distribución amplia.
- *Recursos Económico*: Existen fondos para financiamiento de proyectos de I+D+i y creación internos, en los que se favorece a investigadores noveles. Es importante la concursabilidad a fondos externos nacionales e internacionales, tanto para proyectos, como para equipamiento y redes. Se dispone de fondos de contrapartida institucional para estos fines, así como de fondos específicos para el financiamiento de los programas en las facultades y para la habilitación y equipamiento de laboratorios. Parte importante del financiamiento proviene de fuentes externas.

Resultados

La aplicación del modelo para el fomento de las actividades de I+D+i en la Universidad de Playa Ancha ha tenido un impacto significativo en los indicadores de resultados en publicaciones y proyectos. Hasta 2010, las publicaciones totales anuales no excedían la decena y las de corriente principal rara vez superaban 40% de ellas. Algunas de los principales resultados obtenidos en el quinquenio se entregan en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores y descriptores de desempeños en I+D+i. Universidad de Playa Ancha (2011-2015)

Total de publicaciones 2011-2015	500
Publicaciones de corriente principal 2011-2015	228
Incremento 2011-2015	Siete veces (61% artículos de corriente principal)
Autores 2011-2015	142
Proyectos vigentes con financiamiento externo (2015)	49 / 5.4 millones de dólares
Adjudicabilidad de proyectos (2011-2015)	40% (sobre la media nacional)
Ranking Scimago 2011-2015	Aumento 124 posiciones en Iberoamérica; 200 en Latinoamérica

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El modelo para fomentar las actividades de I+D+i utilizado en el quinquenio 2011-2015, seguirá siendo aplicado como principal estrategia para el cumplimiento de los objetivos y metas de la planificación 2016-2020. Si bien en este nuevo quinquenio existe un cambio de énfasis en los desempeños de lo cuantitativo a lo cualitativo, así como a la diversificación de actividades, se mantiene la tendencia a lograr mayores niveles tanto de competitividad como de institucionalización. En un plano en donde operan estas variables (ver figura 3), adquieren importancia distintos factores. Sólo la intuición puede generar soluciones adaptativas cuando los niveles de institucionalización y competitividad son bajos. Si aumenta la competitividad, adquieren importancia los acuerdos internos caso a caso. En situaciones de baja competitividad en ambientes bien institucionalizados, se otorga importancia la organización formal y a los cargos. Los cambios en la gobernanza, en este caso, han permitido lograr la migración de bajos niveles de competitividad a los niveles actuales y la constitución de una organización interna plenamente asumida. Por lo tanto, están dadas las condiciones para consolidar las capacidades internas en todos los niveles.

Figura 3. Importancia de componentes de la gobernanza en un plano de competitividad v/s institucionalización institucional

		Competitividad (+)		
(-)	Importancia de acuerdos internos coyunturales		Importancia de capacidades internas	Institucionalización (+)
	Importancia de la intuición		Importancia de unidades y cargos	
		(-)		

Fuente: elaboración propia.

Fuentes consultadas

- ALLENDE, J., J. Babul, S. Martínez y T. Ureta, (2005). *Análisis y proyecciones de la ciencia chilena 2005*. Chile: Academia Chilena de Ciencias.
- BAEZA, J., (2010). “El caso de Chile”, en B. Santelices (ed), *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2010*. Chile: Secretaría General Iberoamericana-Universia-CINDA.
- BELLEI, C., O. Cabalin y V. Orellana, (2014). “The 2011 Chilean student movement against neoliberal educative polices”, en *Studies in Higher Education*, 36 (3).
- BENAVENTE, J. M., G. Crispi, L. Garone y A. Maffioli, (2012). “The impact of national research funds: a regression discontinuity approach to the Chilean Fondecyt”, en *Research Policy*, 41 (8), pp. 1461-1475.
- BERNASCONI, A., (2007). “Are there research universities in Chile?”, en P.G. Altbach y J. Balán (eds.), *World class worldwide. Transforming Research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: J. Hopkins University Press.
- BERNASCONI, A. y F. Rojas, (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile. 1980-2003*. Chile: Editorial Universitaria.
- BRUNNER, J. J., (2011). “Gobernanza universitaria. Tipologías, dinámicas y tendencias”, en *Revista de Educación*, 355, pp. 137-159.

- _____ (2015). “Políticas de Educación Superior: la gobernanza de los sistemas en Iberoamérica”, en F. Ganga y J. Abello (comps.), *Gobernanza universitaria aportes desde una perspectiva latinoamericana*. Chile: Ril Editores.
- BRUNNER, J. J. y G. Briones, (1992). *Higher Education in Chile. Effects of the 1980. Reform*. Washington, D.C.: The World Bank Washington.
- BRUNNER, J. J. y D. Uribe, (2007). *Mercados universitarios. El nuevo escenario de la Educación Superior*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CENIC, (2010). *Agenda de innovación y competitividad 2010-2020*. Santiago de Chile.
- CONICYT, (2014). *Principales indicadores cuantitativos de la actividad científica chilena 2012*. Informe 2014: una mirada a 10 años. Programa de formación científica. Scimago Lab. Madrid-Valparaíso: Conicyt.
- _____ (2015a). *Principales indicadores cuantitativos de la actividad científica chilena*. Informe 2015: una mirada a 10 años. Programa de formación científica. Scimago Lab. Madrid-Valparaíso: Conicyt.
- _____ (2015b). *Compendio estadístico. Concursos Conicyt 2012-2014*. Santiago de Chile
- _____ (2016). *Compendio estadístico. Concursos de Conicyt 2012-2014*. Santiago de Chile.
- ESCUDEY, M. y R. Chiappa, (2009). “El desarrollo científico-tecnológico y la gestión de la investigación”, en A. Arata y E. Rodríguez (eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- GANGA, F. y J. Abello y J. Quiroz, (2014). “Gobernanza universitaria: una mirada histórica y conceptual”, en *Gobernanza universitaria: aproximaciones teóricas y empíricas*. Chile: CEDAC/Universidad de Los Lagos.
- KAUPPINEN, I (2014). “Different meanings of ‘knowledge as commodity’ in the context of higher education”, en *Critical Sociology*, 40(3), pp. 393-409.

- KOMLJENOVIC, J. y S. Robertson, (2016). “The dynamic ‘market-making’ in higher education”, en *Journal of Education Policy*, 31(5), pp. 622-636.
- KRAUSKOPF, M., (1993). *La investigación universitaria en Chile: reflexiones críticas*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- _____ (2011). “Las ciencias en las instituciones públicas y privadas de investigación”, en J.J. Brunner y C. Peña, (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y privado*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- LARRABURE, M. y C. Torchia, (2016). “The 2011 Chilean student movement and the struggle for a new left”, *Latin American Perspectives*, 42 (5): 248-268.
- LÓPEZ, D. y X. Sánchez, (2012). “La innovación como desafío para las universidades regionales derivadas”, en *Innovación. Algunas dimensiones. Cuadernos del Foro Valparaíso edición especial*, pp. 23-31.
- _____ (2015). “Desarrollo en Ciencias y Tecnologías en Chile. Avances, desigualdades y principales desafíos”, en Silva Lago Martínez y Néstor Horacio Correa (coords.), *Desafíos y dilemas de la Universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XX*. CUCSH/ALAS/UBA Sociales. Argentina: Ediciones Universidad de Buenos Aires.
- LÓPEZ, D., M. Rojas, B. López y D.C. López (2015). “Chilean universities and institutional quality assurance process”, en *Quality Assurance in Education*, 23(2), pp. 166-183.
- _____ y M. Prado (2016). “¿Qué deseaban los estudiantes universitarios chilenos el año 2011?”, en *Altre Modernità. Edición Especial*, pp. 218-223.
- MELLER, P., (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro es el mercado*. Chile: Uqbar Ediciones.
- NEIRA, H., (2004). “Educación universitaria en Chile: una visión panorámica centrada en los alumnos”, en *Estudios Pedagógicos*, 30, pp. 123-133.
- OECD/Banco Mundial, (2009). *La Educación Superior en Chile*. Chile: OECD/Banco Mundial.
- RODRÍGUEZ-PONCE, E., (2016). “Estudio exploratorio del impacto de la gestión del conocimiento en la calidad de las universidades”, en *Interciencia*, 41(4), pp. 228-234.

- SANTELICES, B., (2010). “Desarrollo científico en Iberoamérica en la década 1998-2007 y el rol de las universidades”, en B. Santelices (ed), *El rol de las universidades en el desarrollo científico*. Chile: Secretaría General Iberoamericana. Universia CINDA.
- _____ (2015). “investigación Científica universitaria en Chile”, en A. Bernasconi (ed.), *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Capítulo IX.
- SANTELICES, B., F. Lund, T. Cooper y J. Asenjo (eds.), (2013). *Innovación basada en conocimiento científico*. Chile. Academia Chilena de Ciencias-Instituto de Chile.
- SANHUEZA, P., J. Abalos y A. Ríos, (2016). “Universidades regionales, Reforma universitaria y descentralización”, en *Estudios Sociales*, 123, pp. 45-64.
- SERRANO, S., (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo xx*. Chile: Editorial Universitaria.
- SIES, (2014). “Panorama de la Educación Superior en Chile”, Chile: División de Educación Superior Ministerio de Educación.
- VESSURI, H., J.C. Guedon y A. Cetto, (2014). “Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development”, en *Current Sociology*, 62(5), pp. 647-665.
- Universidad de Playa Ancha (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional*. Valparaíso, Chile.

MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO DE UNIDADES ACADÉMICAS: CASO UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS-CHILE

*Juan Abello Romero**
*Francisco Ganga Contreras***

Resumen

Las universidades tienen responsabilidades ante los diversos grupos de interés, principalmente ante la sociedad que los acoge, por ello es un imperativo ético el actuar eficiente y transparente de estas organizaciones. La cultura evaluativa debe formar parte de su quehacer y la medición de los desempeños de las unidades académicas son fundamentales para fortalecer esa cultura evaluativa. Este capítulo tiene como objetivo mostrar la aplicación de un modelo de medición del desempeño de los departamentos académicos de una universidad estatal chilena. Para lograr el propósito se entregan aspectos teóricos sobre la cultura evaluativa y la medición del desempeño, los resultados son presentados utilizando una matriz de desempeño expresada en un gráfico de cuadrante.

* Contador auditor y contador público, magíster en Ciencias de la Administración y doctor en Ciencias de la Administración. Actualmente es investigador del Programa de Investigación sobre Gobernanza e Inclusión Organizacional y académico jornada completa del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos. Correo Postal: República 517, Santiago de Chile.

** Administrador Público, licenciado en Administración, magíster en Administración de Empresas, DEA en Organización de Empresas, doctorado en Administración de Empresas y postdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es profesor titular A del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo Postal: República 517, Santiago de Chile.

Palabras clave: departamentos académicos, medición de desempeño, cultura evaluativa e indicadores.

Introducción

Como indican Brunner y Peña (2008) en la presentación del libro *Reforma de la educación superior*, las universidades son unas de las pocas instituciones sociales a la que se le atribuyen las mayores virtudes, con rasgos tan relevantes como la antigüedad y la sabiduría. Estas instituciones han debido, hasta ahora, de asumir funciones tan sublimes para la sociedad como la formación del capital humano de la sociedad, desarrollar el conocimiento y la erudición, propiciar la deliberación y la crítica como parte de la cultura, contribuir a la cohesión social, formar a las elites profesionales e intelectuales de la sociedad, y ser un canal para que todo miembro de la sociedad pueda ascender de acuerdo con sus méritos. El logro de estas funciones parece estar todavía en el anhelo y no en la concreción, particularmente para las universidades latinoamericanas. De todas maneras, las universidades buscan contribuir significativamente al desarrollo sostenible de un país como lo manifiestan Sirbu, Cimpoies y Racul (2016) y Ahmadi, Bazargan y Havas (2011).

¿Cómo saber si estas instituciones están cumpliendo con las funciones que la sociedad requiere? ¿Cómo las instituciones se aseguran de cumplir con las funciones que la sociedad requiere? La transparencia organizacional parece ser la respuesta a la primera interrogante, más si la institución de educación superior es de carácter público (Abello, 2016). La transparencia organizacional es considerada como uno de los aspectos cardinales para asegurar la presencia de buenas prácticas de los sistemas de gobierno corporativo (Morales, 2014; Morales-Parada y Jarne-Jarne, 2009; Huse, 2007). La transparencia, según Arredondo, De la Garza y Vázquez (2014), se refiere a la posición que asumen las organizaciones de regirse por bajos estándares éticos, de tal manera que se expliciten los criterios que siguen cuando se toma una decisión y los pongan a disposición con claridad a todas las personas con derecho a conocerlos. La transparencia implica la garantía de acceso, apertura y visibilidad de la información, permitiendo mejorar los niveles de certidumbre en las relaciones que

se dan tanto a nivel interno como externo. Esto fortalece la idea de que la transparencia permite que el público pueda obtener información sobre las operaciones y estructuras de una determinada entidad (Etzioni, 2010). La segunda interrogante tiene respuesta en la medición del desempeño, no hay forma de saber si lo que se está haciendo se está haciendo bien, si no es midiéndolo. De este aspecto se aboca el presente capítulo, para fortalecer los planteamientos teóricos se presentará la experiencia de medición del desempeño de departamentos académicos en una universidad estatal de Chile.

El capítulo se estructura con un análisis sobre la cultura de evaluación del desempeño de un departamento académico, la medición del desempeño, en este ámbito se profundiza en las exigencias para construir una métrica que permita la medición del desempeño. Para comprender mejor la aplicación del modelo de medición se entrega el marco contextual, describiendo la institución donde se aplica el modelo. Antes de mostrar los resultados se describe la matriz de desempeño departamental para explicar las bases del modelo, sus etapas y condiciones básicas de aplicación y, por último, se realiza un detallado informe sobre los resultados y sus analizados, teniendo como sustento las presentaciones gráficas.

Cultura de la evaluación del desempeño de un departamento académico

Generar una cultura de evaluación en una universidad requiere un liderazgo fuerte y acciones reiteradas de sensibilización, de tal manera que la comunidad académica se apropie del sentido que se busca con la evaluación (Rivero e Hidalgo, 2011). A manera de definición recurriremos a Valenzuela, Ramírez, y Alfaro (2011), quienes describen a la cultura de evaluación como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación. En toda universidad encontraremos una cultura evaluativa, que se irá construyendo con el tiempo, de ahí la necesidad de persistir en la generación de una cultura evaluativa que se irá conformando con las experiencias, el uso de instrumentos de evaluación, de los criterios que se empleen para generar juicios de valor y tomar decisiones. Murphy (2002), en la lógica de persistir en la gene-

ración de una cultura evaluativa, propone ocho puntos que se deben tener en cuenta para una estrategia, estos se explicitan en la figura 1.

Figura 1. Consideraciones y lineamientos para una estrategia de la generación de una cultura evaluativa



Fuente: Murphy (2002).

El rol de la dirigencia de la institución universitaria es crucial para implementar cambios en el ámbito evaluativo de toda la institución o de ciertas unidades académicas, como los departamentos académicos, se debe tener en cuenta que los beneficios sean mayores que los costos; dentro de los beneficios institucionales se encuentra el incremento de la cooperación institucional, la transformación en una organización que aprende y en preservar prioritariamente la calidad.

El proceso de evaluación del desempeño tiene una fuerte relación con la cultura imperante en una institución, considerando que una universidad debe, por esencia, ser una entidad donde prevalece la reflexión y el diálogo, se espera que este proceso se caracterice por ser dialogante. La evaluación del desempeño de un departamento académico debería resultar de la reflexión y el diálogo de los distintos actores que actúan en un espacio recíproco, esto implica una evaluación dialogante que afanzara la idea de que el trabajo académico es una responsabilidad compartida. El compromiso es de todos: académicos, funcionarios y directivos. Si la reflexión y el diálogo fluye entre ello,

se está afianzando la cultura evaluativa y con ello decrecerá el sentido punitivo que se le asume a la evaluación (Rojas-Fajardo, 2016).

Medición del desempeño

La evolución del desempeño en su conceptualización ha avanzado de manera consistente con el desarrollo de nuevos enfoques teóricos respecto de las ciencias organizacionales, en sus inicios, el concepto era unidimensional, limitado al ámbito financiero, en la actualidad es multidimensional. El desempeño debe vincularse a los aspectos misionales de las organizaciones y, por lo tanto, la maximización del beneficio como objetivo único deja de tener relevancia, ya que el beneficio es uno más de la legión de objetivos que busca una organización, sobre todo en las universidades que tienen que asumir funciones tan sublimes para la sociedad como la formación del capital humano de la sociedad, desarrollar el conocimiento y la erudición, propiciar la deliberación y la crítica como parte de la cultura, contribuir a la cohesión social, formar a las elites profesionales e intelectuales de la sociedad, y ser un canal para que todo miembro de la sociedad pueda ascender de acuerdo con sus méritos.

Las mediciones multidimensionales del desempeño de las universidades pueden acompañar evaluaciones subjetivas extraídas de la percepción de las distintas partes interesadas (*stackholders*), esto ocurre porque es difícil obtener información sobre algunas dimensiones del desempeño, las que se caracterizan por ser intangibles (Vazques y Estrada, 2016; Camisón y Cruz, 2008). Los impactos que puede generar en los actores internos y externos, la medición del desempeño en las universidades, cobra relevancia que el sistema de medición del constructo desempeño considere un enfoque estratégico para seleccionar las medidas de desempeño y, por lo tanto, la alta dirección de la universidad debe implicarse en la identificación de los indicadores de desempeño, como también los enlaces entre las medidas. Según Kraenau, Santos de la Cruz y Canales (2015), la medición permite planificar con mayor certeza y confiabilidad, discernir con mayor precisión las oportunidades de mejora, así como analizar y explicar cómo han sucedido los hechos, por eso amerita

que se tenga una perspectiva estratégica para seleccionar las medidas de desempeño.

Para medir el desempeño deben utilizarse métricas, las cuales son medidas que combinan factores, con grado de complejidad en su determinación. El comportamiento de una variable puede ser dimensionada con distintos indicadores, que proporcionarán datos pertinentes, estos pueden llevarse a escalas posibles de ordenar. Cada indicador entrega una información fragmentada o parcial de la variable, ésta debe integrarse y sintetizarse en un valor único, exprese o se aproxime a lo que ocurre con la variable. Los indicadores se combinan en forma ponderada, obteniendo lo que se conoce como métrica. Las métricas tienen propiedades, que son aquellos requisitos o elementos que deben contener para lograr sus propósitos. En la tabla 1 se detallan.

Tabla 1. Propiedades de una métrica

<i>Pertinente:</i> se debe tener claridad respecto de la utilidad de la medición, eso da la pertinencia.	<i>Precisa:</i> debe reflejar fielmente la magnitud que se quiere analizar o corroborar.	<i>Oportuna:</i> la métrica debe proveer la información en el momento preciso, que permita tomar una decisión.	<i>Confiable:</i> la métrica debe ser determinada periódicamente y debe generar confiabilidad su determinación.
--	--	--	---

Fuente: Kraenau *et al.* (2015).

Marco contextual

La Universidad de los Lagos tiene sus antecedentes en 1965, con la instalación del Centro Regional de la Universidad de Chile en Osorno y su evolución a sede de la misma universidad en 1972. Posteriormente, con la reforma de la educación superior, mediante el D.F.L. N° 19 del 10 de mayo de 1981, se crea el Instituto Profesional de Osorno, a partir de la fusión de la sede de la Universidad de Chile en Osorno y de la de la Universidad Técnica del Estado en Puerto Montt. En 1992, 11 años después, sobre la base de un proyecto exigido por el Ministerio de Educación, se elaboró el “Proyecto de creación de la Universidad de Los Lagos”, a cargo de una comisión institucio-

nal representativa de todos los estamentos de la comunidad institucional y aprobada por los cuerpos colegiados. Su presentación ante el Ejecutivo, contó con el respaldo de organizaciones sociales y autoridades de Osorno, Puerto Montt y Coyhaique. Finalmente, el 30 de agosto de 1993, se promulga la Ley de la República N° 19.238 que crea la Universidad de Los Lagos, como universidad estatal, autónoma y regional.

Todos estos cambios son también episodios que interrumpen y marcan la historia institucional, condicionan de manera distinta su forma de gobierno, su estructura y tienen directa incidencia en la definición de su modelo de desarrollo. Sobre la base de los modelos universitarios heredados y los 12 años como Instituto Profesional de Osorno, la Universidad de Los Lagos define en su proyecto de creación un plan de desarrollo académico, conciliando los objetivos de formación profesional en el ámbito de la educación, las humanidades, las ciencias sociales y administrativas, con la investigación y formación científica y tecnológica orientada a los recursos naturales en su dimensión regional.

La universidad se estructura académicamente en departamentos y otras unidades académicas. Los departamentos son unidades encargadas fundamentalmente de la enseñanza, la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la vinculación con el medio y la gestión universitaria en las áreas que le sean propias y de acuerdo a las políticas de la universidad. En el periodo de análisis la universidad contaba con 13 departamentos académicos, que formaron parte del proceso de medición de su desempeño.

Matriz de desempeño departamental

La medición del desempeño de los departamentos académicos debe tener la capacidad para indicar la eficacia, la eficiencia y la relevancia de los esfuerzos realizados por los departamentos para lograr sus metas específicas. La medición debe reflejar la calidad académica de cada departamento, entendiéndola como un conjunto de propiedades inherentes a las actividades de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional que desarrolla el departamento y que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otros departa-

mentos académicos, valorados a través de los indicadores de eficiencia, eficacia y relevancia.

La eficiencia corresponde a la relación que existe entre los objetivos formulados por el departamento y los resultados alcanzados, lo cual permite valorar el grado de calidad obtenido. La eficiencia se entenderá como la relación entre los resultados y los medios utilizados en un proceso tendiente a lograr la calidad académica y, por último, la relevancia se entiende como la relación entre los resultados y su impacto en el entorno en que fueron generadas acciones para valorar la calidad de un hecho o situación.

Para realizar la medición de desempeño se utilizó una matriz que permite construir un índice de desempeño y, con ello, la generación de un *ranking* departamental. Se definen las dimensiones y la matriz clave de puntaje, esto implica establecer niveles de logro. Se establecieron tres niveles de logros: nivel crítico, este refleja el límite entre lo satisfactorio y lo inaceptable, lo que permite sobre el nivel del estatus es inadecuado; nivel aceptable, refleja el próximo paso viable que indica que se está en camino a una meta superior y el nivel excelente, representa la máxima meta viable por alcanzar y por lo general requiere un tiempo prolongado para lograrlo.

Dimensiones

Para efecto del desarrollo de la matriz de desempeño departamental se requiere establecer dimensiones que permitan reflejar el accionar del departamento. Las dimensiones se clasifican en académicas y económicas. Dentro de la dimensión académica se encuentra la de servicios formativos, capacidad de divulgación del conocimiento y vinculación con el medio, así como generación de conocimiento y gestión institucional.

Indicadores por dimensión

Son representaciones de variables que afectan o inciden la valoración de la dimensión. En este caso la dimensión académica se disgrega en cuatro subdimensiones y la dimensión económica alberga la

subdimensión “Capacidad de Sustentación” con tres indicadores: 1. relación ingresos y costos docencia; 2. valor productividad de actividades no docentes; y 3. relación ingresos/gastos. En la figura 2 se detallan los indicadores por cada subdimensión de la dimensión académica.

Figura 2. Indicadores de la dimensión académica

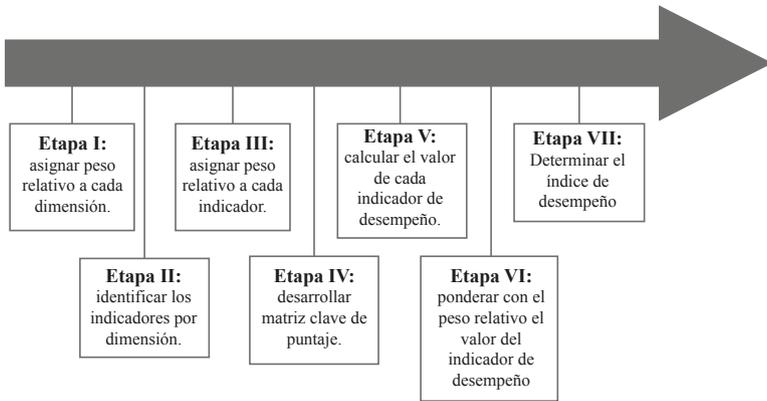


Fuente: elaboración propia.

Etapas del modelo de dimensión de desempeño departamental

El modelo contempla siete etapas desarrolladas secuencialmente permiten medir el desempeño de cada departamento académico y con ello realizar *rankings* o comparaciones entre departamentos. En la figura 3 se detallan las fases o etapas del modelo.

Figura 3. Etapas del Modelo de Medición del Desempeño



Fuente: elaboración propia.

La etapa de asignación del peso relativo a cada dimensión corresponde a consensuar la importancia relativa que la universidad le da a las dimensiones y subdimensiones, para efecto de la Universidad de los Lagos y considerando su condición de pública y estatal la dimensión académica ha sido ponderada con 75% (0.75) y la económica con el complemento, es decir, 25% (0.25). Las ponderaciones propuestas para las subdimensiones de la dimensión académica son 45% para la de servicios docentes; 10% para la capacidad de divulgación del conocimiento y vinculación con el medio; 35% se propone ponderar la generación de conocimiento, y 10% la gestión académica institucional.

La identificación de los indicadores de cada dimensión requiere un proceso de análisis que asegure que los indicadores sean representativos de esa dimensión. En la figura 3 se explicitan los utilizados para las subdimensiones académicas.

La etapa de asignación de los pesos relativos de cada indicador que aporta una valoración parcial de las dimensiones es fundamental, ya que con ello estamos asignando la importancia que tiene ese indicador para valorar el desempeño del departamento académico en esa dimensión.

La cuarta fase, que corresponde a desarrollar la matriz clave de puntaje, se logra convirtiendo los valores de los indicadores de desempeño de cada dimensión en puntajes que van de un rango de 0 a

10. Estos reflejan los niveles de logro, es así que un puntaje 10 corresponde al valor deseado y está en el nivel de logro excelente. Un puntaje 4 corresponde al nivel normal de desempeño, es decir nivel de logro aceptable, representado por el promedio del año anterior. El nivel de logro crítico recibe un puntaje 0 y corresponde al nivel más bajo registrado en el pasado reciente.

La quinta etapa corresponde a calcular el valor real de cada indicador de desempeño del departamento y consiste en convertir los puntajes utilizando la matriz clave de puntaje y reflejar estos puntajes en la matriz de desempeño básico.

La penúltima etapa corresponde ponderar con el peso relativo del indicador, el puntaje obtenido, adicionando finalmente los puntajes ponderados.

La última etapa es determinar el índice de desempeño final para el departamento académico aplicando la siguiente fórmula:

$$(\Sigma (\Sigma (ucij * Prij) Pdj)) * Pda + (\Sigma (\Sigma (ucij * Prij) Pdj)) * Pde.$$

En la tabla 1 se muestran las ponderaciones utilizadas en los departamentos académicos de la Universidad de Los Lagos.

Tabla 1. Ponderaciones de las dimensiones e indicadores

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Peso relativo subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Peso relativo de indicador</i>
Dimensión académica 75%	Servicios docentes	0.45	Cobertura de vacantes	0.1
			Puntajes PSU	0.2
			Aumento Tasa de Aprobación	0.3
			Tiempo Promedio de Titulación	0.2
			Porcentaje Promedio de Titulados	0.2

(Continúa)

(Continuación)

Dimensión académica 75% (cont.)	Extensión	0.1	Porcentaje de académicos en extensión	0.5
			Cantidad de actividades de extensión por académico	0.5
	Generación de conocimiento	0.35	Cantidad de revistas de corte científico por académicos	0.35
			Proyectos de investigación	0.25
			Porcentaje de académicos involucrados en investigación	0.1
			Productividad en Investigación	0.3
	Gestión institucional	0.1	Nº de académicos participantes en actividades institucionales	0.3
			Porcentaje de días efectivos trabajos	0.2
			Variación posgrado	0.5
	Dimensión económica 25%	Capacidad de sustentación	1	Ingresos docencia/Costo docencia
Total productos (puntos)/Total Insumos (costo por actividades no docentes)				0.4
Relación Ingresos/Gastos				0.3

Fuente: elaboración propia.

Resultados: presentación, análisis y discusión

En esta sección se presentan los resultados de la medición del desempeño de los departamentos académicos de la Universidad de Los Lagos, el periodo analizado es el 2004-2005 y comprende los siguientes departamentos académicos: ciencias exactas, ciencias sociales, educación, arquitectura, acuicultura, ciencias administrativas, alimentos, forestal, humanidades y artes, ciencias básicas, actividad física, gobierno y empresa, y recursos naturales.

Como se representa en la tabla 2, los departamentos respectos de tamaño y su quehacer son disimiles, 30% de ellos tiene 10 o menos académicos jornada completa equivalente, lo que limita su accionar;

30% de los departamentos tienen 20 o más académicos, la mayoría se encuentra entre los 15 y 20 académicos jornada equivalente. Con respecto a los antecedentes relativos a los estudiantes, que son de responsabilidad de los departamentos, también se reportan aspectos interesantes, no todos los departamentos cumplen con gestionar carreras, o en algunos casos éstas son de menor tamaño, es así como el departamento de ciencias básicas no reporta estudiantes y los departamentos de recursos naturales y forestal reportan menos de 100 estudiantes, un número bastante inferior al requerido para funcionar una unidad educativa. Esto implica, que al menos estos tres departamentos académicos no tienen un rol protagónico en el ámbito docente.

Tabla 2. Tamaño de los departamentos académicos, expresados en académicos y estudiantes

Departamento	Académicos jornadas completas equivalentes en el periodo 2004-2005	Estudiantes en el periodo 2004-2005
Actividad física	9	273
Acuicultura	19	465
Alimentos	15.6	311
Arquitectura	19	209
Cs. Administrativas	22	570
Cs. Básicas	9,5	No hay
Cs. Exactas	19.5	157
Cs. Sociales	21.2	379
Educación	32.4	493
Forestal	6.6	67
Gobierno y Empresa	19.8	567
Humanidades y Artes	24.7	345
Recursos Naturales	10	67

Fuente: elaboración propia.

Disciplinariamente existen departamentos similares, por ejemplo, el departamento de Gobierno y Empresa y el departamento de ciencias administrativas desarrollan disciplinas equivalentes, otras similitudes se pueden encontrar entre los departamentos de alimen-

tos y acuicultura, además en la función formativa los departamentos de ciencias exactas, ciencias sociales, educación, humanidades y artes, así como ciencias de la actividad física, las cuales forman profesores de enseñanza media en sus respectivas disciplinas. Esto promueve la idea de comparar el desempeño de estas unidades académicas y, por lo tanto, resultan relevantes los resultados que se muestran más adelante.

La tabla 3 muestra los puntajes que arroja la medición del desempeño de los años 2004 y 2005 en la dimensión total, la académica y la económica. Al analizar la evaluación global se puede concluir que en 2004 sólo cuatro departamentos logran estar en una condición de desempeño aceptable ($>4,0$), lo que representa 31% de los departamentos, en 2005 aumenta a seis los departamentos que cumplen al menos un desempeño aceptable, esto implica llegar a 46% la proporción de departamentos que tienen un mejor desempeño. Lo anterior se ve refrendado en el hecho que siete de los 13 departamentos mejoran su puntaje, esto también se visualiza en el incremento del promedio de 2005 como su menor dispersión representado por el coeficiente de variación de ese año, que es menor que del 2004.

La dimensión académica muestra una mayor homogenización en 2005, aunque el departamento de Arquitectura profundiza su mal desempeño con una disminución de 21% respecto de 2004, quedando en el último lugar, esto implica que su aporte académico es irrelevante, lo que es coincidente con su bajo aporte económico. En términos globales se genera un incremento significativo en esta dimensión (5%), evidenciado en el incremento en la subdimensión investigación con 14% reflejado en la tabla 5. Los departamentos de ciencias sociales y acuicultura muestran los mejores desempeños en los dos años con indicadores en promedio sobre 5.5 puntos, si se analizan las subdimensiones de docencia e investigación, el departamento de ciencias sociales es más homogéneos en sus resultados, mientras que en el departamento de acuicultura sus buenos resultados globales se sustentan en la investigación, donde logra valores muy superiores.

Tabla 3. Puntajes por departamentos

<i>Departamento</i>	<i>Puntaje total</i>		<i>Puntaje dimensión académica</i>		<i>Puntaje dimensión económica</i>	
	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
Actividad física	5.17	4.92	4.79	4.29	6.3	6.8
Acuicultura	5.05	5.06	5.67	5.38	3.2	4.1
Alimentos	2.33	3.27	2.10	2.96	3	4.2
Arquitectura	1.74	1.44	1.92	1.52	1.2	1.2
Cs. Administrativas	3.34	3.53	2.06	2.47	7.2	6.7
Cs. Básicas	3.79	3.40	4.12	3.87	2.8	2
Cs. Exactas	3.20	4.13	3.37	4.61	2.7	2.7
Cs. Sociales	5.64	5.50	6.12	5.87	4.2	4.4
Educación	3.96	4.05	3.79	4.37	4.5	3.1
Forestal	3.20	4.08	4.00	5.04	0.8	1.2
Gobierno y Empresa	3.80	3.17	3.41	3.02	5	3.6
Humanidades y Artes	3.41	3.93	3.09	4.04	4.4	3.6
Recursos Naturales	4.43	3.44	4.58	3.78	4	2.4
Promedio	3.77	3.84	3.77	3.94	3.79	3.54
Desviación Estándar	1.07	0.99	1.27	1.16	1.74	1.70
Coeficiente de variación	0.28	0.26	0.34	0.30	0.46	0.48

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión económica destacan los departamentos de ciencias administrativas y ciencias de la actividad física, esta última muestra una mejora en 2005 de 0.5 puntos, además en la dimensión académica tiene el nivel de logrado, lo que hace que sea un departamento que agrega valor a la institución. En el caso del departamento de ciencias administrativas, se logra sostener un buen desempeño en esta dimensión, pero no permite que a nivel global obtenga un logro aceptable.

La tabla 4 reporta los puntajes en las subdimensiones de docencia e investigación (generación de conocimiento), éstas representan el sentir de los departamentos académicos y su desempeño debe estar abocado principalmente a estos aspectos. Al revisar los dos años que

nos sirven para aplicar este modelo de medición se puede apreciar que existen departamentos académicos con un sesgo en su quehacer, algunos muestran un desempeño logrado en el ámbito docente y deficiente en la investigación, otros en el sentido opuesto. El departamento de Ciencias de la Actividad física y el de Educación tienen un sesgo docente, desempeño logrado en docencia y deficiente en investigación mientras que los departamentos de Acuicultura, Ciencias Básicas, Forestal y Recursos Naturales muestran un sesgo en la generación de conocimiento. El único departamento que obtiene un puntaje de logro normal o superior en los dos subdimensiones es el departamento de Ciencias Sociales.

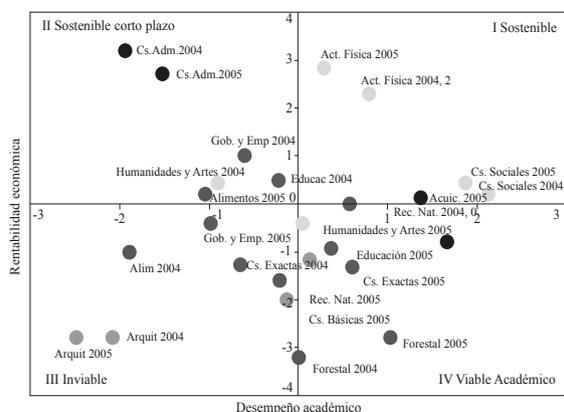
Tabla 4. Puntajes de las subdimensiones de docencia e investigación

<i>Puntajes</i>	<i>Puntaje</i> <i>Docencia</i> <i>2004</i>	<i>Puntaje</i> <i>Docencia</i> <i>2005</i>	<i>Aumento o</i> <i>disminución ()</i>	<i>Puntaje</i> <i>Investigación</i> <i>2004</i>	<i>Puntaje</i> <i>Investigación</i> <i>2005</i>	<i>Aumento o</i> <i>disminución ()</i>
<i>Departamentos</i>						
Actividad Física	5,7	5,8	0,1	1,3	1,3	—
Acuicultura	3,6	3,1	(0,5)	10,0	9,7	(0,3)
Alimentos	3,0	4,1	1,1	1,0	0,5	(0,5)
Arquitectura	3,3	2,5	(0,8)	0,0	0,0	—
Cs. Administración	2,8	3,2	0,4	0,3	0,6	0,3
Cs. Básicas	0,0	0,0	—	8,6	7,8	(0,6)
Cs. Exactas	3,4	4,5	1,1	3,9	4,6	0,7
Cs. Sociales	5,5	5,5	—	6,7	5,5	(1,2)
Educación	5,3	5,3	—	1,0	3,7	2,7
Forestal	2,3	3,2	0,9	6,0	7,3	1,3
Gobierno y Empresa	4,5	3,9	(0,6)	2,0	2,7	0,7
Humanidades y Artes	3,6	3,9	0,3	3,1	5,1	2,0
Recursos Naturales	4,2	2,1	(2,1)	4,7	4,0	(0,7)
Promedio	3,9	3,9	—	3,7	4,2	0,5

Fuente: elaboración propia.

Otra forma de analizar los resultados obtenidos del modelo de medición de desempeño aplicado a los departamentos académicos de la Universidad de Los Lagos para el periodo 2004-2005 es usando el gráfico cuadrante. Se confrontan dos dimensiones para establecer los cuadrantes: en primer lugar, se confronta el desempeño académico con la rentabilidad económica; en segundo lugar, se coteja el desempeño en docencia con el desempeño en la generación de conocimiento. En término de estructura: el cuadrante I para el primer caso considera identificar a los departamentos que son sostenibles académica y económicamente, estos implican que cumplen con el mandato institucional de agregar valor en los dos ámbitos, no perdiendo de vista que su quehacer esencial está en la academia con sostenibilidad económica; el cuadrante II alberga a los departamentos que tienen un desempeño normal o superior en la dimensión económica y un desempeño deficiente en el ámbito académico, son departamento que sólo se sostiene por el aporte económico y por lo tanto requiere revisar su permanencia; el cuadrante III acoge a los departamentos que no aportan tanto en el plano académico y económico, son inviables y si no mejorar su posición en un periodo prudente deberían dejar de existir; el cuadrante IV incluye los departamentos que aportan en el plano académico, pero son débiles económicamente, estos departamentos cumplen la misión fundamental de los departamentos académicos. Por lo tanto, son viable ya que tienen rentabilidad académica.

Ilustración 4. Matriz desempeño académico-rentabilidad



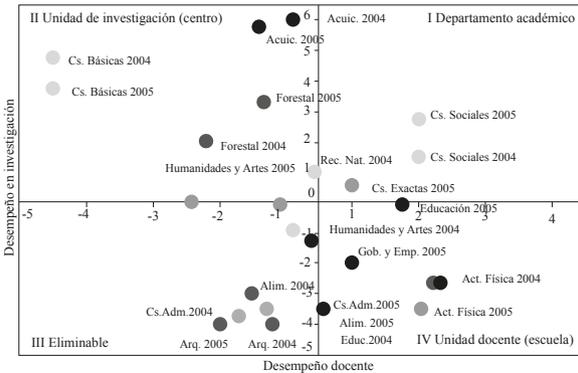
Fuente: elaboración propia.

En el gráfico del cuadrante reflejado en la ilustración 4 se puede constatar lo valiosa de la herramienta, ya que permite describir en el plano desempeño académico y rentabilidad económica la situación de un departamento académico. El caso de la Universidad de Los Lagos para el periodo 2004-2005 es un buen ejemplo para describir lo que expresan los distintos cuadrantes. Mediante la gráfica se puede concluir que existen dos departamentos, el de ciencias sociales y el de actividad física, los cuales cumplen con aportar valor a la universidad y, por lo tanto, están en la categoría de sostenible en el cuadrante I. Mientras que el cuadrante III evidencia claramente la inviabilidad del departamento de Arquitectura, también existe otros departamentos que están algún año en este cuadrante, pero en general están cerca del punto de origen (0.0) y otro año en un cuadrante que refleja viabilidad, por lo tanto, no se puede concluir para esos departamentos su posible situación de inviabilidad. Los cuadrantes II y IV entregan la viabilidad económica y académica respectivamente, en el caso del cuadrante II se destaca la situación del departamento de ciencias administrativas que en los dos años tiene una alta viabilidad económica, es decir, su existencia se fundamenta en esta dimensión, lo que por cierto representa una fragilidad, dado que esa dimensión tiene una menor importancia dentro del desempeño asociable a un departamento académico. En el cuadrante que representa la viabilidad académica se aprecian varios departamentos, pero ninguno de ellos persistentemente los dos años, los más cercanos a esta condición son acuicultura, forestal, ciencias exactas y ciencias básicas. Este tipo de viabilidad es la mínima requerida para que un departamento exista y un mejor análisis de la situación de la Universidad de Los Lagos se presenta en la ilustración 5 en ella se describe mediante el gráfico cuadrante la confrontación de docencia y la investigación.

El gráfico del cuadrante que muestra la matriz docencia-investigación se estructura considerando al cuadrante I para identificar a los que en esencia pueden considerarse departamentos, ya que tiene un desempeño que aporta valor en las dos funciones más importantes de un departamento académico, la docencia y la generación de conocimientos (investigación). El cuadrante II describe a las unidades académicas que son fuertes en la generación de conocimiento, pero débiles en la docencia, estas unidades pueden ser catalogadas como centros de investigación y no departamentos académicos. El cua-

drante III identifica a las unidades académicas débiles en las dimensiones contrastadas, son unidades que no aportan en el plano formativo e investigativo, de no deberían ser parte de la academia de persistir en esa condición. El cuadrante IV incluye las unidades académicas que aportan en el plano formativo ya que logran un nivel de desempeño adecuado, su debilidad está en el plano de la generación de conocimiento, por lo tanto, se sugiere denominarlas escuelas.

Ilustración 5. Matriz desempeño docencia-investigación



Fuente: elaboración propia.

La descripción que se logra mediante la matriz de desempeño docencia-investigación es clarificadora respecto de la situación de las unidades académicas que están sometidas a evaluación, la medición del desempeño mediante el modelo explicitado anteriormente apoyado con el gráfico de cuadrante permite sostener en primera instancia las unidades académicas que cumplen con las funciones básicas de un departamento y, por lo tanto, pueden recibir la denominación de departamento académico. El caso en estudio indica que el departamento de Ciencias Sociales reafirma su desempeño reflejado en la matriz de desempeño académico-rentabilidad, siendo el único que cumple cabalmente con ese rol. Otros que cumplen parcialmente con las funciones de un departamento académico son Ciencias exactas y el departamento de recursos naturales, ya que al menos un año obtienen un desempeño de logro normal en las dos funciones. El cuadrante II identifica las unidades que obtienen un logro positivo en investigación y débil en docencia, tres unidades académicas se pue-

den denominar centros: acuicultura, ciencias básicas y el departamento de forestal. El cuadrante IV detalla las unidades académicas con un logro normal o superior en docencia y débil en investigación, estas unidades se les debe reconocer como escuela y no como departamentos académicos. Dos unidades académicas están en esta situación, el departamento de educación y el de ciencias, de la actividad física. El cuadrante III identifica los departamentos que no logran un desempeño mínimo en las dos funciones confrontadas. Desde el punto de vista del desempeño académico, estos departamentos no agregan valor y, por lo tanto, si persiste la situación es racional la eliminación. Los departamentos de arquitectura y ciencias administrativas están en esta condición.

Finalmente, ocho departamentos tienen un comportamiento consistente en el periodo analizado, de ellos uno cumple con los atributos de un departamento académico, tres se les puede catalogar como centros de investigación, dos tienen la condición asimilable a una escuela y dos no tienen mérito para ser considerado una unidad académica. Existen cinco departamentos que no muestran un comportamiento consistente en algún cuadrante, todos ellos al menos una vez se han ubicado en el cuadrante III, es decir, están más cercanos a no agregar valor a la institución. Por ello, en primera instancia debería generarse un análisis exhaustivo a siete departamentos, de tal manera que se tome una decisión de largo plazo.

Conclusión

El proceso de medición del desempeño de las unidades académicas de una universidad permite concluir en varios aspectos, un primer aspecto dice relación con la instalación de un proceso de medición, esto está directamente relacionado con el nivel de cultura evaluativa que tenga la organización, en la medida que exista una mayor cultura evaluativa, la aplicación de modelos de medición tendrá menos dificultades, más si este proceso es dialogante. Por otro lado, la métrica aplicable es de suma importancia, pues debe ser multidimensional y contar con propiedades como la pertinencia, la precisión, confiabilidad y ser oportuna.

La medición del desempeño de los departamentos académicos debe tener la capacidad para indicar la eficacia, la eficiencia y la relevancia de los esfuerzos realizados por los departamentos para lograr sus metas específicas, en el caso de la Universidad de Los Lagos se generó un modelo matricial de desempeño departamental que permite, con base en indicadores, determinar un *ranking* departamental y un detallado análisis sobre la productividad de los académicos, agregando un resultado económico que considera los ingresos y costos directos por departamento.

De los resultados obtenidos para el periodo 2004-2005 se genera información, que si bien no es concluyente (dado la magnitud del periodo analizado) que permite vislumbran la utilidad de los mecanismos de medición, en especial la presentación de la matriz de desempeño mediante el gráfico de cuadrante, confrontando la variable desempeño académico y rentabilidad económica. En términos específicos, se confrontan también el desempeño en las funciones departamentales más importantes, como la docencia y la investigación. Con estos antecedentes pueden tomarse decisiones relevantes para un mejor funcionamiento de una institución, incluso el discontinuar áreas unidades académicas que en el largo plazo no generan valor para la institución. En el caso analizado se requiere ampliar los años de estudio para ser concluyente, pero ya con esos antecedentes permite describir claramente la situación de cada uno de los departamentos académicos.

Fuentes consultadas

- ABELLO, J., (2016). “Directorios de las universidades y la transparencia del capital intelectual: Evidencia sobre las universidades latinoamericanas”, en *Revista Chilena de economía y sociedad*, 10(2), pp. 14-31.
- AHMADI, A., A. Bazargan y F. Havas, (2011). “Relationship between organizational characteristics and implementation of internal evaluation in universities educational departments, case: University of Teheran”, en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, pp. 221-228.

- ARREDONDO, F., J. De la Garza y J. Vázquez, (2014). “Transparencia en las organizaciones, una aproximación desde la perspectiva de los colaboradores”, en *Estudios Gerenciales*, 30, pp. 408-418.
- BONACCORSI, A. y T. Cicero, (2016). “Nondeterministic ranking of university departments”, en *Procedia Social and Behavior al Sciences*, pp. 224-237.
- BRUNNER, J. J. y C. Peña, (2008). *Reforma de la Educación Superior*, en J. J. Brunner y C. Peña (eds.). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CAMISÓN, C. y S. Cruz, (2008). “La medición desempeño organizativo desde una perspectiva estratégica: creación de un instrumento de medida”, en *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), pp. 79-102.
- ETZIONI, A., (2010). “Is Transparency the best disinfectant?”, en *The Journal of Political Philosophy*, 14(4), pp. 389-404.
- HUSE, M., (2007). *Boards, Governance And Value Creation: The human side of corporate governance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAENAU, E., E. Santos de la Cruz y M. Canales, (2015). “Métrica difusa para la evaluación de desempeño en la gestión de proceso”, en *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial UNMSM*, 18(1), pp. 19-30.
- MORALES, M., (2014). “Nueva Gestión Pública en Chile: Origen y efectos”, en *Revista de Ciencias Políticas*, 34(2), pp. 417-438.
- MORALES-PARADA, F. y J. Jarne-Jarne, (2009). “e-Gobierno Corporativo: Evidencia en Chile sobre la divulgación de información en internet”, en *Capic Review*, 7, pp. 45-62.
- MURPHY, D., (2002). “El desarrollo de una cultura de la evaluación”, en *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7(13), pp. 75-85.
- RIVERO, E. y E. Hidalgo (2011). *Evaluación y mejora de la calidad del desempeño del profesorado universitario*. España: Editorial Académica Española.
- ROJAS-FAJARDO, A., (2016). “Evaluación Dialogante: fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior”, en *Ágora USB*, 17(1), pp. 265-280.
- SIRBU, A., D. Cimpoiș y A. Racul, (2016). “Use of data envelopment to measure the performance efficiency of a academic departa-

- ments”, en *Agriculture and Agricultural Science Procedia*, pp. 578-585.
- TYAGI, P., S. Prasad y S. Sing, (2009). “Relative performance of academic departments using DEA with sensitivity analysis”, en *Evaluation and Program Planning*, pp. 168-177.
- VALENZUELA, J., M. Ramírez y J. Alfaro, (2011). “Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes”, en *Perfiles Educativos*, XXXIII(131), pp. 42-63.
- VÁZQUEZ, E. y S. Estrada, (2016). “Modelo de medición del desempeño en el proceso de transferencia de conocimiento y tecnología”, en *Gestión y Estrategia*, 50, pp. 67-86.

CUARTA PARTE
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE GRUPOS DE INTERÉS

MODELANDO LA GESTIÓN DESDE EL PROCESO ADMINISTRATIVO: CASO UNIVERSIDAD DEL ZULIA

*Morela Pereira Burgos**
*Jazmín Díaz Barrios***
*Wendolin Suárez Amaya****

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo caracterizar la presente gestión en la Universidad del Zulia (LUZ), durante tres periodos rectorales (1992-2004). Metodológicamente, partió de una revisión documental y se aplicaron entrevistas a autoridades rectorales e informantes clave. Resultados: en Planificación, se encontró que pasa de normativa a estratégica sólo en el plano formal. Con relación a la organización: estructura compleja, con alto grado de centralización y división del trabajo, con un nutrido marco regulatorio. La dirección se caracterizó por liderazgo fragmentado, con visión de corto plazo no alineada con el cambio estratégico. El control real (comparar planeado-ejecutado) no existe, sólo mediciones de lo realizado. Conclusión: se identifica a LUZ como una organización conservadora, no proclive al

* Docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES), de la Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela Investigadora en el Centro de Estudios de la Empresa (FCES-LUZ).

** Docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES), de la Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela. Investigadora en el Centro de Estudios de la Empresa (FCES-LUZ).

*** Licenciada en Administración, Magíster en Gerencia Pública, Doctora en Ciencias Sociales Mención Gerencia. Investigadora de Facultad de Ciencias Empresariales y Centro Docente y de Vinculación Santiago, de la Universidad Arturo Prat. Avenida San Pablo 1796 Santiago, Código postal 8340232. Correo electrónico: wendolin.suarez@gmail.com

cambio, en la que priva el elemento formal, propio de las organizaciones burocráticas y rígidas, cuyas relaciones de poder promueven el clientelismo, que se traduce en gestiones con elementos de corte populista.

Palabras clave: gestión, modelo, proceso administrativo, Universidad del Zulia.

Introducción

La universidad tiene una naturaleza única como organización, e incluso cada universidad es única y de acuerdo con su entorno particular, desarrolla un modelo de organización *sui generis*, de allí la importancia de conocer esa forma específica que adquiere, si se pretende llegar a entender una universidad en particular (Ibarra Colado, 2003). Si a este comentario del autor se le suman los planteamientos de Méndez (2005); Muro (2004) y la UNESCO-IESALC (2003), sobre el necesario abordaje desde la gerencia y la gestión como un todo en los procesos de transformación, surgiendo la pregunta: ¿esas características que modelan la gestión ayudan u obstaculizan los cambios en nuestras universidades?

Ahora bien, las universidades autónomas tienen gobiernos de elección popular que duran cuatro años en sus cargos; cada uno de ellos les imprime a sus gestiones un sello y forma de hacer las cosas. En consonancia con lo antes planteado, es relevante el estudio en la Universidad del Zulia (LUZ), a partir de las gestiones rectorales; es decir, los cuadros de conducción del aparato universitario. Para llevar a cabo el estudio se seleccionó el periodo de mayor efervescencia transformadora: desde principios de los años noventa (1992) hasta 2004, cuando el gobierno toma un rumbo diferente en la dinámica de cambios de las instituciones de educación superior. Este estudio conducirá a caracterizar el modelo de gestión presente en la Universidad del Zulia durante tres gestiones rectorales (1992-2004).

La caracterización partió de la revisión teórica del proceso administrativo, pero más allá se observó a la institución universitaria desde la óptica de cada subproceso y sus elementos, en el contexto de las especificidades de la Universidad del Zulia. Para alcanzar este

objetivo se recurrió a la revisión documental. En ese sentido, se trabajaron la *Memoria y Cuenta anual*, las gacetas universitarias (GU), y los sucesivos organigramas maestros de LUZ aprobados durante los doce años. Adicionalmente, se utilizaron entrevistas personales (EP) a las autoridades rectorales y se recurrió a informantes claves (Directores de la Dirección General de Planificación Universitaria [DGPU] y una empleada que ha estado en esa dependencia desde 1992 hasta más allá de los periodos estudiados), para finalmente derivar la caracterización de la gestión presente en LUZ durante los periodos abordados.

Con esta data, se procedió a la descomposición de las categorías: planificación, organización, dirección y control, asociadas a cada gestión, sus propiedades e interrelaciones.

Proceso administrativo y universidad

El pensamiento administrativo ha evolucionado a lo largo de los siglos y sus modelos “descripciones usadas para representar relaciones complejas en términos fáciles de entender”. Stoner *et al.* (1996: 13) han contribuido de manera fehaciente al desarrollo científico del estudio de las organizaciones y sus formas de estructuración. Hace más de 100 años, a principios del siglo xx, Henry Fayol definió el proceso administrativo en cinco funciones básicas: la planeación, la organización, el comando o direccionamiento, la coordinación y el control. Esta visión fue popularizada por Koontz y O’Donnel, a mediados del siglo xx (1955), quienes publicaron un libro sobre principios administrativos en el cual consagraron el proceso con cuatro funciones: planificación, organización, dirección y control, dejando a la coordinación como un eje transversal.

Explica Chiavenato (2005) que este proceso es cíclico, el cual permite la corrección y el ajuste continuo, mediante la retroalimentación. En este sentido, administración se entenderá como un proceso amplio y general sustentado en las funciones mencionadas, que lleva a cabo la organización para alcanzar sus objetivos, tomando en cuenta el entorno en donde se desenvuelve. Siendo así, la labor de un administrador puede ser observada, considerando las funciones que realiza en el contexto del modelo de organización, dando lugar, al

modelo de gestión a partir del cual se orientan las actividades de una determinada organización.

En lo que respecta a la planificación o planeación, implica tomar decisiones sobre lo que debe hacerse, antes de ejecutar las acciones. Por lo tanto, incluye definir las metas, determinar las estrategias para alcanzarlas y trazar planes para integrar y coordinar el trabajo en la organización (Robbins y Coulter, 2005). Entre sus tipos se encuentran, la tradicional o normativa y la estratégica. En el primer caso, se trata de una planificación que parte de un diagnóstico de situación y a partir de éste se elabora un plan de desarrollo global, el cual se desagrega en distintas políticas sectoriales que se concretan en programas, y éstos en planes operativos, dentro de los cuales se pueden incluir proyectos específicos y acciones puntuales. Este tipo de planificación responde a una gestión centralizada, formalista, muy centrada en la etapa de diseño y poco en la etapa de ejecución (Lira, 2006).

En el segundo caso, se trata de una planificación de tipo general proyectada al logro de los objetivos institucionales y tiene como finalidad el establecimiento de guías generales para la acción. Es un proceso que consiste en decidir sobre los objetivos, los recursos que serán utilizados y las políticas generales que orientarán la adquisición y la administración de tales recursos, considerando la organización como una entidad total (Robbins y Coulter, 2005). A su vez, en términos de los niveles organizacionales (Chiavenato, 2005), puede desagregarse en estratégica (proyectada en el largo plazo para el alcance de los objetivos organizacionales), táctica (objetivos departamentales y generalmente para el ejercicio anual) y operativa (proyectada en el corto plazo, para lo inmediato y rutinario).

Por su parte, la función organización comporta el acto de creación de una estructura de relaciones que permite a los empleados realizar los planes de la gerencia y cumplir las metas propuestas (Hellriegel *et al.*, 2002). Al igual que la planificación, puede diseñarse en tres niveles diferentes: para la organización global, es el llamado diseño organizacional, que puede asumir las modalidades lineal, funcional y línea *staff*; para el nivel medio o departamental, implica la definición del criterio para generar los diversos departamentos, en consistencia con la naturaleza de la organización; y, finalmente, organización de tareas y operaciones, efectuada por medio de la descripción y análisis de cargos (Chiavenato, 2005).

La organización supone de acuerdo con lo anterior, dividir la carga de trabajo en tareas, de esta manera fomenta la especialización, en la medida en que cada trabajador desarrolla un nivel superior de experticia. Por otra parte, agrupa a los empleados por departamentos, tomando en cuenta un criterio determinado. En correspondencia con el criterio seleccionado, se definirá el grado de centralización o concentración de autoridad para la toma de decisiones en los niveles superiores de la administración (Koontz y Weihrich, 2004).

Ahora bien, el manejo eficiente de las personas, ya agrupadas por departamentos, trae consigo un patrón de diversos estratos que se conoce como jerarquía. Estos diversos planos o niveles jerárquicos, conllevan la definición de la cadena de mando, necesaria para establecer las relaciones de autoridad y subordinación. Otro elemento clave lo constituye la coordinación; es decir, la integración de las actividades de los diversos departamentos a efectos de alcanzar las metas de la organización (Stoner *et al.*, 1996).

Por otra parte, la función de dirección, en palabras de Koontz y Weihrich (2004), consiste en influir en las personas para que contribuyan al cumplimiento de las metas organizacionales y grupales a través de la comunicación (descendente, ascendente y cruzada) y el liderazgo. En este contexto, señalan los autores, cobran relevancia la autoridad y el poder como elementos fundamentales, considerando que la autoridad representa el poder legal y está implícita en el poder; mientras que el poder no siempre proporciona autoridad.

En cuanto al liderazgo, puede entenderse como una influencia interpersonal ejercida en una determinada situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana para el logro de uno o varios objetivos (Daft, 2007). Sobre el tema existen diversos enfoques teóricos, dependiendo de si el liderazgo se atribuye a la presencia de ciertas características individuales (teoría de rasgos de personalidad); se sustenta en la conducta y acciones asumidas por los líderes (teorías sobre estilos de liderazgo) o la consideración de la situación y cómo cada uno de estos liderazgos aflora tomando en cuenta el momento y circunstancia enfrentada (teorías situacionales de liderazgo).

Finalmente, la función del control, proceso mediante el cual se monitorea el desempeño y se emprenden acciones correctivas (Hellriegel *et al.*, 2002). En una organización se pueden implantar controles de tres formas: previo (intenta anticiparse a los problemas o

desviaciones de las normas antes de su ocurrencia), concurrente (supervisión directa en acción) y *a posteriori* o de retroalimentación (después de que ha ocurrido el hecho). En tal sentido, la finalidad del control es asegurar que los resultados de aquello que se planeó, organizó y dirigió, se ajusten tanto como sea posible a los objetivos previamente establecidos, en el entendido de que un proceso de control implica necesariamente tres pasos: establecimiento de los criterios de desempeño; medición del desempeño, con base en los criterios o normas definidas; y, por último, correcciones de las variaciones respecto de las normas y planes.

En suma, cada una de estas funciones básicas puede expresarse en la organización de manera diferente; esas expresiones darán lugar a sinergias distintas y modelos de gestión únicos. Cómo se planifica la gestión, cuál es la organización que soportará esos planes y permitirá su ejecución; la forma en la cual se relacionarán los individuos durante esa gestión y de monitorear el logro de los objetivos, generará una forma de gestión que ayudará o entorpecerá el éxito organizacional.

Particularmente, en el caso de las instituciones universitarias, la consolidación de la teoría de la organización, como disciplina científica, ha permitido su abordaje y por ende el estudio de sus modelos de gestión o formas de administración desde una perspectiva teórica. Precisa Ibarra Colado (2003) que a partir de los años sesenta el estudio de las universidades mostró con toda claridad su vinculación con los enfoques teóricos (pensamiento administrativo), y dio lugar a la reivindicación de la naturaleza única de la universidad como organización e incluso la gran diversidad de formas de organización que se aprecian de una universidad a otra.

Apuntan Kast y Rosenzweig (1997) que, en el contexto universitario, los entes de dirección (rector, vicerrectores académico y administrativo, secretario, decanos, jefes de departamento), también son miembros del cuerpo docente, lo que implica que tengan una responsabilidad doble en el sistema universitario. Añaden los autores que, en cuanto a las decisiones de planificación y control, están repartidas a lo largo de todo el sistema universitario. Estas funciones son compartidas por muchos grupos de participantes: estudiantes, profesores, administradores y directivos. No existe un sistema general único basado en una escala jerárquica unificada y distintiva. Por ende, el éxito del sistema universitario depende del grado en que los objetivos

individuales de los diversos grupos se engranan a los de la organización como un todo.

Sobre este asunto, Clark (1983) precisa que la estructura da voz a ciertos actores y la retira a otros, ya que determina quién fija el programa y da órdenes –toma de decisiones–, pero también porque limita las opciones decisorias –la no toma de decisiones–. Estas dos perspectivas del poder se tornan más complicadas, por cuanto en los sistemas académicos el poder legítimo adopta formas distintas, incluyendo las sutilezas de la influencia derivada de la especialización. De esta manera, la autoridad está repartida en diversos niveles: departamento, facultad, institución, estos tres al interior de un subsistema o universidad; luego tenemos los niveles correspondientes a entidades administrativas externas, asociadas al sistema de educación.

En concreto, las funciones administrativas se constituyen en subsistemas que permiten organizar los conocimientos en un todo sistémico, en el cual cada una de las fases se encuentran interrelacionadas entre sí, configurando la base fundamental para el ejercicio de la gestión en torno a los diversos procesos que operan en las instituciones universitarias, incluyendo la dinámica de cambios entrópicos y negentrópicos que pretenden mantener el equilibrio y la subsistencia en el tiempo.

Proceso administrativo en la Universidad del Zulia

LUZ es una de las cinco universidades autónomas de Venezuela, con aproximadamente 60 mil estudiantes y 5 mil profesores. Está dividida en 11 facultades y dos núcleos, con 27 escuelas, 54 carreras y 100 programas de posgrado (Universidad del Zulia, 2010). De acuerdo con la Ley de Universidades vigente (Congreso de la República, 1970), la estructura de gobierno es colegiada (cogobiernos) con diferentes niveles, siendo la máxima autoridad el Consejo Universitario (CU). Ahora bien, dentro de esa burocracia particular que constituyen las universidades, se revisa en la Universidad del Zulia cómo se manifiestan las funciones del proceso administrativo en cada gestión rectoral estudiada.

Planificación

Hasta comienzos de los noventa, como en cualquier otra organización pública, la planificación en LUZ tradicionalmente obedeció a un modelo normativo; es decir, de corto plazo, enfocada en los aspectos cuantitativos y en la viabilidad técnica-económica. No obstante, hacia el final de la gestión 1988-1992, la planificación institucional comienza a hacer sus primeros intentos por integrarse a un modelo de planificación estratégica.

En ese sentido, se elabora un documento denominado “Hacia un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional”, en el cual se esbozaron, entre los principales problemas a enfrentar: la actitud poco favorable de la comunidad universitaria hacia el sistema formal de planificación, y un limitado cumplimiento de los actores involucrados (DGPU, 1991). Sin embargo, a pesar del esfuerzo teórico desarrollado, no se hace la transición hacia otro modelo de planificación, siendo entonces el normativo el modelo que se mantiene para el inicio de la gestión 1992-1996.

Periodo 1992-1996. Durante este periodo se mantuvo el esquema de formulación y evaluación de los Planes Operativos (un año), tratando de articular la triada Plan-Presupuesto-Gestión. Adicionalmente, para el logro de la planificación administrativa, internamente en la DGPU se reestructuraron y diseñaron algunas normas; se elaboró el *Manual de Organización de LUZ, Volumen II-Dependencias* y se creó la Sala de Inteligencia Operativa para monitorear los procesos (Secretaría, 1992). La referida Sala desaparece en la siguiente gestión.

Sin embargo, a mediados de la gestión 1992-1996, se observa un primer avance hacia la adopción de la Planificación Estratégica Corporativa, con la elaboración de la Filosofía de Gestión de 1994, por parte de la DGPU. Este documento fue producto de talleres y entrevistas a las autoridades (sin la participación extendida de la comunidad universitaria). Cabe mencionar que el documento fue aprobado por las autoridades rectorales, no así por el CU quienes (según Ávila, EP, 2012), de alguna manera no lo permitieron por aspiraciones personales, en el marco de las elecciones de autoridades para el próximo periodo.

En general, el proceso de planificación en la gestión 1992-1996, se corresponde con una visión normativa de corto plazo y parcial de

la institución. Una planificación que no permitía a la institución observarse a sí misma en el mediano o largo plazo, ni integraba los niveles del sistema; es decir, el establecimiento o cúpula con las facultades-escuela y los departamentos-cátedras.

Periodo 1996-2000. En esta gestión se contempla la planificación como una actividad prioritaria y una estrategia global. Con este referente, la DGPU se plantea emprender un proceso de planificación integral, flexible, participativo, de aprendizaje permanente (Universidad del Zulia, 2000a). Partiendo de estos propósitos, y asumiendo el enfoque de la planificación estratégica corporativa, en una primera etapa se realizó la revisión y reformulación de la Filosofía de Gestión de 1994. Sostiene Leiva (EP, 2012) que la DGPU trabajó conjuntamente con el CU (lo cual incluye a los decanos de facultades) y los directores de las Dependencias Centrales. Como resultado, se aprobó la nueva Filosofía de Gestión (CU, 1997). En ésta se pone de relieve la nueva postura de la gestión universitaria, en términos de la visión de la universidad que se esperaba: una Institución de excelencia académica con compromiso social.

En una segunda etapa del proceso se aprueba el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad del Zulia (CU, 1998), siendo entonces ratificada la adopción del modelo de planificación estratégica. Ya con una visión del largo plazo y definidas las líneas de acción, el Plan perseguía en una tercera etapa, que las diversas unidades organizativas (facultades, núcleos, dependencias centrales) formularan su Plan Funcional (Planificación de mediano plazo), el cual les permitiría concretar sus metas y acciones tácticas que servirían de base para estructurar sus proyectos de acción. Finalmente, en una cuarta etapa, se esperaba concretar la planificación operativa, a través de la formulación de los planes operativos en cada unidad organizativa (Universidad del Zulia, 2000a).

A pesar de que este plan queda aprobado, se progresa poco en su ejecución. Básicamente señala Leiva (EP, 2012), que se avanzó en lo administrativo, no así en lo académico. En suma, la planificación en esta gestión cobra una nueva dimensión, al menos desde la perspectiva de la configuración de documentos formales que pretendían sustentar al conjunto de actividades académico-administrativas de LUZ.

Periodo 2000-2004. Durante este periodo la planificación mantiene el rumbo del modelo estratégico; sin embargo, la dirección de la

institución inicia un nuevo proceso de revisión y adecuación, tanto de la Filosofía de Gestión de 1997 como del Plan de Desarrollo Estratégico de 1998, con miras a reforzar el denominado *Eje del Compromiso social* (CU, 2003). Ambos documentos constituirían la base del Plan de Transformación de LUZ 2000-2004.

En esta etapa, la DGPU experimenta el proceso de reorganización administrativa, en consonancia con los cambios de las dependencias centrales que se venían realizando en la institución. Por otra parte, en el marco de las modificaciones en las disposiciones constitucionales sobre la administración pública y la función pública, orientadas hacia una gestión por resultados, se procedió a modificar la metodología de formulación de los planes, para garantizar la vinculación entre el Plan Funcional y el Operativo, y por ende, a los objetivos estratégicos. Así como adaptar la metodología de planificación al modelo del marco lógico.

Por otra parte, se definieron indicadores de gestión a nivel de las facultades, núcleos y dependencias, lo cual estuvo impulsado por la promoción de la evaluación institucional, desde el gobierno nacional a través de los organismos correspondientes. De acuerdo con Fernández (EP, 2012), se avanzó en la definición de algunos indicadores, según las áreas de docencia investigación y extensión. Sin embargo, no se dio continuidad y el esfuerzo se diluyó en el tiempo. Quizás, también influyó el hecho de que hubo cambios a nivel del gobierno nacional y se dieran nuevos lineamientos desde esa instancia. Precisa García Guadilla (2011), que el aporte más destacado del gobierno nacional en esta etapa fue de tipo conceptual, contribuyendo con foros y publicaciones a resaltar la importancia de la rendición de cuentas.

En perspectiva, durante la gestión 2000-2004 se evidencian modificaciones relativas a la forma de presentar la rendición a los entes gubernamentales e intentos de incorporar la evaluación como un proceso permanente; sin embargo, hacia adentro, la planificación continuó desarticulada atendiendo al parcelamiento de la estructura organizativa. A pesar de haberse reorganizado la misma DGPU, bajo el enfoque matricial por procesos, no logró un gran impacto, ya que este enfoque no se enraizó en la estructura de la universidad como un todo, sólo algunas parcelas lo asumieron.

En general, la planificación en el periodo se manejó como una función que respondió al cumplimiento de un requisito formal, exigi-

do por la administración central para la tramitación del presupuesto, pero en la mayoría de los casos no fue un reflejo del acontecer de la universidad. Por lo tanto, no constituyó una guía para la toma de decisiones en el resto de los procesos, salvo excepciones. Puede decirse que domina la lógica de hacer sobre la marcha, tendiendo a ser reactiva ante las exigencias internas y externas.

Organización

Con respecto a la función organización, no se visualizaron cambios importantes de una gestión a otra, ya que (por una parte) esta función está condicionada por los lineamientos que en esta materia establece la Ley de Universidades; y por la otra, debido a lo intrincado de la organización universitaria (Clark, 1983). En tal sentido, se consideraron *a priori* las siguientes propiedades: complejidad, centralización, formalización y división del trabajo.

En el ámbito de la complejidad, la revisión de los sucesivos organigramas del periodo estudiado y el registro de asignación de cargos (RAC), revelan una alta complejidad tanto horizontal como vertical, a través de la presencia de una estructura netamente vertical, con al menos seis niveles: consejo universitario (CU), autoridades rectorales, consejos de facultad (CF), consejos de escuela (CE) y consejos técnicos (CT), departamentos y cátedras, lo cual se corresponde con los lineamientos establecidos en la Ley de Universidades.

Esta estructura se haya presente en los tres periodos estudiados, aun cuando en el transcurso (1999) hubo un intento formal de flexibilizar la organización académica con la aprobación de una estructura matricial; sin embargo, en la práctica, la resistencia al cambio privó y pocas facultades transitaron esa forma de organización. Las principales consecuencias de esta organización se observan en la toma de decisiones que tiende a ser lenta y en ocasiones desfasada, y por ende extemporánea. Para Naveda (EP, 2012), una estructura tan piramidal, tan jerárquica hace que haya capacidad de respuesta, “pero no, respuestas oportunas”.

La propiedad centralización se observó imbricada en la complejidad de la estructura. De acuerdo con las atribuciones que la referida Ley asigna, el CU concentra la mayor proporción de toma de decisio-

nes, ya que en él se procesan y aglutinan los asuntos o solicitudes de las diversas unidades académicas y administrativas, que requieren de su aprobación. En menor escala de concentración de las decisiones, se ubican los CF, encargados de tratar los asuntos internos de sus unidades, y los CE, respectivamente. Plantea Méndez (2004) que estos tres consejos asumen en la práctica funciones normativas, estratégicas y ejecutivas, concentrando el poder en detrimento del resto de las instancias, ya que como órganos de cogobierno restan poder táctico y operativo a los directores y jefes de departamentos.

Por otra parte, tal concentración de poder para la toma de decisiones, sobre todo a nivel del CU, deriva en una agenda abultada con asuntos operativos que restan espacio para el tratamiento de temas de mayor relevancia académica. Aunque la misma situación se plantea para los CF y CE. En atención a la problemática expuesta Bracho (EP, 2012), señala que uno de los problemas graves de la universidad es que tiene un CU, en el que al menos 85% de los problemas tratados son de índole administrativa, por lo que no se discute realmente la parte académica que es el deber ser de la institución.

Además de los cuerpos colegiados, las solicitudes pasan por *comisiones*,¹ una figura que no está taxativamente prevista en la Ley de Universidades, pero que son designadas directamente por las autoridades de turno, con el propósito de descongestionar a las instancias tomadoras de decisión académico-administrativas. Sin embargo, Méndez (2004) plantea que no sólo rompen la unidad de mando y restan autoridad-poder a los directivos de línea, sino que, además, generan mayor número de instancias.

De acuerdo con Bracho (EP, 2012), lamentablemente las comisiones son asumidas dependiendo del poder que éstas tengan en la dinámica universitaria. En este aspecto, el modelo facilita el ejercicio de las prácticas clientelares que subyacen en las relaciones de poder y que derivan de la influencia del modelo burocrático populista. Este tipo de prácticas es el resultado del ejercicio de la autoridad burocrática planteada por Clark (1983), que formalmente permite que desde

¹ De acuerdo con las GU de los tres periodos de estudio, durante la gestión 1992-1996 se establecieron siete comisiones de carácter permanente y 54 operativas. En la gestión 1996-2000 se mantienen las mismas comisiones permanentes y se conformaron un total de 59 temporales u operativas. Mientras que en la gestión 2000-2004 aumentó el número de comisiones permanentes a diez y en el caso de las temporales, hubo 59.

la jerarquía del cargo los funcionarios deleguen autoridad en otros. Pero la autoridad burocrática de los cuerpos administrativos convertidos en grupos de interés se maneja en función de dichos intereses.

La tercera propiedad abordada es la formalización; es decir, el nivel de reglamentación con el cual cuenta una organización para su funcionamiento. A mayor cantidad de instrumentos reguladores mayor es la formalización y viceversa. En este sentido, durante el periodo estudiado se fue incrementando paulatinamente la formalización en LUZ,² configurando una institución consistente con el modelo burocrático-clásico, pero también con las disfunciones que Merton (1960) planteaba del modelo burocrático, como la no aplicación de la norma.

Sobre el particular, Bracho (EP, 2012) sostiene, que la universidad es como el país, tiene muchas normas y reglamentos, pero la mayoría es “letra muerta”, la gente no se opone a los reglamentos, “los acata, pero no los cumple”. En esta misma tónica, Álvarez (EP, 2012) argumenta que la universidad es “reglamentista”, pero la gente acata cuando le conviene el reglamento. Por su parte, Pereira *et al.* (2008) sostienen que LUZ presenta una reglamentación excesiva, dispersa, punitiva y en ciertos casos tiende a ser contradictoria, lo que conlleva al entramamiento de los procesos, estimulando el ejercicio discrecional de los actores. En el fondo, la excesiva formalización parece responder a una forma de resistencia al cambio más abstracta de carácter institucional, que le permite mantener cierta inmutabilidad frente a los procesos de cambio. Sin embargo, Naveda (EP, 2012) expresa que el nivel de complejidad y tamaño de la Universidad del Zulia exige un alto nivel de formalización.

Finalmente, se encuentra la propiedad división del trabajo. En este caso, hay dos visiones, por un lado, la división del trabajo del académico y por otro, la del personal de apoyo (administrativo y obrero) la cual difiere substancialmente de la primera. Con respecto al académico, se encontró que, en correspondencia con las particularidades de la institución universitaria, existe una distribución de las tareas que responde, al desarrollo del conocimiento, y a la naturaleza de la estructura fragmentada. De esta manera, en cada facultad los

² Se aprobaron 13 reglamentos en el periodo 1992-1996, para el 1996-2000 un total de 12, mientras que en el periodo 2000-2004 fueron cinco.

grupos académicos se distribuyen el trabajo de acuerdo con el cuerpo de conocimientos de su disciplina. Precisa Clark (1983) que la disciplina es claramente una forma especializada de organización, en tanto agrupa a los académicos con sus pares.

Esta fragmentación favorece el ejercicio de la autoridad personalista y profesional del profesor, tanto en las cátedras—debido al poder derivado de su especialidad y a los escasos o nulos controles que en este sentido se ejercen—, como en el ejercicio de la autoridad gremial por medio de la integración y mutuo respaldo de los pares para influir en la toma de decisiones. Agrega Méndez (2004) que otra forma de división del trabajo es la categorización del profesor docente y el profesor-investigador. Esta diferenciación en el ingreso tiene implicaciones en su órgano regular, carga horaria y actitud de la organización hacia ellos.

Por otra parte, está la división del trabajo del personal de apoyo, la cual se encuentra taxativamente definida en los manuales administrativos y de obreros que derivan del RAC. Esto último no permite flexibilidad en las actividades del personal; de hecho, conspira contra la dinámica organizacional actual donde la tecnología hace muchos procesos obsoletos y crea otros en plazos muy cortos. Puede decirse que hay una diferencia básica entre la división del trabajo académico y de apoyo; el primero, además de la carga horaria debe mostrar resultados en materia docente, de investigación o de extensión; mientras que el segundo se acoge estrictamente al modelo burocrático weberiano de cumplimiento de funciones y horario.

Resumiendo, en relación con la función organización, LUZ presenta una estructura compleja con un elevado nivel de centralización y formalización, así como una marcada división de trabajo, que responde no sólo a la configuración enunciada en la Ley de Universidades, sino al tamaño que ha alcanzado su estructura organizativa a lo largo de su desarrollo, con más de cien años en la sociedad. De lo anterior se desprende que se está en presencia de una organización jerárquica, rígida, con escasa libertad para el aprovechamiento del talento humano disponible.

Dirección

La dirección se observó a través de dos elementos: liderazgo y comunicación. En cuanto al liderazgo –esa influencia interpersonal ejercida en una determinada situación, a través de la comunicación, para lograr objetivos definidos– en LUZ está fragmentado. De acuerdo con la lectura de las GU que plasman el desarrollo de los CU; en términos generales, en LUZ el liderazgo se reparte entre los actores que desde los diversos grupos hacen presencia en las gestiones: autoridad formal, líderes estudiantiles, sindicales y gremiales, entre otros, que surgen por elección, designación o por su poder personal de convocatoria. Son grupos altamente diferenciados y son estos líderes los que desarrollan acuerdos para el funcionamiento de la organización.

De igual manera, varía de una gestión a otra, porque depende no sólo del cargo formal, sino de la llamada autoridad carismática de los actores; es decir, de su poder e influencia en la comunidad universitaria. Por otra parte, está íntimamente ligado al apoyo ofrecido por las plataformas políticas o por grupos minoritarios, para acceder a los puestos de toma de decisión y, por ende, al poder.

Liderazgo, gestión 1992-1996. Se observa un liderazgo centrado en el rector, que llega al cargo con el apoyo de grupos políticos conformados al interior de la institución; es decir, sin conexión directa con los partidos políticos nacionales. Tampoco había sido parte de la gestión rectoral anterior. Circunstancia que según Lombardi (EP, 2012), le permitió gobernar no sólo con autoridad legal, sino también moral para tener gobernabilidad. El enfoque de la gestión fue el rescate del orden institucional, lo cual se refleja desde el discurso de orden pronunciado con motivo de su juramentación como Rector de LUZ. En éste planteó que la legalidad estaba fuertemente resentida, que los intereses de grupos no podían estar por encima de los fines de la institución y la urgencia del rescate ético.

En este sentido, se evidencia una correspondencia entre estos planteamientos y las acciones emprendidas. El liderazgo del Rector fue clave para encarar al inicio de su gestión la paralización laboral de los sindicatos de empleados, obreros y luego del gremio docente. De las sesiones ordinarias del CU para la fecha, puede leerse la evolución de los conflictos. La huelga de los empleados fue de 19 días y la de los obreros de 83. Con los primeros se llegó a un acuerdo; sin em-

bargo, con los segundos la situación involucró la decisión de no pagar sueldos caídos e incluso la posibilidad de contratar personal externo. En la actitud abierta a negociar, pero firme ante las “rosacas sindicales” (Lombardi EP, 2012), se percibe al individuo asumiendo el liderazgo de la situación. También frente a la huelga de docentes (1996), y en correspondencia con la resolución de la Contraloría de no pagar mientras persistiera el paro, el rector mantuvo una posición clara frente a las paralizaciones, como forma de protesta.

De igual manera, las actas de CU dan cuenta del liderazgo institucional asumido por el rector, en relación con la problemática presupuestaria de la universidad frente al gobierno y la opinión pública, aglutinando a su alrededor a todo el CU a pesar de pertenecer a grupos disímiles. Otros liderazgos del periodo, se muestran en los sindicatos de obreros, empleados, y el gremio de profesores, que resultó en la firma de convenios colectivos de trabajo. La representación estudiantil también estableció su liderazgo, el más notorio en este periodo fue la lucha por la asignación de cupos tras la aprobación del Reglamento de Ingreso Estudiantil; y el respeto del medio pasaje estudiantil.

Liderazgo, gestión 1996-2000. En este caso se observa un liderazgo importante centrado en la figura del rector, pero el ascenso al cargo fue impulsado por grupos políticos nacionales (MAS, AD y COPEI) y el rector electo había sido vicerector administrativo en la gestión anterior. Desde su nueva posición abanderó la reforma de la Universidad del Zulia, enfocándose en una propuesta que permitiera a la institución ponerse a tono con las circunstancias de la modernidad. Calidad con pertinencia social, eficiencia y productividad, investigación concreta de cara al entorno, son elementos presentes en sus discursos: un liderazgo pragmático con objetivos claros (Villalobos, 1996), tildado por algunos entrevistados de neoliberal.

Puede decirse que, al inicio, logró sumar las voluntades de los miembros del CU en torno a lo que sería uno de los mayores alcances de esta gestión: El Plan de Desarrollo Estratégico. No obstante, a mediados del periodo se observa un debilitamiento en el apoyo recibido por algunos miembros del equipo de gestión. Según él (rector), porque ya estaban en campaña para el siguiente periodo; según otros actores porque el liderazgo rectoral fue personalista y menos inclusivo. Por ende, el rector en este periodo no aglutina todas las volunta-

des, fortaleciendo los liderazgos gremiales, sindicales y estudiantiles que defienden sus intereses particulares.

Liderazgo, gestión 2000-2004. Los documentos de la época presentan un escaso liderazgo del rector, con poca capacidad en el CU para orientar las decisiones de acuerdo con su postura. Se aduce falta de legitimidad, que no de legalidad por las coaliciones, a través de las cuales el rector había llegado al poder. Se fortalece en este periodo la fragmentación del liderazgo observada desde mediados del anterior. Algunos de los actores entrevistados (Villalobos EP., 2012; Naveda EP, 2012) comentan razones políticas para este hecho, ya que dos de las autoridades estaban optando para cargos superiores en el siguiente periodo y no les interesaba apoyar decisiones que le dieran mayor lucimiento a la gestión presente, otros aducen la legitimidad.

En este contexto, se aprobaron importantes reformas propuestas por el rector, pero en la mayoría de los casos, la ejecución fue pobre, no hubo un fuerte liderazgo que las impulsara: la transformación de la Universidad hacia un modelo de gerencia educativa, con modificaciones organizacionales y culturales que tendieran puentes de comunicación con la sociedad y el Estado (Bracho, 2000), la separación de poderes, el ombudsman e incluso la departamentalización. Sobre este asunto, Nava (EP, 2012) comenta que el rector estaba “bastante solo”. Esta frase corrobora que la tendencia del liderazgo fue hacia la fragmentación, porque el Rector, como figura central, no logró aunar esfuerzos en torno a sus propuestas.

De igual manera, ante los hechos violentos ocurridos en el país en el mes de abril de 2002, la percepción de los miembros de la comunidad universitaria acerca de su liderazgo fue que tendía a ser débil y dando oportunidad para que otros liderazgos asumieran posiciones. Incluso expresan los entrevistados (Álvarez, EP, 2012; Atencio, EP, 2012) que, a raíz de las discusiones en CU sobre el problema presupuestario, permitió que el gobierno regional usara a LUZ (CU) como tribuna para su enfrentamiento con el gobierno central. En esta misma tónica, afloran los liderazgos estudiantiles al servicio de intereses políticos del gobierno nacional, lo que genera disturbios y toma de instalaciones que inciden en el normal desarrollo de las actividades, más que propiciar aportes académicos.

Continuando el proceso de Dirección, se encuentra el elemento comunicación. En la gestión 1992-1996 no se observó la definición

de una política comunicacional, ni tampoco unidades encargadas de liderar el proceso. Pero desde la perspectiva del soporte tecnológico a las comunicaciones, según los registros, se avanzó en instalación de equipos, sistemas de modernización y transferencia de datos, sustentado en la plataforma tecnológica de LUZ. Se mejoraron procesos dentro de cada unidad, pero de forma aislada ya que la interconexión fue parcial.

Durante la gestión 1996-2000, aparece como unidad administrativa la Dirección de Relaciones Públicas –aspectos protocolares y periodísticos universitarios. Estos últimos cambios están en concordancia con el Plan de Desarrollo Estratégico formulado en la gestión (Universidad del Zulia, 2000a). Lo anterior pone de manifiesto la orientación hacia una política comunicacional formal de LUZ. En esa tendencia se hicieron inversiones, se adoptó la red única para LUZ, se incorporó la internet a varias dependencias centrales. En general, se automatizaron procesos académicos y administrativos, así como los servicios estudiantiles (Universidad del Zulia, 2000b).

Para la gestión 2000-2004, ya de manera estratégica se aprueba en CU, la Política Comunicacional de LUZ, y en correspondencia se estableció la Dirección General de Comunicaciones y se descentralizó el proceso de gestión comunicacional hacia las Facultades. Algunas muestras de los alcances, en este sentido, fueron: instalación de infraestructura de fibra óptica, desarrollo de los servicios de internet, laboratorios digitales, asignación del sitio web de LUZ, implementación de un nuevo portal universitario de servicios, correo electrónico, entre otros (Universidad del Zulia, 2004).

Tal como se observa, hubo avances en cuanto a lo estructural de las comunicaciones de una gestión a otra, pero los actores entrevistados coinciden en que el proceso de comunicación no atendió a un objetivo esencial, como lo es la toma de decisiones oportuna. Frente a los adelantos tecnológicos, otros elementos atentan contra la fluidez y ejecución adecuada del proceso, como la complejidad estructural, multiplicidad de instancias o carencia de mecanismos de apoyo, tanto técnicos, tecnológicos, como humanos, trayendo como resultado que algunas de estas decisiones adolezcan de pertinencia. Lo anterior es una realidad en todo el espectro de comunicaciones verticales, tanto las originadas en el tope como en la base (facultades), pero también se aprecia en las comunicaciones cruzadas y horizontales: el

fenómeno de las islas nuevamente conspira contra la eficiencia, dándose frecuentemente duplicidad de esfuerzos por desconocimiento.

Resumiendo, las comunicaciones tienden a ser verticales con escasas conexiones horizontales, pero sumamente lentas, lo que genera una toma de decisiones no oportuna. A pesar de los adelantos en materia tecnológica, las comunicaciones no lograron convertirse en un verdadero soporte para las gestiones. En la dirección opera la lógica de los liderazgos fragmentados que responden al modelo organizativo, pero también a la lógica de las diversas fuentes de autoridad, lo que se traduce en lineamientos que atienden, por un lado, a las parcelas académicas —desde la cátedra, hasta la institución—; y por otro, a los gremios, sindicatos o grupos estudiantiles, así como a las clientelas insertas en cada una de estas instancias u organizaciones internas. Según Clark (1983), un acercamiento a la realidad universitaria permitiría descubrir los múltiples patrones informales de amistad, intercambio y protección grupal que se revelan en las narraciones acerca del tráfico de influencia y los poderes ocultos.

Control

Para concluir con las funciones del proceso administrativo de la gestión, se encuentra *el control*, el cual se observó a través de los tipos de control existentes en la organización: previo, concurrente y posterior. La revisión de documentos —gacetas universitarias, memoria y cuenta, informes de gestión—, dan cuenta de que el control en LUZ está enfocado, fundamentalmente en el presupuesto, aunque se observan intentos de controles en las áreas académicas y administrativas, mediante la creación de reglamentos e instrumentos para tal fin. Por otra parte, se evidencia que el control, cuando se aplica, es de tipo previo; es decir, al inicio de los procesos, pero el concurrente, durante, y el posterior, retroalimentación es prácticamente inexistente, salvo en las rendiciones de fondos, que por ley cada facultad debe hacerlo; sin embargo, hay atrasos proverbiales de las facultades, sobre todo en la rendición de los ingresos propios; generados por cada facultad.

Esta situación es ratificada por Méndez (2004), cuando declara que el único control que *más o menos* se practica en LUZ con cierta metodología es el presupuestario. Pero no se utiliza como insumo de

retroalimentación para mejorar la calidad administrativa, sino como un requisito de la Contraloría Interna (CI LUZ) y de la Contraloría General de la República, hasta 2001 cuando la función fue transferida totalmente a las universidades.

Sobre este asunto, se deja constancia en la sesión ordinaria del CU del 02-10-96, en la cual el vicerector Administrativo informó sobre los aspectos del control previstos en la nueva Ley Orgánica de la Contraloría General de la República. En este sentido, planteó hacer un gran esfuerzo por el control de gestión, e indicó que el control del gasto seguiría en manos de la contraloría interna de LUZ. Para la gestión 2000-2004, en sesión ordinaria del CU de fecha 30 de mayo de 2001, el vicerector Administrativo informa, que el control previo realizado por la contraloría de CI LUZ, ha sido eliminado de casi todas las universidades producto de la misma Ley, lo que significa que debe ser asumido por los decanos y dependencias, quienes harán su propio control previo. Este cambio se aprobó a partir del 10 de julio de 2002. Es decir, hay una progresiva descentralización del control previo por parte del gobierno nacional.

Hubo intentos de controles en otros aspectos, tal es el caso de la propuesta de un plan para la evaluación, control y seguimiento de las actividades académicas de los profesores, formulada por el vicerector Académico de la gestión 1992-1996, el cual no encontró eco en la comunidad universitaria; se aplicó una prueba piloto, pero no tuvo respuesta y ese esfuerzo se perdió. Otro intento fallido en esta perspectiva, fue la presentada, según Bracho (EP, 2012), durante su gestión 2000-2004, la cual consistía en un informe, conocido como “la sábana”, en la que los profesores debían rendir semestralmente las actividades académicas y administrativas realizadas.

En el caso de los estudiantes, un mecanismo de control institucional existente es el Reglamento Evaluación y Rendimiento Estudiantil (RERE), que data del año 1989, por medio del cual se pretende regular la permanencia y prosecución de los estudiantes. Sin embargo, cada vez que se intenta aplicar genera fricciones entre las autoridades y el sector estudiantil, lo que conlleva regularmente a la suspensión de la medida, debido a las presiones de los grupos estudiantiles. En ese sentido, la gestión 1992-1996 destaca como uno de sus logros el haber aplicado el citado reglamento, cuando debe ser una medida permanente para garantizar que el estudiante mantenga

una prosecución regular y dé espacio a nuevos ingresos. En este caso, al igual que en el de los profesores se puede observar el poder de los grupos frente a la norma, así como las estrategias evasivas de los líderes frente a situaciones en las cuales puede verse comprometida su carrera política.

En este mismo orden de ideas, Villalobos (EP, 2012) expresa que la universidad tiene posibilidades de control porque está muy bien reglamentada, lo que suele suceder, es que los líderes no quieren tomar las decisiones que les competen y que están previstas en la ley o en los reglamentos. Añade Álvarez (EP, 2012) que esa actitud se debe a elementos políticos que privan sobre lo académico o institucional.

En resumen, el control, durante las gestiones estudiadas, tiende a enfocarse en la ejecución del control financiero (previo), pero no existen elementos que den cuenta de la aplicación del control concurrente o posterior, en este elemento o en otros. Se observa la aprobación de diversas normas y reglamentos dirigidos a controlar los procesos académicos y administrativos; no obstante, la aplicación es discrecional, aun cuando se tienen los mecanismos formales para ejercerla. Por lo tanto, la rendición de cuentas, cuando se ofrece, responde al cumplimiento formal, pero no siempre se corresponde con la realidad y generalmente es extemporánea, sin que ello acarree sanción alguna a los infractores, perpetuando la práctica. Una síntesis de la caracterización de la gestión se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Caracterización del modelo de gestión presente en LUZ durante el periodo 1992-2004

<i>Funciones</i>	<i>Periodo 1992-1996</i>	<i>Periodo 1996-2000</i>	<i>Periodo 2000-2004</i>
Planificación: Pasa de normativa a estratégica en el plano formal, y en el real continúa normativa. Se mantiene el modelo burocrático-clásico.	Domina el enfoque normativo, centrado en proyectos y planes operativos. Tendencia hacia el corto plazo con una visión	Asume teóricamente el enfoque estratégico (visión global, largo plazo). Mantiene en la praxis el enfoque operativo	Mantiene vigente el enfoque estratégico teóricamente. Búsqueda de vinculación entre planes funcionales y operativos. Intento de evaluación

(Continúa)

(Continuación)

	fragmentada y enfocada en el presupuesto.	centrado en el presupuesto.	institucional por medio de la formulación de indicadores de gestión Mantiene en la praxis el enfoque operativo centrado en el presupuesto.
Organización: Estructura compleja, con alto grado de centralización y división del trabajo, ceñido a la configuración de niveles con un nutrido marco regulatorio y definición de procedimientos internos. Se mantiene el modelo burocrático-clásico con elementos puntuales de las relaciones humanas y del comportamiento.	Orientado hacia la organización y sistematización de procesos. Cambios en la estructura orientados hacia un enfoque estratégico.	Búsqueda del aplanamiento de la estructura a nivel de las dependencias centrales. Orientación hacia el enfoque de trabajo por procesos vs. el esquema funcional tradicional.	Intento de adopción del modelo matricial y departamentalización. Intento de disminuir los niveles de centralización y complejidad.
Dirección: Liderazgo fragmentado, con una visión del corto plazo. El proceso de comunicación, no atiende a la integración de las funciones	Intentos de fortalecer la plataforma tecnológica.	Tendencia hacia el fortalecimiento de las comunicaciones.	Institucionalización de la Política comunicacional de LUZ. Tendencia al fortalecimiento de la estructura tecnológica y telemática.

<p>administrativas como apoyo a la gestión. Se observa un intento de asumir la integralidad sistémica en comunicaciones, pero prevalece el modelo burocrático clásico. Las relaciones de poder promueven las clientelas dentro de la estructura fragmentada acorde con el modelo burocrático-populista.</p>			
<p>Control: Enfocado en la ejecución de las mediciones financieras, pero no existen elementos que den cuenta de la aplicación del control concurrente o posterior, en este elemento o en otros. Se norman los procesos académicos y administrativos, pero la aplicación es discrecional.</p>	<p>Control previo ejecutado por ente externo. Intento de establecer controles académicos y administrativos. Escasa operacionalización de los controles.</p>	<p>Control previo ejecutado por ente externo. Intento de establecer controles académicos y administrativos. Escasa operacionalización de los controles.</p>	<p>Control previo pasa a responsabilidad de cada universidad. Intento de establecer controles académicos y administrativos. Escasa operacionalización de los controles.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la caracterización de la gestión LUZ durante el periodo.

Conclusión

Al tratar de consolidar la información sobre las funciones administrativas y ubicar el modelo de LUZ, nos encontramos con una base burocrática-clásica, pero que ha ido evolucionando, adaptándose según la dinámica como plantea Selznick (1949), desviándose negativamente de sus objetivos originales hacia los vicios descritos por Merton (1960), incorporando elementos como el clientelismo y oferta de los líderes, en lo que Ochoa (1996), ha descrito como modelo burocrático-populista, y al mismo tiempo que se ha ido matizando con elementos de la teoría del comportamiento y de las relaciones humanas, en cuanto al aspecto académico.

En lo tecnológico, se observa un salto sistémico en cuanto a la visión comunicacional, pero no con respecto a la integración organizacional, que no podría darse en un ambiente tan complejo y formalizado. Estos dos elementos están tan desfasados de la realidad organizacional, que llevan en la práctica a la violación de instancias, reglamentos y normas para darle fluidez a la gestión. Al mismo tiempo, la creciente importancia de la política y el clientelismo en la academia conspira contra los controles y los hace selectivos o inoperantes.

Esta anarquía organizada que no permite ejercer controles, da cuenta de que tal vez la orientación organizacional de la universidad debería ser hacia el modelo de Cambell (1993); es decir, la teoría del caos determinista, la cual gestiona la variabilidad caótica de la organización gestionando su complejidad. Sin embargo, esta realidad no ha sido asumida por los líderes actúan como si estuvieran en una organización lineal, cuando el entorno indica la necesidad de concebirla sistémicamente (Daft, 2007). Siendo más específicos, podría decirse que el comportamiento de las funciones administrativas durante cada uno de los periodos estudiados es similar, con diferencias particulares que atienden a exigencias puntuales del contexto. Se trata de un modelo de gestión que permanece a lo largo del tiempo en el que las funciones sustantivas de la organización docencia –investigación– extensión, están soportadas en una plataforma administrativa sumamente débil, en la cual las funciones se comportan como islas con relaciones escasas e intermitentes.

La caracterización del modelo de gestión es cónsona con la percepción que tiene el cuadro de autoridades del periodo de estudio, acerca de LUZ, pues al preguntarles con cuáles elementos la identificarían, indicaron como primeros elementos la reglamentación, jerarquización, procedimientos y profesionalización; en segundo lugar, señalaron que la relacionaban con estructura, procesos, funciones definidas y especialización; en tercer lugar, precisaron las relaciones internas y externas; en el cuarto lugar, ubicaron los términos integración social, liderazgo y motivación; en quinto lugar, el análisis ambiental, desempeño contingencial y alta tecnología; mientras que en el sexto y último lugar, señalaron el cambio planeado y la cultura abierta.

Lo antes expuesto permite claramente identificar a LUZ con una organización conservadora, no proclive al cambio, en la que priva el elemento formal, propio de las organizaciones burocráticas y rígidas, con un marcado énfasis en la estructura y los resultados, así como relaciones de poder que promueven el clientelismo a través de ofertas que se traducen en gestiones con elementos de corte populista. Por otra parte, manifiesta limitantes para el establecimiento de relaciones externas e internas, y escaso desarrollo de la plataforma tecnológica. En concreto, se encontró una gestión en la cual prevalece la visión lineal y fragmentada de la realidad institucional, con atención focalizada en los aspectos operativos y funcionales, ajeno a la postura sistémica.

Fuentes consultadas

- ÁLVAREZ, Teresa, (2012). Entrevista personal realizada el día 08/04/12; secretaria y vicerrectora académica, durante el periodo 1996-2000 y 2000-2004, respectivamente.
- ATENCIO, Leonardo, (2012). Entrevista personal realizada el día 11/04/12, en su condición de vicerrector administrativo, durante el periodo 2000-2004.
- ÁVILA, Miriam, (2012). Entrevista personal realizada el 07/05/12; directora de la Dirección General de Planificación Universitaria de LUZ, periodo 1992-1996.
- BRACHO, Domingo, (2000). Discurso pronunciado en el Teatro Baralt de Maracaibo, en el Acto Solemne de Juramentación como Rec-

- tor de LUZ periodo 2000-2004. EDI LUZ. Venezuela: Universidad del Zulia (Maracaibo).
- _____ (2012). Entrevista realizada el día 20/04/2012, en su condición de rector de la Universidad del Zulia, durante el periodo 2000-2004.
- CAMBELL, A., (1993), *Applied Chaos theory: A Paradigm for Complexity*. San Diego: Academic Press.
- CHIAVENATO, Idalberto, (2005). *Introducción a la teoría general de la administración*. España: McGraw-Hill.
- CLARK, Burton, (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Visión.
- Congreso de la República de Venezuela, (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficial No. 1429 Extraordinaria de fecha 08 de septiembre de 1970.
- CU, (1997). Filosofía de gestión de LUZ. Venezuela: Universidad del Zulia (Maracaibo).
- _____ (1998). Resolución 348. Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- CU (2003). Acuerdo 450 de fecha 02-07-03. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- DAFT, Richard L. (2007). *Teoría y diseño organizacional*. México: CENGAGE Learning. DGPU, (1991). Hacia un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional. LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- FERNÁNDEZ, Ana, (2012). E.p. realizada el día 28/03/2012. Especialista Organizacional de la Dirección General de Planificación Universitaria de LUZ, desde el año 1991.
- GARCÍA Guadilla, Carmen, (2011). “Tensiones de la educación superior venezolana en el contexto de explícita polarización política”, en *Temas para la discusión N°9*. Centro de Estudios para el Desarrollo (CENDES). Venezuela.
- HELLRIEGEL, Don, Susan Jackson y Jhon Slocum, (2002). *Administración. Un enfoque basado en competencias* (9 ed.). Colombia: Thomson Learning.
- IBARRA COLADO, Eduardo, (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Colección Posgrado. México: UNAM-UAM- Unión de Universidades de América Latina.

- KAST, Fremont E. y James E. Rosenzweig, (1997). *Administración en las organizaciones. Un enfoque de sistemas*. México: McGraw-Hill.
- KOONTZ, Harold y Cyril O'Donnel, (1995). *Principles of management: an alysis of managerial functions*. New York: McGraw-Hill.
- KOONTZ, Harold y Weihrich, Heinz, (2004). *Administración. Una perspectiva global*, (12va. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- LEIVA, Ángela, (2012). Entrevista personal realizada el día 17/05/12, directora de la Dirección General de Planificación Universitaria, durante el periodo 1996-2000.
- LIRA, Luis, (2006). “Revalorización de la planificación para el desarrollo”, en *Serie gestión pública*. Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).
- LOMBARDI, Ángel, (2012). Entrevista realizada el día 13/04/2012, en su condición de rector de la Universidad del Zulia, durante el periodo 1992-1996.
- MÉNDEZ Quintero, Evaristo, (2004). *Hologerencia Académica*. Maracaibo, Venezuela: EDI LUZ. Vicerrectorado Administrativo de LUZ.
- _____ (2005). “Mañana podría ser demasiado tarde. Crisis y transformación de las universidades autónomas”, en Rigoberto Lanz (comp.), *La Universidad se reforma III*. Impreso por Miguel Ángel García e Hijo, S.R.L. Caracas, Venezuela.
- MERTON, Robert, (1960). “Estructura burocrática y personalidad”, en Peter Heintz (ed.), *Sociología del Poder. Primera Parte: El ejercicio del poder*. Chile: Escuela Latinoamericana de Sociología. Antologías de la facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales. Editorial Andrés Bello.
- MURO, Xiomara, (2004). “La transformación universitaria desde el discurso oficial y el discurso de las autoridades universitarias”, en Rigoberto Lanz (comp.), *La Universidad se reforma II*. Venezuela: Impreso por Miguel Ángel García e hijos, S.R.L.
- NAVA, Rosa, (2012). Entrevista personal realizada el día 11/04/2012, en su condición de secretaria de la Universidad del Zulia, durante el periodo 2000-2004.

- NAVEDA, Óscar (2012). Entrevista personal realizada el día 12/04/2012, en su condición de Vicerrector de la Universidad del Zulia, durante el periodo 1996-2000.
- OCHOA Henríquez, Haydée, Mirtha López e Isabel Rodríguez (1996). “Administración pública y populismo en Venezuela”, en *Revista venezolana de Gerencia*, vol 1. Venezuela.
- PEREIRA, Lilia; Jazmín Díaz, Morela Pereira y Wendolin Suárez (2008). “Influencia del modelo burocrático-populista en la gestión de la investigación: caso Universidad del Zulia”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XIV, núm. LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- ROBBINS, Sthephen P. y Mary Coulter (2005). *Administración*, (8va ed.), México: Pearson Prentice Hall INC. Secretaría de la Universidad del Zulia, (1992-2000). Memoria y Cuenta. Oficina de Publicaciones. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- _____ (2000-2004). Memoria y Cuenta. Oficina de Publicaciones. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- _____ (1992/2004) *Gacetas Universitarias*, vol. I, II, III, IV. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- SELZNICK, Philip (1949). *TVA in the Grass Roots. A study of politics and organization Berkeley*. USA: University of California Press.
- STONER, James, Edgard Freeman y Daniel Gilbert, (1996). *Administración*, (6^{ta} ed.). México: Prentice Hall Latinoamericana.
- UNESCO-IESALC, (2003). Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998-2003. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Universidad del Zulia (2000a). *Plan de Desarrollo Estratégico*. Ediciones Astro Data. Rectorado de LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- _____ (2000b). Balance de Gestión 1996-2000. LUZ Excelencia Académica con compromiso social. Rector Neuro Villalobos. Ediciones Astro Data. Rectorado de LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- _____ (2004). Logros Gestión 2000-2004. Rector Domingo Bracho. Graphics, Soluciones Digitales, C.A. Tipografía Mundo. Maracaibo, Venezuela.
- _____ (2010) *LUZ es la universidad con mayor matrícula estudiantil en Venezuela*. Disponible en: http://www.agenciadenoticias.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=892&Itemid=148

VILLALOBOS, Neuro (1996). Discurso del Rector entrante de la Universidad del Zulia. Acto de Toma de Posesión de las Autoridades de LUZ para el periodo 1996-2000 y celebración de los 50 años de la reapertura de LUZ. LUZ, Maracaibo, Venezuela.

_____ (2000). Balance de Gestión 1996-2000. LUZ excelencia académica con compromiso social. Ediciones Astro Data, S.A. LUZ. Maracaibo, Venezuela, pp. 77.

_____ (2012). Entrevista personal realizada el día 11/04/2012, en su condición de Rector de la Universidad del Zulia, durante el periodo 1996-2000.

FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA FORMACIÓN
CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
PERSPECTIVA DOCENTE

*Gerardo Tamez González**
*Abraham Hernández Paz***
*Luis Alberto Paz Pérez****
*Oswaldo Leyva Cordero*****
*Luis Ramos Peña******

Resumen

Al discurrir de los años –y a través de las distintas etapas de la humanidad–, se ha tratado de concebir la formación ciudadana como un medio de convivencia armoniosa. Actualmente se requiere de igual forma, para el caso en la educación, es necesario el desarrollo de habilidades profesionales en las Instituciones de Educación Superior,

* Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: gerardo.tamezg@uanl.mx

** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: abrahamhdz@gmail.com

*** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: luis.pazp@uanl.mx

**** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Doctor en Gerencia y Política Educativa. Correo electrónico: oswaldo.leyva@uanl.mx

***** Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: Luis_ramos_@hotmail.com

las cuales suelen estar asociadas de forma importante con el Modelo Educativo establecido. En este sentido, el propósito de esta investigación ha sido conocer los factores que inciden en el desarrollo de competencias profesionales para la formación ciudadana desde el análisis general del profesor universitario, considerando, como método, seis dimensiones de análisis: 1) Modelo Educativo; 2) planes y programas de estudio; 3) desarrollo de competencias; 4) procesos de enseñanza-aprendizaje; 5) métodos de enseñanza, y 6) formas de evaluación. Para ello se utilizó una metodología cuantitativa transversal descriptiva a través de un instrumento utilizado en la recopilación de datos. La muestra está compuesta por 40 profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Facultad de Ciencias Políticas). Los resultados obtenidos nos permiten hacer una valoración de cada una de las dimensiones establecidas en la investigación, así como la identificación de las mejores prácticas institucionales que servirán de soporte para contribuir en la formación integral de los futuros egresados.

Palabras clave: formación ciudadana, competencias profesionales, modelo educativo, educación superior.

Introducción

Las reformas del sistema educativo mexicano, emprendidas en la última década, y que permean en todos los niveles, tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una readecuación en la dosificación de saberes a través de las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas (Moreno, 2012). Por tal motivo, la principal preocupación de nuestro tiempo parece consistir en la cuestión de cómo lograr un modelo de desarrollo que incluya a todos, que desarrolle al hombre integralmente y que sea sostenible. Por lo tanto, la adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático (Reynolds, 1997).

Adicionalmente, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en los países en vías de desarrollo se señala que se requieren de instituciones de educación sólidas, con la capaci-

dad para formar personas calificadas profesionalmente y responsables socialmente, como condición necesaria para garantizar un auténtico desarrollo sostenible que conduzca a cortar las brechas que los separa de los países desarrollados (UANL, 2008).

Por tal motivo, la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores, por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (PND, 2013). Así es como la formación de capital humano es impactada por una serie de variables como la tecnología de la información, la homogeneización de las culturas, la velocidad del cambio, y la incertidumbre valorativa entre otras, las cuales abonan a la formación ciudadana (Tejada, 2002), éstas deben ser integradas en las etapas universitarias de formación del individuo; es decir, en su contexto educativo, por medio de un enfoque de desempeño de competencias con el propósito de que el individuo aprenda a ser competente de manera autónoma.

Es por ello que un elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno (Purkey y Smith, 1983), lo cual implica otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite, en buena parte, involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señala Trianes y Muñoz (2000), “en cierta medida el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje”.

En este sentido, no hay país que pueda ignorar la relevancia de tal concepto; sin embargo, es difícil por motivos tanto conceptuales como empíricos, desplazar la atención desde los resultados deseables hacia los efectivamente medibles (Tiana, 1996).

En otra vertiente, Landinelli (2008) argumenta que es imprescindible que la educación superior demande una nueva generación de políticas sectoriales que respalde una plataforma positiva de objetivos sensibles y articule una agenda de prioridades generales para cimentar la interacción entre los sistemas tales como:

- *Satisfacer* el incremento sostenido de la demanda social de educación superior.
- Implementar nuevos modelos pedagógicos que posibiliten conjurar los llamativos índices de bajo rendimiento, rezago o fracaso estudiantil.

- *Atender* al fomento de las idoneidades profesionales necesarias para un desempeño de la función de enseñanza.
- *Reconocer* la pluralidad de las categorías culturales como soporte de los derechos humanos y de la construcción de la ciudadanía.
- *Superar* los agudos fenómenos de discriminación sociales y étnicos.
- *Eliminar* las conductas selectivas derivadas de códigos de exclusión o relegamiento fundados en distinciones de género.
- *Lograr* una transformación de los paradigmas académicos pre-valectentes en la gran mayoría de los organismos que componen los sistemas educativos.
- *Abandonar* la oferta educativa centrada en el modelo estamental tradicional de profesiones fragmentadas en destrezas singulares, claramente compartimentadas, sustentadas en saberes privativos y pericias intransferibles, procurando resignificar los atributos de las profesiones universitarias, alentar nuevas competencias y renovar los vínculos de los sistemas con el mundo del trabajo.
- *Instrumentar* planes de estudios versátiles, encaminados a capacitar a los individuos para recorrer itinerarios sostenidos de actualización o renovación de competencias, mediante la ampliación de los programas de posgrado y educación continua que faciliten los aprendizajes permanentes.
- *Promover* la inserción de los sistemas en la racionalidad de la revolución digital y aprovechar de modo coherente con las exigencias del currículo la oportunidad que ofrece el dominio y la utilización masiva de las nuevas tecnologías electrónicas de la información y la comunicación.
- *Establecer* la opción de planes y programas de estudios con nuevos perfiles de las carreras, cuya aplicación sustentada en una aproximación comprensiva al fenómeno de la ampliación social del acceso, incorpore mayores componentes virtuales de aprendizaje electrónico que influyan en el uso eficaz del tiempo disponible por parte de los alumnos trabajadores.
- *Revalorizar* la dimensión internacional y regional de la actividad universitaria, mediante programas de articulación, convenios y consorcios sustentados solidariamente en principios de complementariedad y beneficio mutuo.

De esta manera, se espera que todos los estudiantes que se convierten en profesionistas egresados dispongan de una base de conocimientos similar y con las mismas intenciones que se consideran imprescindibles por motivos culturales, históricos y de tendencia tecnológica e innovadora.

Gorodokin (2005) menciona que consolidar o desarrollar políticas de evaluación que constituyan un acto de reflexión libre, objetivo y participativo, para ofrecer a las sociedades rigurosos cuadros valorativos sobre la condición real de las actividades universitarias y fundamentar las estrategias de cambio que las comunidades académicas visualicen como necesarias.

Los resultados de esta investigación nos brindan un panorama de los factores clave que inciden en el desarrollo profesional relacionado con las dimensiones del Modelo Educativo por competencias y analizado desde una perspectiva del docente, todo ello con la intención de fortalecer los diversos procesos que confluyen transversalmente en nuestro ámbito educativo.

Formación Ciudadana

Definición

“La formación ciudadana es un proceso que forma parte de la socialización de los individuos cuyo propósito es la educación en valores sociales, así como la gestación de la responsabilidad, la participación y el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en la identificación con la comunidad y el respeto a la convivencia” (EcuRed, 2016).

Algo de historia

No se debe permitir que la generalización nos dé la impresión de sencillez; el concepto de *ciudadanía* no es tan simple ni en la teoría ni de forma pragmática. Heater (2007) explica que, para los griegos, ser ciudadano era lo natural, al hombre se le consideraba un animal político (*zoon politikon*); sin embargo, para los romanos por el contrario, al hombre se le consideraba una entidad jurídica.

A más de un siglo desde la publicación de *La isla del doctor Moreau*, del novelista inglés Herbert George Wells en 1896, se trastoca el orden sereno de la creación. En esa época el darwinismo y los científicos vislumbraban la posibilidad de colaborar en la transformación de las especies. Posibilidad que abría una caja de pandora, ya que, si el hombre era capaz de crear, quedaba legitimado para interpelar a su propio creador porque con la vida no le daba la capacidad de ser feliz. (Cortina, 1997).

El doctor Moreau es creador de “humanimales” que en un afán ciego e irresponsable es capaz de engendrar seres condenados a la infelicidad con tal de ver saciada su curiosidad; para lograr su *objetivo*, Moreau trata de modificar los rasgos anatómicos y fisiológicos de un centenar de animales utilizando un doloroso procedimiento de vivisección y el sufrimiento acompañará siempre a este remedo de seres humanos, que incapaces de ser “humanos”, quedarían en una penosa e intermedia situación de hombre y bestia. Moreau intenta la segunda clave del procedimiento, la “mentalización”; intenta mentalizar a sus criaturas a través del juego de “la ley y el castigo”, ya que, desde sus conclusiones, percibe la facilidad de la transformación “fisiológica”, más no así la transformación de la “estructura mental”, por lo que se da a la tarea de que sus creaciones “sientan y piensen” como seres humanos.

En dicho espacio, desde tiempos remotos, se entiende que uno de los métodos más eficaces para modificar actitudes y comportamientos se articula de dos sencillos componentes: la imposición de una ley y el manejo de un látigo. Cabe recordar el paradigma educativo conductista, cuyo iniciador, el psicólogo ruso Iván Pavlov (1941), descubrió la posibilidad de generar una respuesta fisiológica a partir de un estímulo no fisiológico (Fernández, 2013). Quien sea capaz de imponer su ley y de infundir temor, habrá ganado. Para el caso, Moreau diseña cuatro mandamientos cuyo cumplimiento (según sus propios juicios), generan una “conducta canónicamente humana” (Cortina, 1997):

No caminarás a cuatro patas; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No sorberás la bebida; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No comerás carne ni pescado; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

No cazaras a otros hombres; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Repetido ese ritual día tras día, el engendro termina por creer que pertenece a la especie de los hombres. Pero cuando la liturgia “mentalizadora” falla, y el sujeto empieza a dudar, el látigo simplemente supe la falta de argumentación y es el “dolor” quien “convence” a la criatura de que es un ser humano. Sin embargo, tan antiguo como ineficaz el método, aunque la forma de la bestia cambie un tanto, la *inteligencia* y los *sentimientos* siguen siendo intrínsecos *per se*. De ahí que a la liberación de los humanoides y de regreso a los sentimientos originales de la especie, es paulatina e implacable la desaparición de la *razón* e *inteligencia* humana. La conclusión es simple; sin la sintonía adecuada, toda pauta de conducta desarraigada no tiene más futuro que su desaparición cuando deja de funcionar el látigo (Cortina, 1997).

Es de puntualizar, que uno de los inconvenientes que se presentan en el conductismo es la falta de “generalización del conocimiento”; esto es, el conductismo logra ser eficaz en el entrenamiento de conductas y habilidades específicas; sin embargo, su principal problema radica en la delimitación de la definición misma de dichas conductas o habilidades. Se resuelve un problema por vez, pero para cada problema nuevo, se requiere de nuevos entrenamientos (Fernández, 2013).

En el contexto político actual, ¿cómo se perciben las coincidencias de lo anterior? La cansina repetición de “la ley y el castigo” no construyen conductas humanizadas permanentes, si los sujetos no “comprenden y sienten” que la ley viene “desde dentro”, que es su propia ley.

Kant pretendía asegurar que cada ser humano es autónomo, capaz de darse a sí mismo esas leyes y que como ser humano, le legitiman, especifican y valen para toda la humanidad. Ese “debería” ser el mensaje de las democracias cuando afirman que sus leyes son las que el pueblo quiere darse a sí mismo, pero ¿esta es la realidad? (UNESCO, 2001).

El mensaje de Wells a través del doctor Moreau sigue valiendo para todas las leyes que pretendan “humanizar” a las personas sin buscar en ellas más elementos que la sintonía de la repetición de “la ley y el látigo”: amenaza de castigo social o legal. Si seguimos recitando la liturgia cansina de los *derechos humanos* y de la *democra-*

cia libertadora sin atender a la inteligencia y los sentimientos de las personas, la nueva traducción de las leyes del doctor Moreau sería algo como (Cortina, 1997):

Es preciso respetar los derechos humanos; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Toda persona tiene derecho a la vida; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Toda persona tiene derecho a expresarse libremente; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Es preciso potenciar la democracia; *esa es la ley*. ¿Acaso no somos hombres?

Repetir hasta la saciedad este discurso y amenazar a los individuos con prisión y vergüenza social, reprimir a otros países con embargos y bloques comerciales en el concierto de las naciones, no resuelve mucho las cosas. Kant asegura que una cosa es el *origen* de la ley y otra la *razón suficiente* que la sustente (razón que el ser humano tenga para tenerla por suya). Aristóteles decía: cada persona es la unión de intelecto y deseo, de razón y sentimiento.

Buscar el punto de contacto entre las leyes de la democracia (Estado), los valores personales de los individuos y la razón de cada persona entendida como ente individual es una ardua tarea; intersección que a la postre nos decantará en una definición asertiva y fáctica de *ciudadanía* (comunidad y justicia) (UNESCO, 2001).

Desarrollo de competencias profesionales de las Instituciones de Educación Superior

Dentro de la Declaración de Bolonia el término competencias se usa para referirse a la “Europa del conocimiento, un factor irremplazable para enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio”, y otra para dejar sentado que “nos comprometemos, por consiguiente, a alcanzar estos objetivos dentro del esquema de nuestras competencias institucionales y en un pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguajes, sistemas de educación nacional y

de autonomía universitaria para consolidar un espacio europeo para la educación superior” (Cinca, 2011). Por otra parte, en el *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, reseña los avances respecto de algunos proyectos tendientes a reunir condiciones para transferir créditos y revalidar títulos, mediante la acreditación regional de las carreras, la evaluación de las calificaciones con base en marcos concertados de normas de calidad o la elaboración de referentes comunes para las competencias profesionales y un sistema compartido de créditos (IESALC, 2006). Todo ello ha representado un alto impacto en las estructuras académicas y educativas de las Instituciones de Educación Superior.

Estas tendencias actuales se han visto acogidas en la mayoría de los países Latinoamericanos, aunque con algunas resistencias en su implementación. Sin embargo es un hecho indudable que las Instituciones de Educación Superior (IES) han tratado de cumplir con esta exigencia, donde su capacidad de adaptación les puede permitir desarrollarse y mantenerse vigentes a lo largo de su historia, en ese sentido se han construido diferentes modelos educativos con las prioridades de cada periodo histórico, donde los sistemas educativos pasaron a ser productos y protagonistas privilegiados de la construcción del Estado y las instituciones educativas, y se crearon en parte para representarlo y producir una porción significativa de su legitimidad (Braslavsky, 1999).

Además, los cambios significativos que están ocurriendo en el escenario mundial están traspasando las fronteras temporales por el requerimiento del aprendizaje continuo y espacial derivadas de las nuevas tecnologías. A estos retos se les puede percibir en todo lugar como graves amenazas o como excelentes oportunidades para la educación.

Debido a estos cambios existen una gran variedad de configuraciones y modelos institucionales en las universidades tradicionales, incluido el surgimiento de una gran cantidad de alianzas, nexos y asociaciones. Esto sin lugar a dudas acelera las diferenciaciones institucionales; sin embargo, las universidades tradicionales seguirán desempeñando un papel muy importante, tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, sobre todo en lo que concierne a formación e investigación, pero sin duda están sufriendo transformaciones significativas (Banco Mundial, 2003).

En este sentido, en el desarrollo de las competencias no solamente se tomarán en cuenta los contenidos de las diferentes disciplinas, sino el considerar la transformación que el estudiante concibe en los planos: cognoscitivo, afectivo y social, estableciendo al proceso de enseñanza aprendizaje como una guía preferente hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005).

Por su parte, Bunk (Tejada, 1999) establece las siguientes competencias profesionales, cuyo resultado genera la competencia de acción:

- a) *Técnicas*: aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello (saber conocer).
- b) *Metodológicas*: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo (saber hacer).
- c) *Sociales*: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal (saber ser).
- d) *Participativas*: aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades (saber estar).

Lo anterior obliga a una planeación didáctica para la construcción de las competencias de egreso, y una ejecución adecuada en los programas sintéticos y analíticos, que contemplan que los aprendizajes sean evidenciados mediante la obtención de productos integradores, con desempeños observables y evaluables (Leyva y Tamez, 2015). Además, implica nuevas formas de enseñanza, transformando al docente en un verdadero facilitador del aprendizaje, lo que demanda, paralelamente, nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto requiere también un proceso de evaluación integral y continuo, y el uso de herramientas de evaluación diferentes (o adicionales) a las tradicionales.

En este sentido, el docente se constituye como un diseñador de ambientes de aprendizaje, en donde el docente se presenta como un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Esto conlleva a realizar nuevas actividades dentro y fuera del aula.

Tabla 1. Transformaciones del perfil docente en el modelo por competencias

Modelo educativo tradicional (objetivos)	Modelo educativo actual (competencias)
1. El profesor como instructor.	1. El profesor como tutor y facilitador.
2. Se pone el énfasis en la enseñanza. 3. Profesor aislado.	2. Se pone el énfasis en el aprendizaje. 3. El profesor participa activamente en programas de formación y actualización.
4. Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.	4. Planea y diseña sus propios recursos.
5. Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.	5. Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.
6. Solo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.	6. Utiliza el error como fuente de aprendizaje.
7. Restringe la autonomía del alumno.	7. Fomenta la autonomía del alumno.
8. El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación.	8. El profesor apoya sus actividades con el uso de TIC.

Fuente: elaboración propia considerando el Modelo Educativo de la UANL.

En el ámbito internacional en la Carta Universia Río (2014) en el encuentro Internacional de Rectores se consideran una serie de tendencias que están modificando en la educación:

1. Renovación de las enseñanzas.
2. Responsabilidad Social y Ambiental.
3. La formación continua del profesorado y el fortalecimiento de los recursos docentes.
4. El aumento y la diferenciación de la oferta educativa.
5. La educación transnacional.
6. La ampliación de la internacionalización e iniciativas de movilidad.

7. La consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria.
8. La necesidad de una gestión eficiente.
9. La transmisión y la transferencia de conocimiento al servicio del desarrollo.
10. La influencia de los componentes educativos digitales.
11. La mejora de la investigación, transferencia de sus resultados e innovación.
12. La transformación de los esquemas de financiación y organización.

Estas tendencias generan nuevos retos a las Instituciones de Educación Superior, como la incorporación de programas educativos que promuevan los valores y competencias, así como nuevos lenguajes, la constante revisión curricular y el impulso de titulaciones, actividades de aprendizaje colaborativo y de apoyo pedagógico, social y emocional para todos los estudiantes, incorporando programas específicos para aquellos con dificultades de aprendizaje o que compatibilizan estudio y actividad laboral (UANL, 2015).

Características de los Modelos Educativos en México

En el caso de las transformaciones de los Modelos Educativos en México se observa que obedecen en gran parte a respuestas de diferentes aspectos de la realidad o como reacción a las problemáticas sociales y administrativas, siendo las causas y condiciones últimas que lo hacen posible como se muestra a continuación:

Tabla 2. Modelos Educativos en México

<i>Modelo Ilustrado (1821-1911)</i>	<i>Modelo Revolucionario (1911-1987)</i>	<i>Modelo Modernizador (1987-2010)</i>
Educación orientada principalmente a las clases media y urbana, considerando los modelos europeos. Reforma pedagógica. Escasos eventos educativos.	La escuela un beneficio popular. Diversas ideologías pedagógicas. Exclusión de la religión. Impulso a la educación indígena.	Modernización como principio y teoría. Adaptación al mundo dinámico. Vinculación del trabajo y la productividad. Descentralización de funciones administrativas.
Aumento del número de escuelas de educación básica (primarias). Mejoramiento de la calidad educativa del sistema. Formación de maestros. Heterogeneidad de textos.	Institucionalización. Generación de opciones educativas. La creación de la Secretaría de Educación Pública. La educación pública debía quedar a cargo de los municipios y se suprimió el Ministerio de Instrucción Pública. Privilegio a la cobertura. Misiones culturales. Fundamentos de la universidad y autonomía.	Vinculación con las Tecnologías. Participación más libre de particulares. Respaldo de las instituciones en el marco del Art. 3ro constitucional. Educación básica obligatoria y gratuita. Se incorporan programas de educación a distancia. Supera un marco de racionalidad ya rebasado.
En el modelo ilustrado se hace ver la falta del componente igualador social.	En el modelo revolucionario incorpora el componente igualador social.	Se sustenta en las corrientes neoliberales y modernizadoras.

Fuente: elaborado a partir de *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911* (1998), la *Revista Universitarios Potosinos de la Universidad Autónoma de San Luis* (2006) y COMPARMEX (s.f.).

En tal sentido, la implantación de los nuevos modelos de los sistemas educativos ha producido como efecto un renovado interés por el análisis y la valoración de los resultados logrados por los estudiantes, por las instituciones educativas y por el conjunto del sistema

(Tiana, 1996). En particular, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece en la estrategia 3.1.3 que se debe garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

Los Modelos Educativos deben buscar satisfacer las nuevas demandas de la educación superior, formando profesionales, que sean capaces de aprender a aprender, por lo que la formación de un profesionista a través de un plan de estudios concreto nunca está completa; ese profesionista, por lo tanto, debe estar preparado para seguir aprendiendo, así como para desarrollar las nuevas competencias que le demandará su práctica profesional (UANL, 2015).

De acuerdo con el Plan Educativo Nacional elaborado por Narro; Martuscelli y Barzana (2012), en Instituciones de Educación Superior establece que los modelos educativos deben las siguientes características:

- Centrarse en el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica.
- Incentivar la movilidad entre instituciones, sistemas, modalidades educativas y programas académicos.
- Estrategias didácticas vinculadas con el proceso de aprendizaje.
- Uso de las Tecnologías de Información, así como el desarrollo de comunidades virtuales.
- Diferentes Modalidades.
- Desarrollar competencias en los estudiantes para adaptarse rápidamente a diferentes situaciones y contextos nacionales e internacionales.
- Favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Nuevos sistemas de créditos.
- Diseños curriculares flexibles.
- Diversas opciones de titulación.

Por otra parte, las tendencias de diseño curricular apuntan hacia:

- La determinación del núcleo del currículo, considerando las áreas esenciales de formación del individuo y complementán-

dose con aquellas que le provean la información integral de acuerdo con el área profesional.

- La incorporación del concepto de aprender a aprender, conocer cómo se conoce y cambiar.
- El currículo debe organizarse en torno a estructuras flexibles.
- Promover que los estudiantes sean coprotagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Propiciar la formación del sujeto democrático.
- Coadyuvar a que el profesorado asuma una conciencia innovadora y complementariedad con el aprendizaje de cada estudiante.
- Innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que en la comunidad educativa permee una cultura de colaboración y de responsabilidad en todo el contexto escolar.

Asimismo, se tiene como característica la posibilidad de insertar a los estudiantes en espacios que permitan la práctica profesional, mediante los convenios de la dependencia, o los esfuerzos e intereses de los estudiantes, por lo que la enseñanza tradicional; es decir, expositiva y primordialmente conceptual, se debe dejar de lado para dar paso a prácticas educativas vinculadas con la realidad de la práctica profesional, por lo que los programas de las unidades de aprendizaje deben de estar diseñadas con este enfoque (PND, 2013).

La pregunta acerca de cuáles son los logros que pueden presentar los sistemas educativos se sitúa en nuestro foco de atención. En este sentido la evaluación de estos procesos puede realizar una aportación relevante al conocimiento del estado de la educación, contribuyendo a su mejora.

Por tal motivo, para que un programa educativo flexible, orientado al aprendizaje, cuyo propósito es el desarrollo de las competencias que se demandan para la práctica profesional en un contexto global, pueda implementarse exitosamente, se requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamenten en estrategias psicopedagógicas y didácticas diferentes a las tradicionales; es decir, se requiere la innovación académica en el aula y en la práctica educativa del docente. Esto implica un cambio en las características del sentido de la educación.

Es por ello que la velocidad de los cambios en los que se encuentra inmersa la sociedad provoca que las universidades estén atentas a

estos cambios y que realicen una revisión de sus programas de estudio, que estos se adecuen a las nuevas tendencias de su profesión, que sean pertinentes a las necesidades de su entorno y el mercado laboral. Por tal motivo, los programas de estudio deben ser elaborados con el objetivo de que los profesionistas adquieran las competencias necesarias para su aplicación en la búsqueda de un beneficio para la sociedad, en el sentido de una acción prioritaria Institucional, además debe promover la formación integral de ciudadanos, socialmente responsables y altamente competentes en el mundo laboral de la sociedad del conocimiento.

Metodología

Participantes en el estudio.

Para efectuar la investigación se seleccionó una muestra de 40 docentes, los cuales representan el 29% de la población que están adscritos en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Características de la muestra

- Tiempo completo con un 65%, medio tiempo 10% y asignatura del 25%.
- Se compone de 47% de mujeres y 53% de hombres.
- El 58% cuenta con estudios de doctorado, 38 estudios de maestría y el 4 de licenciatura.
- 9 años laborados en promedio .
- Edad promedio 40 años.
- 24 horas-clase en promedio.

Cuestionario

A fin de realizar el trabajo de campo, que implica la recopilación de datos para su posterior análisis, se diseñó un cuestionario a partir de estudios previos, aplicando en algunos casos propuestas propias de los investigadores.

El cuestionario incorporó las siguientes seis dimensiones:

1. Modelo Educativo
En esta dimensión se evaluó la formación integral, la estructura curricular, el perfil de egreso y las expectativas de formación del estudiante. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .73$).
2. Planes y programas de estudio
Se evaluó si las Unidades de Aprendizaje contribuyen a su formación, ubicación, selección, UA optativas y actualización al contexto regional. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .70$).
3. Desarrollo de Competencias Genéricas
Se evaluaron las competencias generales necesarias para el ejercicio de su campo profesional, se consideraron habilidades como ciudadanía, liderazgo, ética, pensamiento crítico, competencias globales, entre otras. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .92$).
4. Procesos de enseñanza y aprendizaje
Se evaluaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, el grado de interacción con el alumno, el tipo de actividades desarrolladas en el aula, entre otras. Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5). La consistencia de la escala fue de ($\alpha = .72$).
5. Métodos de enseñanza
Se evaluaron los diferentes métodos de enseñanza que utilizan los docentes en el aula de clase, obteniendo una consistencia de ($\alpha = .79$). Se midió con una escala Likert de 5 puntos, que oscilaba entre nada (1), poco (2), regular (3), suficiente (4) y bastante (5).
6. Formas de Evaluación
Se evaluó sobre el tipo de evaluación de las actividades académicas en el aula, el nivel de evaluación se establece en un rango de 0 a 100, considerando que la suma de todas las aseveraciones sea igual a 100. Las formas de evaluar son las siguientes:
 - Examen escrito.
 - Examen oral.

- Tareas.
- Exposición de clase del alumno.
- Actividades en clase.
- Proyecto final.

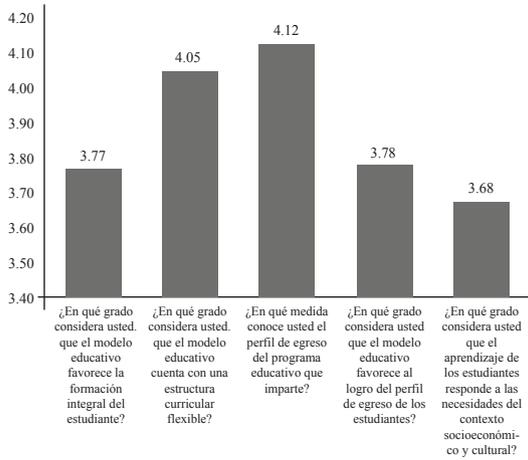
Procedimiento

El cuestionario fue autoaplicado, para realizar el trabajo, el cual consistió en la explicación a los participantes de los objetivos del estudio y la aplicación de los cuestionarios, se solicitó a los docentes responder cada uno de los *ítems* y posteriormente se evaluaron los cuestionarios.

Análisis de resultados

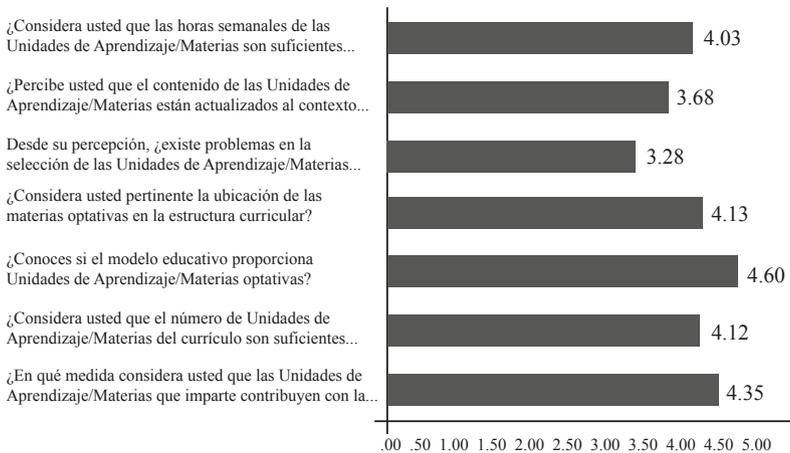
En primer lugar, se analiza la percepción del docente sobre los principios básicos del Modelo Educativo de la UANL, considerando la formación integral del estudiante, la estructura curricular, el perfil de egreso, las unidades de aprendizaje y las necesidades del contexto socioeconómico y cultural. Dentro de los resultados obtenidos se observa una valoración muy positiva del modelo educativo, se menciona que se conoce de forma importante el perfil de egreso, además mencionan que el modelo cuenta con una estructura curricular flexible, siendo un factor que permite al estudiante el desarrollo de una formación integral, donde las actividades de aprendizaje son seleccionadas considerando sus características; por otra parte, la valoración más baja de esta dimensión fue ($M = 3.68$) que el aprendizaje responde en forma regular a las necesidades del contexto socioeconómico y cultural en su perfil de egreso.

Gráfica 1. Relevancia y factibilidad del Modelo Educativo



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Planes y programas de estudio



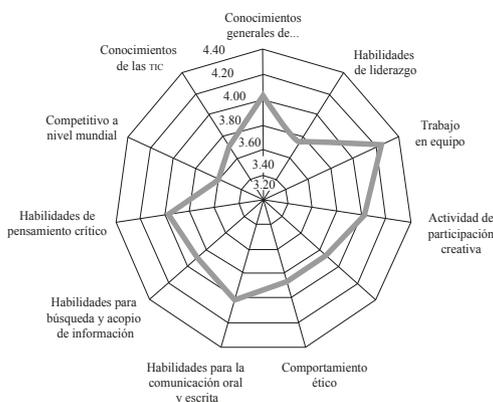
Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar se evaluó la percepción del docente sobre los planes y programas de estudio considerando su contribución (Gráfica 2), el número de UA, contenidos, ubicación de materias optativas, ac-

tualización de UA, dando como resultado una valoración entre suficiente y bastante. Se observa que los resultados se encuentran por encima de la media teórica ($M = 3$); sin embargo, uno de los problemas principales es la selección de las unidades de aprendizaje optativas, esta problemática se genera debido a que el alumno con tal de estar en un solo turno elige unidades que no corresponden a su área de conocimiento, o elige unidades que considera que son más accesibles en su evaluación, por tal motivo se debe cuidar este proceso, ya que ello impacta en el desarrollo de habilidades que podrían no concordar con su práctica profesional. Las unidades optativas son el conjunto de unidades de aprendizaje de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional.

En la gráfica 3 se reflejan las competencias generales necesarias para el ejercicio del campo profesional del estudiante, se consideraron habilidades como habilidades de comunicación, participación creativa, compromiso social (ciudadanía), pensamiento crítico, competencias globales, entre otras. Se evidencia la existencia de habilidades importantes que no se han desarrollado adecuadamente como el conocimiento de TIC, el ser competitivo a nivel mundial, las cuales fueron evaluadas de forma regular, mientras que las habilidades como el trabajo en equipo, comunicación oral y escrita entre otras se sitúan entre suficiente y bastante.

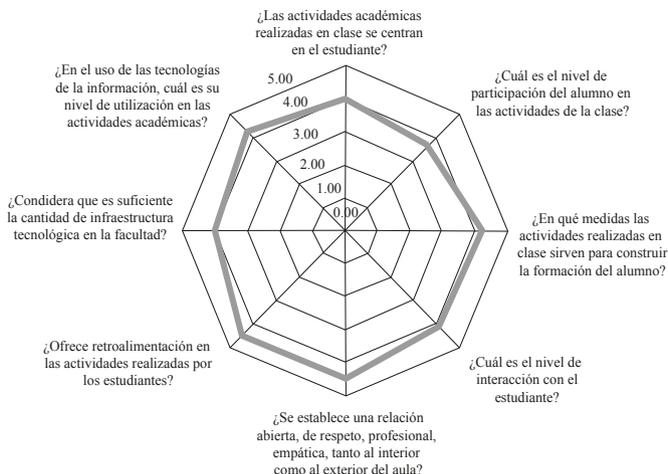
Gráfica 3. Desarrollo de competencias



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 se evaluaron los procesos de enseñanza-aprendizaje, el grado de interacción con el alumno, el tipo de actividades desarrolladas en el aula, entre otras. Se refleja una valoración suficiente en todas las estrategias de aprendizaje e interacción con los estudiantes; sin embargo, la participación del alumno en clase fue la valoración más débil.

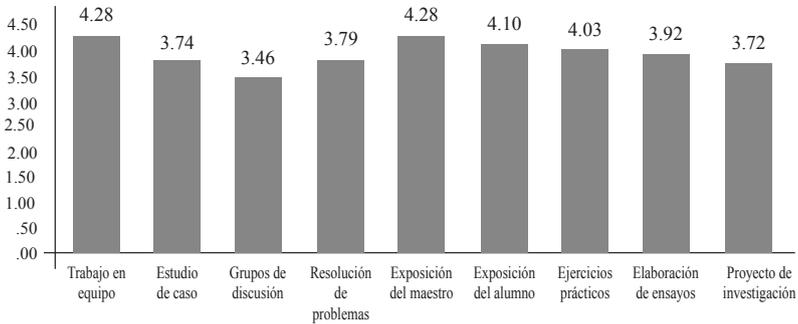
Gráfica 4. Procesos de enseñanza aprendizaje



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

En la dimensión número cinco “Métodos de Enseñanza” se refleja una alta exposición por parte del maestro, así como un nivel alto de trabajo en equipo; sin embargo, se generan muy pocas actividades con respecto a los grupos de discusión y resolución de problemas, los cuales servirán para el desarrollo del pensamiento crítico y aplicabilidad del aprendizaje de sus conocimientos.

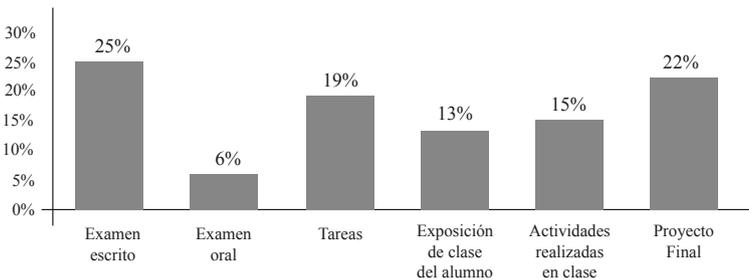
Gráfica 5. Métodos de Enseñanza



Nota: los rangos teóricos de variación de las escalas fueron entre 1 (nada) y 5 (bastante).
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la gráfica 6, se evaluaron las formas de evaluación por parte del docente, donde se refleja que el examen sigue siendo la forma que más se utiliza en un 25% , posteriormente el desarrollo de proyectos finales con un 22% , tareas en un 19% de utilización, la forma de evaluar que menos se utiliza es el examen oral.

Gráfica 6. Formas de evaluación



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la tabla 3 se muestra el grado de asociación de los componentes generales de la investigación con respecto al desarrollo de competencias profesionales, el coeficiente de correlación provee una descripción de la relación entre dos variables aleatorias, donde se busca identificar la intensidad o fortaleza de la relación (Leyva y Flores, 2015). Teniendo en cuenta esta relación, se puede afirmar que la conformación adecuada modelo educativo desarrollado se asocia

de forma importante ($r = .493$) con el desarrollo de competencias, siendo la base de cualquier estrategia considerada para mejorar el perfil profesional. Con un modelo educativo claro y definido y un proyecto educativo que vaya en la misma dirección, las instituciones de educación superior podrán identificarán aspectos formativos particulares y homogéneos, que les permitirán generar estrategias a fin de mejorar las prácticas institucionales para el desarrollo de competencias profesionales oportunas e integrales. Cabe señalar que estos resultados se establecen a partir de la percepción de los docentes, donde él es quien día a día puede potenciar y valorar los niveles de alcance que van logrando.

Conclusión

Los procesos y prácticas educativas se pueden interpretar desde distintos ángulos, es el caso de la investigación que muestra un panorama del quehacer universitario en el desarrollo del modelo educativo y su relación con la conformación de las competencias profesionales desde una perspectiva del profesorado, en el cual se sintetizan las inquietudes académicas, las cuales refleja una la posibilidad de acercarnos a una realidad del desarrollo de los modelos educativos en México.

Lo anterior obliga a una verdadera evaluación de los modelos desarrollados en las Instituciones de Educación Superior, que contemplan que los aprendizajes sean evidenciados mediante la obtención de productos objetivos, con desempeños observables y evaluables. Por lo tanto, ello ha implicado nuevas formas de enseñanza, transformando al docente en un facilitador del aprendizaje, lo que ha demandado nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto requiere también un proceso de evaluación integral y continuo, diferentes (o adicionales) a las tradicionales. La operación de los mecanismos, periodos, métodos e instrumentos de evaluación deberán impulsar un carácter constructivo y formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de la enseñanza.

Después de analizar los resultados anteriormente descritos, las conclusiones son las siguientes:

1. Moderada vinculación del Modelo Académico con el perfil de egreso, la formación integral del estudiante.
2. Como lo han señalado los profesores, a pesar de tener la oportunidad de seleccionar adecuadamente las unidades optativas, según sus necesidades académicas, se seleccionan realmente considerando el horario en que se encuentran o el grado de dificultad que se encuentra de la unidad de aprendizaje
3. Se debe fortalecer e desarrollo de habilidades importantes de las TIC enfocadas en el área académica o de investigación y no solamente para el uso de entretenimiento.
4. Mejorar el desarrollo de competencias globales como interculturalidad
5. Existe un grado adecuado de responsabilidad social, lo que nos habla del concepto de ciudadanía que los docentes perciben en los alumnos.
6. Involucrar más al estudiante en el desarrollo de clase, para aumentar su participación.
7. Aumentar los grupos de discusión y resolución de problemas, los cuales servirán para el desarrollo del pensamiento crítico y aplicabilidad del aprendizaje en clase.

Por otra parte, este tipo de estudios, además de los realizados por otros investigadores, son diferentes esfuerzos que intervienen en el desarrollo educativo, los cuales permiten generar estudios efectivos y pertinentes sobre el seguimiento del modelo educativo actual y sus áreas de oportunidad como factor estratégico del desarrollo profesional, además de favorecer al debate teórico actual en torno a la evaluación del modelo por competencias, así como aportar elementos de tipo metodológico que permitan a las instituciones mejorar sus concepciones y prácticas educativas.

Fuentes consultadas

- ABALZA, M., (2002). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea Ediciones.
- APONTE-HERNÁNDEZ, E., (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y*

- escenario alternativo en el horizonte 2021. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, 113-154.
- Banco Mundial (2003), “Aprendizaje permanente en la economía global”. México: Alfaomega.
- BRASLAVSKY, C., (1999). Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana (Capítulo I: Relectura de la agenda educativa en el cambio de siglo: sentidos, conceptos y controversias). Argentina, Convenio Andrés Bello-Santillana.
- Carta Universia Río (2014). Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. Revista iberoamericana de educación superior, 5(14), 147-152.
- CINCA, C. D. M. (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. Universidades, 61(50), 59-77.
- CORTINA (1997). Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. 3ra Edic. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G, (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Ecured, (2016). Definiciones. Enciclopedia de la Red Electrónica Cubana. Disponible en: https://www.ecured.cu/Formación_ciudadana
- FERNÁNDEZ, J., (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación. Escuela de Graduados en Educación, México: Instituto Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/649>; <http://hdl.handle.net/11285/578185>
- GORODOKIN, I. C., (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- HEATER, D., (2007). Ciudadanía: Una breve historia. Madrid: Alianza Editorial.
- International Institute for Higher Education in Latin America. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. IESALC.
- LANDINELLI, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina. En A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC- UNESCO* (pp. 155-178). Botoga: Panamericana

- LEYVA, O., y Tamez, G. (2015). *Transformaciones de las prácticas docentes institucionales en la implementación del modelo educativo de la UANL*. 365-377
- LEYVA, O., y Flores, M.A. (2014). Correlaciones bivariadas y parciales con SPSS y su aplicación en las Ciencias Sociales. En G. Tamez y K. Sáenz (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en Ciencias Sociales*. México: Tirant Humanidades
- MORENO, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1).
- NARRO Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República, México
- PURKEY, S. y Smith, M. (1983): "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 4 (83), 426-454.
- REYNOLDS, D. (1997). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza en el aula*. XXI Madrid: Santillana.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I y II. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- TEJADA, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica*, 11(2), 30-42.
- TIANA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- TRIANES, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Cd. Universitaria: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Actualización del Modelo Educativo de la UANL. Cd. Universitaria: UANL
- UNESCO (2001). *Perspectivas: Revista trimestral de la Oficina Internacional de Educación*, vol XXIII, n° ¾, 1993, págs. 837-854. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
COMO UN OBJETIVO TRANSVERSAL EN LA GOBERNANZA
UNIVERSITARIA: UNA EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE
LOS FACTORES QUE DETERMINAN LA SELECCIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD DESTINO POR LOS ESTUDIANTES
INTERNACIONALES

*David Horacio García Waldman**
*Angélica Vences Esparza***

Resumen

El presente capítulo aborda la evaluación de tres directivos de las dos universidades más importantes del estado de Nuevo León, México, respecto a la importancia de los factores que determinan la selección de una universidad destino, por los estudiantes internacionales, a tra-

* Doctor en Filosofía con orientación en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretario Académico del Programa de Estudios de Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales en dicha institución, vicepresidente de la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales (AMEI), profesor-investigador titular de tiempo completo y miembro del cuerpo académico UANL-CA-319 Mercados y Estudios Regionales Internacionales. Su LGAC es Gestión del Conocimiento y Relaciones Internacionales. Correo electrónico: david.garciauw@uanl.mx

** Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Subdirectora de Planeación Estratégica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, miembro de la Asociación Mexicana de Responsables de la Estandarización de la Información Administrativa y Financiera (AMEREIAF, AC), profesor titular de tiempo completo y miembro del cuerpo académico UANL-CA-246 Cambio educativo: discursos, actores y prácticas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Sus LGAC son Dimensiones Socioculturales de la Educación y Teoría y Práctica de la enseñanza. Correo electrónico: angelica.vencese@uanl.mx

vés de la técnica cualitativa de entrevistas a profundidad. Los factores que fueron utilizados en la evaluación son recuperados mediante la revisión de literatura y sirven como base para llevar a cabo las entrevistas a profundidad. La evaluación constó en 16 factores que se encontraron coincidentemente en las investigaciones científicas sobre este tema alrededor del mundo, los cuales sirvieron de base en el diagnóstico que realizaron los directivos, respecto a la práctica de internacionalización de la educación superior en sus instituciones y cómo representa un hecho de gobernanza universitaria, al impactar la manera en que sus instituciones se organizan y operan, y se relacionan con entidades externas para asegurar sus objetivos.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, factores determinantes, universidad destino.

Introducción

Los efectos de la globalización en el mundo entre la internacionalización y la gobernanza universitaria de las instituciones de educación superior.

La globalización es un fenómeno que ha llevado a las instituciones de educación superior a transitar por dos procesos. Por una parte, al proceso de internacionalización de la educación superior, el cual, según Marigne (2009), es un proceso acelerado por las fuerzas de la globalización y por esfuerzos de las instituciones de educación superior alrededor del mundo, en vías de procurar un cultura hacia el exterior y que entra en el léxico universitario en los albores de los años setenta, teniendo como preocupación asegurar que los estudiantes y el personal tuvieran alguna experiencia para trabajar o estudiar en otro país, como parte de su proceso de preparación para titulación (Marigne, 2009).

En lo que se refiere al segundo proceso, nos encontramos con el de la gobernanza universitaria, en el que, según Meléndez Guerrero *et al.* (2010), ante la globalización, las crisis financieras, los cambios que se producen en las estructuras económicas y productivas de los países, las exigencias del mercado de trabajo, el surgimiento y desarrollo continuo de nuevas ramas de la ciencia y la técnica, el deterio-

ro ambiental y otros, las instituciones de educación superior no deben permanecer pasivas y están obligadas a formular nuevas políticas y estrategias que respondan a las exigencias que se derivan de los ambientes general y específico que las rodean.

En este contexto de los efectos del fenómeno de globalización en el mundo para las instituciones de educación superior, y enmarcando que la gobernanza universitaria mide la capacidad de esta organización, con su especial complejidad, para relacionarse con el ambiente del cual depende (Gutiérrez Sanín, 2007), podemos concluir que el modo particular en que las instituciones de educación superior reaccionan a la globalización, a través del proceso de internacionalización de la educación superior, es un reflejo de su proceso de gobernanza universitaria.

El proceso de internacionalización de la educación superior en el mundo y en México

Con base en lo expuesto por Teekens (2000), a lo largo del mundo está creciendo la conciencia de la importancia y el valor de la educación internacional; no obstante, según Teekens (2000), la educación superior continúa en alcance y actividad orientada a nivel nacional, mientras que sus estudiantes y su personal encaran cada vez con mayor frecuencia una situación en donde los nacionales son parte del día a día. Lo anterior es medible para Teekens (2000), mediante la observancia de rostros diferentes y el sonido de otros idiomas, donde algunos estudiantes internacionales vienen desde lejos y otros no tanto, dado que son el resultado de aquellas familias que migraron desde otras partes del mundo.

De esta manera, se hace constar por Teekens (2000), que la globalización y su impacto en la educación, implica que la noción del enfoque nacional de la educación necesita ser reconsiderado. Siendo esto consistente por lo expresado por Gacel (2000), donde circunscribe que la globalización es el elemento catalizador de la respuesta proactiva de las instituciones de educación superior, llamada internacionalización de la educación superior. Este fenómeno es definido por Teekens y por Gacel de forma coincidente de la siguiente manera: “La internacionalización es la suma de la totalidad de todas las

medidas institucionales proactivas para desarrollar y facilitar el complejo proceso que crea una verdadera comunidad académica internacional que prepara a los estudiantes a funcionar en un ambiente laboral y de vida globalizado” (Teekens, 2000: 16); “la internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones de educación superior” (Gacel, 2000: 122).

Sobre este tema, en México sólo existen tres estudios: uno de ellos, de carácter estadístico, denominado Patlani: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, donde se indagó sobre la movilidad estudiantil internacional en las Instituciones de Educación Superior de México (Secretaría de Educación Pública, 2012). El segundo, un estudio de Cantwell *et al.* (2009), denominado *Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin*, en el que se examinan las disposiciones, experiencias y expectativas (orientaciones) de los estudiantes internacionales en un país en desarrollo, para comprender el fenómeno de flujos estudiantiles invertidos crecientes y el papel de la política económica en la movilidad estudiantil internacional. El tercero, es el estudio de García Waldman (2017), denominado *Factores determinantes que influyen en los alumnos internacionales para realizar un intercambio académico en la Universidad Autónoma de Nuevo León*, en el que se investigaron los factores determinantes que influyen en la decisión de los estudiantes internacionales, para realizar un intercambio académico en la Universidad Autónoma de Nuevo León en el estado de Nuevo León, México.

La encuesta nacional Patlani: *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México* en su primera (2012) y segunda (2014) edición, pretende llenar la carencia de registros de movilidad internacional en México y dar a conocer el estado que guarda mediante el análisis descriptivo de sus condiciones, dimensiones y características, para después posibilitar su evaluación y el establecimiento de acciones enfocadas a reforzar las prácticas de internacionalización que garantizan las prioridades nacionales e institucionales (SEP, 2012).

Por otra parte, en el estudio de Cantwell *et al.* (2009), a través de una encuesta, aplicada a 279 estudiantes internacionales, pertenecientes a 50 instituciones de educación superior mexicanas, miembros del Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte, durante los años 2005 a 2006, encontraron que los estudiantes europeos están internacional e interculturalmente mejor orientados con una disposición hacia la diversidad con experiencias sociales positivas, percibiendo que estudiar en México es un factor importante para asegurar un trabajo fuera de su país de origen; por lo que respecta a los estudiantes de Latinoamérica, están orientados regional y académicamente, percibiendo con mayor importancia las evaluaciones y la investigación en México, teniendo experiencias personales y sociales de aceptación y confort general, con la expectativa de tener una educación futura en México para trabajar posteriormente en su país de origen.

En el caso de los estudiantes norteamericanos, ven en México una opción cercana y relativamente barata para una educación internacional, que no tiene una orientación internacional; además, les da poco confort social y personal, de poca importancia para obtener un mejor trabajo.

Por último, el estudio de García Waldman (2017) investigó los factores determinantes que influyen en la decisión de los estudiantes internacionales para realizar un intercambio académico en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el estado de Nuevo León, México. Se examinan estas decisiones en dos grandes categorías: factores endógenos y factores exógenos al estudiante internacional, los cuales son determinantes en su decisión de universidad destino. Cada una de estas dos categorías está construida por varios ítems, mediante los cuales se mide la pertinencia de esas mismas categorías.

La metodología mixta de investigación, utilizada para analizar la información, fueron entrevistas a profundidad, con muestra a expertos y encuestas aplicadas a los estudiantes internacionales, en el semestre lectivo de agosto a diciembre de 2016, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se procedió a la validación de la fiabilidad de los ítems y después al análisis descriptivo estadístico de cada uno de los constructos, finalizando con la medición del grado de correlación entre los constructos independientes y dependiente.

Los resultados indican que, dentro de la categoría de factores determinantes endógenos al estudiante internacional, la variable de desarrollo profesional y personal fue la más importante, seguida por la variable de características personales y, por último, la variable de recomendaciones. Los resultados indican que dentro de la categoría de factores determinantes exógenos al estudiante internacional, el orden de importancia de las variables fue: calidad educativa, interacción social, ambiente seguro, disponibilidad de información, ambiente multicultural, financiamiento, idioma, características del país/ciudad y, por último, características institucionales.

Para comprender el interés que tiene México en su inserción en esta dinámica, se debe tener en claro que la globalización económica ha marcado, desde la última década del siglo xx, un modo particular de producir, comercializar y consumir en todos los ámbitos del desenvolvimiento social. En este contexto, la educación ha sido especialmente impactada por esta nueva dinámica y los tratados de liberalización han impuesto la necesidad de internacionalizar el servicio educativo, sobre el cual se han centrado las inquietudes de los actores que intervienen en este servicio, básicamente en el nivel de educación superior (Moncada Cerón, 2011).

Dentro de este marco entendemos que, para el caso específico de México, un país que a lo largo del siglo xx tuvo un recorrido sobre el estatismo y políticas desarrollistas de vocación básicamente autárquica, que la educación superior representó el ámbito de apertura internacional, de oxigenación, no sólo del conocimiento en materia de ciencias y humanidades, sino de las artes y la creación intelectual hacia finales de la década de los setenta del mismo siglo (Villa Aguilera, 2011).

Por otra parte, se ubica este proceso de apertura internacional de la educación superior en dos momentos. En un momento, Gacel (2009) lo ubica en los años ochenta, con la sistematización y organización de actividades internacionales por parte de las instituciones de educación superior, principalmente en las universidades de las regiones más desarrolladas económicamente, mediante modalidades donde destacan, para la mayor parte de las universidades públicas mexicanas, la movilidad del personal académico de élite y las áreas de investigación; mientras que para las instituciones privadas, la re-

cepción de estudiantes extranjeros y la movilidad de sus estudiantes son las áreas más desarrolladas.

El otro momento se ubica, según Gacel (2000), en la época de la posguerra, en donde los países centrales se interesaban en exportar sus modelos educativos a países periféricos; inclusive, algunos países solían ser antiguas colonias, con el objetivo de exportar sus ideologías. En este momento, describe Gacel (2000), los países industrializados desarrollaron actividades de cooperación vertical hacia los países en vías de desarrollo, en general, y en el caso particular de América Latina y México, en el terreno de la investigación, con la finalidad de conocer sus culturas y sistemas económicos, políticos y sociales con más profundidad; asimismo, se otorgaban apoyos económicos en forma de becas para la preparación de recursos humanos de los países menos desarrollados, casos específicos de la llamada cooperación cultural norte-sur, la cual produjo un mayor conocimiento brindado por los países ricos, hacia los en vías de desarrollo, pero con un aspecto negativo, conocido como fuga de cerebros.

No obstante, las condiciones del país, nos dice Villa Aguilera (2011), representaron, desde la apertura a la globalización, condiciones de desventaja y discriminación para la internacionalización de la educación superior en México, por lo que explica Gacel (2000) que ha llevado a que el conocimiento disponible en la actualidad sea muy limitado y mencionado como prioridad en las agendas de la política educativa nacional e institucional, hasta la década del noventa.

En concreto Gacel (2000, 2009), Hernández y Navarro (2011), Villa Aguilera (2011) y González y Gómez (2012), identifican que la entrada de México en 1994 al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, representó para el país el incremento de la tendencia por internacionalizar los procesos productivos y de manera tangencial las profesiones, por lo que se generó la necesidad de modernizar las administraciones y los sistemas de gestión pública, resultando en actividades para internacionalizar la educación superior a través de los planes de desarrollo institucional, aunque matizadas por la espontaneidad, el coyunturalismo, el libre albedrío y los contactos individuales; es decir, representaba una política carente de orden y encaminamiento hacia la internacionalización; no obstante, con el beneficio de acumu-

lar en este tiempo experiencias y aprendizajes de otros sistemas educativos, prácticas y políticas de internacionalización.

Al igual que en los demás países del mundo, en México existen poderosas razones, como las económicas y políticas, y las culturales y educativas, para impulsar la internacionalización de la educación superior (Gacel Avila, 2009); por eso, cuando se habla de internacionalización, es importante hacer la distinción entre la razón por la que internacionalizamos la enseñanza superior y a qué nos referimos con internacionalización (de Wit, 2011).

Mismas razones (ver tabla 1) que suponen beneficios probables de concretar con éxito dicho proceso y que, a juicio de Knight y Wit (1995), están influenciadas y en gran medida construidas por los roles y puntos de vista de los diversos actores involucrados, y que estas razones e incentivos se agrupan en dos grandes categorías. La primera conformada por razones económicas y políticas, tales como el crecimiento económico y la inversión a futuro en la economía, el mercado laboral, la política exterior, los incentivos financieros y la demanda nacional en educación. La segunda, la comprenden aquellas razones relacionadas con la cultura y la educación, comprendidas por la función cultural que tiene la internacionalización, el desarrollo individual de las personas, proporcionando una dimensión internacional a la investigación y enseñanza, creando instituciones y perfeccionando la calidad educativa y de investigación. Estas bases varían con el tiempo, y según el país o la región, no se excluyen mutuamente y conducen a diferentes enfoques y políticas, donde los cambios tienen lugar a un ritmo veloz y las bases están cada vez más interconectadas (de Wit, 2011).

Tabla 1. Razones e incentivos para el proceso de internacionalización de la educación superior

<i>Razones</i>	<i>Componentes</i>
1. Políticas	Política exterior Seguridad nacional Asistencia técnica Paz y entendimiento mutuo Identidad nacional Identidad regional

2. Económicas	Crecimiento económico y competitividad Mercado laboral Incentivos financieros
3. Sociales/culturales	Identidad cultural y nacional Entendimiento intercultural Desarrollo personal Desarrollo social
4. Académicas	Extensión del horizonte académico Mejora de la calidad Perfil Estándares académicos internacionales Dimensión internacional de la enseñanza y la investigación
5. Institucionales	Perfiles internacionales Producción del conocimiento Mejora de la calidad
6. Nacionales	Desarrollo de Recursos Humanos Alianzas estratégicas Generación de ingresos/comercio Desarrollo nacional y de universidades

Fuente: elaboración propia con datos de H. de Wit *et al.* (2011).

No obstante que se ha identificado y aceptado estas razones e incentivos del proceso de internacionalización, es reciente que se intenta medir mediante indicadores válidos y comparables (Brandenburg y Federkeil, 2007); en este sentido, dada la generalización de la importancia de la internacionalización como objetivo y como proceso en el ámbito universitario, ha estimulado la conveniencia de establecer algún sistema de indicadores que informen sobre la naturaleza e intensidad de la internacionalización de las universidades, bajo el interés de sensibilizar a las instituciones de educación superior sobre las oportunidades y características de la internacionalización, facilitar la autoevaluación del grado de internacionalización a nivel institucional, así como la elaboración, seguimiento y evaluación de políticas explícitas de fomento de la internacionalización, permitiendo estudios comparativos entre universidades (Sebastián, 2011).

Estos aspectos son aún más recientes en las instituciones de educación superior de México, alrededor de los años ochenta, en vías de tener una actividad internacional más sistemática y organizada, que como proceso en evolución, supone retos y dificultades, tanto de na-

turalidad académica como administrativa. Es así que asevera Gacel Ávila (2009) que este proceso de internacionalización en las instituciones educativas superiores mexicanas presenta carencias, en mayor o menor medida para internacionalizar sus funciones sustantivas.

Estas funciones sustantivas podrían ser inmersas en la internacionalización, ya que, de acuerdo con Sebastián (2011), las expresiones de la internacionalización en las universidades pueden encontrarse en todos los ámbitos de la institución:

- En la misión y visión de las universidades.
- En la organización y procesos administrativos con estándares internacionales.
- En el conjunto de actividades y actores de los procesos de formación.
- En la comunidad académica.
- En la investigación.
- En las actividades de extensión y vinculación universitaria

Estas expresiones son un factor clave para mejorar la pertinencia de las funciones universitarias, incrementar la calidad educativa y formar profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficacia en el escenario internacional, como lo señala Moncada (2011) en sus estudios.

El contexto interno específico de una universidad, el tipo de universidad y el modo en el que están integradas nacionalmente, filtran y contextualizan las estrategias de internacionalización (de Wit, 2011). De la misma manera, la cultura institucional es fruto de la historia de la universidad y de los criterios dominantes que han orientado la evolución de la universidad, siendo así como el peso de la dimensión internacional en estos criterios marca la mayor o menor existencia de una cultura institucional internacionalizada, la cual puede mejorarse desde aspectos formales como la presencia de la dimensión internacional en la misión y visión de la universidad, hasta la revisión de la normatividad universitaria, tratando de identificar aspectos que dificultan la internacionalización e incluyendo los que la puedan favorecer; al igual, esta cultura se irá conformando como expresión de la internacionalización en otros entornos (Sebastián, 2011).

El proceso de internacionalización y la movilidad académica internacional en el mundo y México

En este sentido, la idea de la internacionalización se transforma en acciones concisas capaces de ser caracterizadas y cuantificadas dentro de las instituciones de educación superior (Moctezuma Hernández y Navarro Cerda, 2011). Reconocer este proceso de autoevaluación permitirá a una universidad conocer el grado y características de la internacionalización institucional, permitiendo conocer la naturaleza y características de la internacionalización de la institución, así como sus fortalezas y debilidades, para obtener información relevante para orientar las políticas de fomento de la internacionalización (Sebastián, 2011).

Es en este punto de la Internacionalización de la Educación Superior, que la movilidad académica representa, a consideración de Danyluk y Paschenko (2012), la forma de internacionalización más desarrollada en la educación superior ayuda a integrar a un individuo dentro de una comunidad educativa internacional.

Asimismo, Puukari (2012) describe este suceso de manera metafórica como un viaje académico, intelectual, cultural y emocional, que ofrece oportunidades de interacción internacional y crecimiento personal, enriqueciendo las experiencias, ganando conocimiento y desarrollando habilidades que benefician al estudiante profesional y personalmente.

Ante esta situación, un creciente número de estudiantes aprovechan la oportunidad de estudiar en el extranjero, y de forma paralela las universidades intensifican sus esfuerzos para exponer a los estudiantes a otras culturas, así como atrae más aspirantes internacionales culturalmente diversos (Nedelcu y Ulrich, 2014). El concretar la oportunidad de estudiar en el extranjero es considerada, por Nedelcu y Ulrich (2014), una situación que representa retos de convencimiento a que las dinámicas transfronterizas son una experiencia altamente valiosa de manera académica y cultural, disposiciones institucionales sólidas, actitud para interactuar con gente que tiene diferente trasfondo cultural y voluntad, para aprender y desarrollar sensibilidad cultural.

El abordaje de este fenómeno ha sido, en mayor manera, por el campo de los estudios de migración, seguido por los campos de la educación, la sociología, la psicología, estudios de red e incluso el turismo (Wells, 2014). El desarrollo de estos estudios, desde la migración hacia los demás campos, se ha caracterizado por la utiliza-

ción de técnicas *Push-pull factors*, donde hay factores que empujan al individuo a dejar su país de origen y factores que lo jalan; es decir, aquellos asociados con el deseo del individuo de moverse al extranjero; hasta estudios en la sociología donde el fenómeno de la movilidad académica resulta ser reconocido como una forma de ganar capital cultural personal, basados en la teoría formativa de relaciones entre los individuos y su entorno sociocultural, que sugiere la utilización de la sociología de la educación superior para teorizar la movilidad académica (Wells, 2014).

Es en este punto del fenómeno del proceso de selección, reconoce Wells (2014), que los *Push-pull factors* también pueden ser vividos por el individuo al momento de su permanencia en el país receptor y su influencia dependerá de un cúmulo de características altamente complejas e individualizadas.

En su estudio, Wang y Tseng (2011) declaran que la selección de un destino de estudio es normalmente un proceso de dos etapas, ya sea donde el estudiante escoge el país primero y después la institución educativa, o escoge ambos, país e institución educativa separada e independientemente; en este proceso de selección se asocian factores-variables socioeconómicas y espaciales como seguridad, estilo de vida, costo de vida, transportación, discriminación racial, el potencial de visa e inmigración, amigos y familia, clima y cultura; asimismo, también se asocian factores-variables a nivel individual como programa de estudios y cursos, cuotas, instalaciones y servicios de apoyo, clima intelectual, calidad de la docencia, personal y métodos docentes, reconocimiento de los cursos, e imagen y prestigio de la universidad.

Dada la gran variedad de universidades y países que pueden ser elegidos por los estudiantes, las universidades encaran el reto causado por el incremento de esta movilidad académica a lo largo del mundo, en un contexto en el que sus objetivos claves son la satisfacción del estudiante, la atracción de ellos y su retención a través de brindar un servicio superior y mantener la satisfacción y lealtad del estudiante (Wang y Tseng, 2011); estos objetivos son los que permanecen en la cima de las prioridades de los investigadores (Wells, 2014).

El grado del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas se ve condicionado por aquellos elementos que las diferencian, como lo son el régimen al que perte-

necen o el tipo de aplicación del conocimiento que realizan. Es así que, para el caso específico del estado de Nuevo León, México, por sus características geográficas y socioeconómicas. Gacel (2000, 2009) y Moctezuma y Navarro (2011) afirman que las instituciones de educación superior ubicadas en las regiones más desarrolladas económicamente al norte de México aprovechan estas ventajas para estimular la generación de expresiones de cooperación transfronteriza e internacional, que lleva a acrecentar los rasgos internacionales adoptados.

Es así que en el estado de Nuevo León, México, según los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), las instituciones de educación superior que registran alguna actividad de internacionalización son el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Regiomontana, A.C., el Instituto de Estudios Superiores AME, la Universidad de Morelos, la Universidad de Monterrey, el Colegio de Podiatría de Monterrey, la Escuela de Especialidades para Contadores Profesionales, A.C., el Colegio de Bioética de Nuevo León, A.C., la Universidad de Comunicación Avanzada, la Universidad Metropolitana de Monterrey, el Instituto Universitario México Americano y el Centro de Estudios Universitarios (ver tabla 2).

Como se puede observar en la tabla 2, los niveles porcentuales de la población extranjera en las principales instituciones de educación superior del estado de Nuevo León son poco significativos en relación a la matrícula total de estas instituciones. Además, se puede observar que las instituciones con mayor cantidad de alumnos extranjeros son la Universidad de Morelos, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Monterrey, la Universidad Regiomontana, A.C., y la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Sin embargo, los datos no muestran una tendencia en cuanto al comportamiento de la matrícula de los estudiantes extranjeros en dichas instituciones. La mayoría de los datos a través del tiempo parecieran ir en decremento; sin embargo, tienen aumentos precipitados de un ciclo a otro, lo cual no permite identificar un patrón estable en dicha información.

Tabla 2

Institución/periodo	%Alumnos extranjeros del total de nuevo ingreso de postgrado		%Alumnos extranjeros del total matrícula de postgrado		%Alumnos eExtranjeros del total de nuevo ingreso de licenciatura		%Alumnos extranjeros del total matrícula de licenciatura	
	2010-2011	2011-2012	2010-2011	2011-2012	2010-2011	2011-2012	2010-2011	2011-2012
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	9.86	4.91	2.03	1.05	4.38	2.45	0.63	0.34
Universidad Autónoma de Nuevo León	0.45	0.71	0.12	0.21	0.30	0.21	0.06	0.04
Universidad Regiomontana, A.C.	2.03	11.61	0.28	1.93	2.51	2.28	0.45	0.35
Instituto de Estudios Superiores AME	3.85	0.00	3.85	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Universidad de Moremorelos	47.81	65.73	31.36	40.34	12.29	12.81	3.82	3.50
Universidad de Monterrey	2.27	0.54	0.41	0.15	24.86	7.00	1.25	1.22

Colegio de Podiatría de Monterrey	11.11	16.67	5.26	7.14	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Escuela de Especialidades para Contadores Profesionales, A.C.	3.45	0.00	1.27	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Colegio de Bioética de Nuevo León, A.C.	9.09	0.00	5.88	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Universidad de Comunicación Avanzada	N/A	100.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Universidad Metropolitana de Monterrey	0.00	0.00	0.00	0.00	0.48	0.21	0.11	0.03	0.03	0.03
Instituto Universitario Mexicano	0.00	0.00	0.00	0.00	6.06	3.03	2.25	0.98	0.98	0.98
Centro de Estudios Universitarios	0.00	0.00	0.00	0.00	1.04	0.55	0.21	0.12	0.12	0.12

Fuente: elaboración propia con datos de los Anuarios Estadísticos de 2005 a 2012 por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Es por esto que para las instituciones de educación superior en México resulta de particular importancia llenar el vacío de estudios sobre el tema y así conocer qué factores toman en cuenta los alumnos internacionales al seleccionar una universidad destino, lo que les permitirá incrementar el número, la satisfacción y la retención de dichos alumnos internacionales. Más estudios científicos en este sentido representarán mayor herramientas para la toma de decisiones de las instituciones de educación superior mexicanas, para encarar esta faceta del proceso de internacionalización de la educación superior.

Metodología del estudio

Para abordar esta problemática de investigación se decidió por utilizar la revisión de literatura, acompañada de una comprobación cualitativa mediante la entrevista a profundidad, por ser una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruiz Olabuénaga, 2009).

En este entorno de revisión de la literatura, fueron identificados los siguientes constructos: el desarrollo profesional y personal, las recomendaciones, las características personales, el financiamiento, el ambiente multicultural, la calidad educativa, la disponibilidad de información universitaria, las características institucionales, la interacción social, el idioma, el ambiente seguro, las características del país-ciudad, la ubicación geográfica, los agentes educativos, el clima del país receptor, y la localización de la universidad (belleza y alrededores), con el objetivo explorar los elementos determinantes para la selección de una universidad por parte de los alumnos internacionales (ver tabla 3).

Tabla 3. Factores determinantes para la selección de universidad destino

<i>Variable</i>	<i>Autor</i>	<i>Lugar de la investigación</i>
Financiamiento	Discenza <i>et al.</i> (1985), Bornsstein (1987), Leslie y Brinkman (1987), Terkla (1988), Altbach (1991), Olson (1992), Waters (1992), McMahon (1992), Roberts y Higgins (1992), Richardson y Stacey (1993), Webb (1993), Qureshi (1995), Webb (1996), Belcher (1996), Connor <i>et al.</i> (1996), Pook (1997), Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Choy (1998), Tackey y Aston (1999), Joseph y Joseph (2000), Urbanski (2000), Hu y Hossler (2000), Bourke (2000), Peng <i>et al.</i> (2000), Ivy (2001), MORI (2001), MORI (2002), Pimpa (2003), Binsardi y Ekwulugo (2003), Price <i>et al.</i> (2003), Abbott y Leslie (2004), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Shanka <i>et al.</i> (2005), Högskoleverket (2005), Klieger (2005), Jacobson (2005), Foskett <i>et al.</i> (2006), Burns (2006), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Maringe (2006), Yang (2007), Pyvis y Chapman (2007), Li y Bray (2007), Maringe y Carter (2007), Chen (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Strayhorn <i>et al.</i> (2008),	Estados Unidos de América, Reino Unido, Tailandia, Malasia, Indonesia, Taiwán, Irlanda, Nueva Zelanda, Australia, Suecia, España, Canadá, China, Alemania, Francia, Japón, Singapur, México, Sudáfrica, India, Italia y Turquía.
Financiamiento (cont.)	Lee (2008), Soo y Elliot (2008), Ismail (2008), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009); Nurlida <i>et al.</i> (2010), Eder <i>et al.</i> (2010), Petruzzellis y Romanazzi (2010), Soo y Elliot (2010), Kondakci (2011), Malik (2011), Baharun <i>et al.</i> (2011), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Lee (2013), Abdolalizadeh (2014), Bhati <i>et al.</i> (2014), y Özoğlu <i>et al.</i> (2015).	
Desarrollo profesional y personal	Lee (1966), Bornsstein (1987), Altbach (1991), Oosterbeek <i>et al.</i> (1992), Mazzarol <i>et al.</i> (1996), Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Lin (1997), Hwang (1998), Turner (1998), Mazzarol (1998), Moogan <i>et al.</i> (1999), Garrod y Davis (1999), Bourke (2000), Baldwin y James (2000), Chen y Barnett (2000), Mazzarol y Soutar (2002), Soutar y Turner (2002), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Muche y Wächter (2005), Högskoleverket (2005), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Maringe (2006), Yang (2007), Pyvis y Chapman (2007), Li y Bray (2007), Maringe y Carter (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Lee (2008), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Eder <i>et al.</i> (2010), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Lee (2013), y Bhati <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos de América, Países Bajos, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Tailandia, Malasia, Irlanda, Indonesia, Taiwán, China, India, Suecia, Brasil, México, Rusia, España, Francia, Japón, Singapur y Sudáfrica.

(Continúa)

(Continuación)

Ambiente multicultural	Discenza <i>et al.</i> (1985), Altbach (1991), McMahon (1992), Roberts y Higgins (1992), Baloglu y Uysal (1996), Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Lin (1997), Garrrod y Davis (1999), Bourke (2000), Crawford (2001), Mazzarol y Soutar (2002), Binsardi y Ekwulugo (2003), Racine <i>et al.</i> (2003), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Mucbe y Wächter (2005), Höskoleverket (2005), Klieger (2005), Jang y Wu (1996), Kim <i>et al.</i> (2006), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Pyvis y Chapman (2007), Li y Bray (2007), Maringe y Carter (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Chen (2007), Lee (2008), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Chung <i>et al.</i> (2009), Eder <i>et al.</i> (2010), Malik (2011), Counsell (2011), Bhati y Anderson (2012), Chou <i>et al.</i> (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Abdolalizadeh (2014), Bhati <i>et al.</i> (2014) y Özoğlu <i>et al.</i> (2015)	Estados Unidos de América, Taiwán, Tailandia, Malasia, Irlanda, Indonesia, China, India, Reino Unido, Australia, Canadá, Suecia, Brasil, México, Rusia, España, Alemania, Francia, Japón, Nueva Zelanda, Singapur, Sudáfrica Y Turquía.
Calidad educativa	Krampf y Heinlein (1981), Hooley y Lynch (1981), Marceau (1983), Bornsstein (1987), Terkla (1988), White y Hernandez (1990), Altbach (1991), Baldwin (1991), Waters (1992), Richardson y Stacey (1993), Webb (1993), Harman (1994), Lindsay (1994), Nicholls <i>et al.</i> (1995), Qureshi (1995), Edmond (1995), Martin (1996), Webb (1996), Belcher (1996), Mazzarol <i>et al.</i> (1996), Pooch (1997), Grunig (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Lin (1997), Kemp <i>et al.</i> (1998), Mazzarol (1998), Hwang (1998), Turner (1998), Ford <i>et al.</i> (1999), Moogan <i>et al.</i> (1999), Garrrod y Davis (1999), Frisbee <i>et al.</i> (2000), Massad y Tucker (2000), Bourke (2000), Peng <i>et al.</i> (2000), Baldwin y James (2000), Taylor, (2001) Ivy (2001), Mazzarol y Soutar (2002), Cardon y Rogers (2002), Soutar y Turner (2002),	Estados Unidos de América, Taiwán, Australia, Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Indonesia, Irlanda, China, India, Malasia, Brasil, Rusia, Tailandia, España, Alemania, Japón, Francia, Singapur, Suecia, México y Turquía.
Calidad educativa	Mulvey y Langer (2003), Pimpa (2003), Binsardi y Ekwulugo (2003), Gomes y Murphy (2003), Sohail <i>et al.</i> (2003), Altbach (2004), Tang <i>et al.</i> (2004), Gatfield y Hyde (2005), Mucbe y Wächter (2005), Shanka <i>et al.</i> (2005), Davey (2005), Jacobson (2005), Burns (2006), Holdsworth y Nind (2006), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Maringe (2006), Yang (2007), Pyvis y Chapman (2007), Maringe y Carter (2007), Chen (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Strayhorn <i>et al.</i> (2008), Ismail (2008), Lee (2008), Mazzarol y Soutar (2008), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Nurlida <i>et al.</i> (2010), Eder <i>et al.</i> (2010), Petruzzellis y Romanazzi (2010), Soo y Elliot (2010), Malik (2011), Counsell (2011), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Lee (2013), Abdolalizadeh (2014), Bhati <i>et al.</i> (2014) y Özoğlu <i>et al.</i> (2015)	

Disponibilidad de información universitaria	Krampf y Heinlein (1981), Waters (1992), Webb (1993), Poock (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Mazzarol y Soutar (2002), Gatfield y Hyde (2005), Burns (2006), Pyvis y Chapman (2007), Maringe y Carter (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Ismail (2008), Lee (2008), Nurlida <i>et al.</i> (2010), Bhati y Anderson (2012), Chou <i>et al.</i> (2012), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012) y Abdolalizadeh (2014)	Estados Unidos de América, Australia, Indonesia, Taiwán, China, India, Reino Unido, Malasia y Sudáfrica.
Recomendaciones	Psacharopoulos y Soumelis (1979), Krampf y Heinlein (1981), Hooley y Lynch (1981), Wagner <i>et al.</i> (1989), Hayes (1989), Steadman y Dagwell (1990), Waters (1992), Lawley (1993), Mazzarol y Hosie (1996), Poock (1997), Lawley y Perry (1997), AIEF (1997), Duan (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Menon (1998), Broekemier y Seshadri (1999), Belcher y Frisbee (1999), Kelpe (2000), Bourke (2000), Ceja (2000), Mazzarol y Soutar (2002), Pope y Fermin (2003), Pimpa (2003), Pimpa (2004), Gatfield y Hyde (2005), Pimpa (2005), Shanka <i>et al.</i> (2005), Klieger (2005), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Pyvis y Chapman (2007), Li y Bray (2007), Maringe y Carter (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Chen (2007), Lee (2008), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Fletcher (2010), Eder <i>et al.</i> (2010), Baharun <i>et al.</i> (2011), Chou <i>et al.</i> (2012), Bhati y Anderson (2012), Lee y Morrish (2012), Lee (2013), Abdolalizadeh (2014), Bhati <i>et al.</i> (2014) y Özoğlu <i>et al.</i> (2015)	Estados Unidos de América, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, Chipre, Irlanda, Australia, Indonesia, Taiwán, China, India, Australia, España y Malasia.
Características institucionales	Czinkota <i>et al.</i> (1980), Krampf y Heinlein (1981), Hooley y Lynch (1981), Litten y Brodigan (1982), Marceau (1983), Discenza <i>et al.</i> (1985), Hossler y Gallagher (1987), Bornsstein (1987), Gagnon y Cocolas (1988), Terkla (1988), White y Hernandez (1990), Litten (1991), Altbach (1991), Baldwin (1991), Olson (1992), Waters (1992), Roberts y Higgins (1992), Richardson y Stacey (1993), Webb (1993), Hossler y Litten (1993), Harman (1994), Lindsay (1994), Yost y Tucker (1995), Nicholls <i>et al.</i> (1995), Qureshi (1995), Edmond (1995), Martin (1996), Webb (1996), Belcher (1996), Connor <i>et al.</i> (1996), Mazzarol <i>et al.</i> (1996), Poock (1997), Grunig (1997), Lawley y Perry (1997), Lin (1997), Choy (1998), Kemp <i>et al.</i> (1998), Mazzarol (1998), Hwang (1998), Turner (1998), Broekemier y Seshadri (1999), Delaney (1999), Poock (1999), Tackey y Aston (1999), Belcher y Frisbee (1999), Ford <i>et al.</i> (1999), Moogan <i>et al.</i> (1999), Garrod y Davis (1999), Joseph y Joseph (2000), Urbanski (2000), Hu y Hossler (2000), Kelpe (2000), Bourke (2000), Peng <i>et al.</i> (2000), Baldwin y James (2000), Ceja (2000), Taylor, (2001), Ivy (2001), MORI (2001), Mazzarol y Soutar (2002), O'Neill <i>et al.</i> (2002), Soutar y Turner (2002), MORI (2002), Mulvey y Langer (2003), Pimpa (2003), Binsardi y Ekwulugo (2003), Price <i>et al.</i> (2003), Gomes y Murphy (2003), Sohail <i>et al.</i> (2003), Altbach (2004), Tang <i>et al.</i> (2004),	Estados Unidos de América, Taiwán, Australia, Reino Unido, Canadá, Tailandia, Malasia, Irlanda, Indonesia, China, India, Brasil, México, Rusia, España, Nueva Zelanda, Alemania, Francia, Japón, Suecia, Singapur e Italia.

(Continúa)

(Continuación)

Características institucionales (continuación)	<p>Gatfield y Hyde (2005), Muche y Wächter (2005), Davey (2005), Jacobson (2005), Burns (2006), Holdsworth y Nind (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Maringe (2006), Walsh y Beatty (2007), Hillenbrand y Money (2007), Maringe y Carter (2007), Chen (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Ismail (2008), Lee (2008), Mazzarol y Soutar (2008), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Ming (2010), Nurlida <i>et al.</i> (2010), Eder <i>et al.</i> (2010), Petruzzellis y Romanazzi (2010), Malik (2011), Baharun <i>et al.</i> (2011), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Lee (2013), Abdolalizadeh (2014), y Bhati <i>et al.</i> (2014)</p>	
Interacción social	<p>Krampf y Heinlein (1981), Connor <i>et al.</i> (1996), Poock (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Lin (1997), Garrod y Davis (1999), Tackey y Aston (1999), Bourke (2000), MORI (2001), Crawford (2001), Mazzarol y Soutar (2002), MORI (2002), Binsardi y Ekwulugo (2003), Price <i>et al.</i> (2003), Racine <i>et al.</i> (2003), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Muche y Wächter (2005), Klieger (2005), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Li y Bray (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Ruby (2007), Chen (2007), Strayhorn <i>et al.</i> (2008), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Chung <i>et al.</i> (2009), Petruzzellis y Romanazzi (2010), Baharun <i>et al.</i> (2011), Chou <i>et al.</i> (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Lee (2013) y Abdolalizadeh (2014)</p>	<p>Estados Unidos de América, Reino Unido, Indonesia, Taiwán, Países Bajos, Irlanda, Australia, República Popular de China y Sudáfrica.</p>
Idioma	<p>Altbach (1991), Mazzarol (1998), Moogan <i>et al.</i> (1999), Bourke (2000), Baldwin y James (2000), Crawford (2001), Mazzarol y Soutar (2002), Gomes y Murphy (2003), Racine <i>et al.</i> (2003), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Muche y Wächter (2005), Högskoleverket (2005), Davey (2005), Chen y Zimitat (2006), Verbik y Lasanowski (2007), Engelke (2008), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Eder <i>et al.</i> (2010), Malik (2011), Counsell (2011), Chou <i>et al.</i> (2012), Mubaira y Fatoki (2012) y Lee (2013)</p>	<p>Estados Unidos de América, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, Irlanda, Indonesia, Taiwán, República Popular de China, India, Suecia, Brasil, México, Rusia, Tailandia, Sudáfrica, Francia, Japón, Alemania, Malasia y Singapur.</p>
Ambiente seguro	<p>Roberts y Higgins (1992), Connor <i>et al.</i> (1996), Lawley y Perry (1997), Shank y Beasley (1998), Broekemier y Seshadri (1999), Tackey y Aston (1999), MORI (2001), Mazzarol y Soutar (2002), MORI (2002), Binsardi y Ekwulugo (2003), Shanka <i>et al.</i> (2005), Klieger (2005), Chen y Zimitat (2006), Maringe y Carter (2007), Ruby (2007), Chen (2007), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Bhati y Anderson (2012), Mubaira y Fatoki (2012), Abdolalizadeh (2014), y Bhati <i>et al.</i> (2014)</p>	<p>Tailandia, Malasia, Estados Unidos de América, Reino Unido, Indonesia, Taiwán, República Popular de China, India y Australia.</p>

Característica del país/ciudad	Lee (1966), Bornshtein (1987), McMahon (1992), Qureshi (1995), Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Mazzarol (1998), Hwang (1998), Garrod y Davis (1999), Peng <i>et al.</i> (2000), Chen y Barnett (2000), Ivy (2001), Srikatanyoo y Gnoth (2002), Pimpa (2003), Binsardi y Ekwulugo (2003), Altbach (2004), Chen y Zimitat (2006), Cubillo <i>et al.</i> (2006), Yang (2007), Chen (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Jenkins (2007), Park (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Eder <i>et al.</i> (2010), Bhati y Anderson (2012) y Bhati <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos de América, Tailandia, Malasia, Indonesia, Taiwán, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, España y México.
Ubicación geográfica	Lee (1966), Czinkota <i>et al.</i> (1980), Krampf y Heinlein (1981), Hooley y Lynch (1981), Discenza <i>et al.</i> (1985), Terkla (1988), Olson (1992), Waters (1992), Webb (1993), Hossler y Litten (1993), Martin (1996), Poock (1997), Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Choy (1998), Hwang (1998), Mazzarol (1998), Moogan <i>et al.</i> (1999), Urbanski (2000), Baldwin y James (2000), Mazzarol y Soutar (2002), Cardon y Rogers (2002), Gomes y Murphy (2003), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Shanka <i>et al.</i> (2005), Davey (2005), Klieger (2005), Pyvis y Chapman (2007), Verbik y Lasanowski (2007), Ruby (2007), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Eder <i>et al.</i> (2010), Soo y Elliot (2010), Bhati y Anderson (2012), Abdolalizadeh (2014), y Bhati <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos de América, Australia, Taiwán, Tailandia, Malasia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Indonesia, República Popular de China, Alemania, Singapur, Francia, Suecia y México.
Agentes educativos	Mazzarol y Hosie (1996), Mazzarol (1998), Gatfield y Hyde (2005), Maringe y Carter (2007), Lee (2008), Cheung <i>et al.</i> (2011), Bhati y Anderson (2012), Chou <i>et al.</i> (2012), y Bhati <i>et al.</i> (2014)	Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, Estados Unidos de América, Singapur y Malasia.
Características personales	Lee (1966), Altbach (1991), McMahon (1992), Mazzarol (1998), Hwang (1998), Moogan <i>et al.</i> (1999), Baldwin y James (2000), Chen y Barnett (2000), Mazzarol y Soutar (2002), Gomes y Murphy (2003), Altbach (2004), Muche y Wächter (2005), Davey (2005), Yang (2007), Li y Bray (2007), Maringe y Carter (2007), Jenkins (2007), Lee (2008), Park (2009), Bodycott (2009), Cantwell <i>et al.</i> (2009), Kondakci (2011) y Bhati <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos de América, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido, Indonesia, Taiwán, República Popular de China, India, Brasil, México, Rusia, Tailandia y Malasia.
Clima del país receptor	Lawley y Perry (1997), Mazzarol <i>et al.</i> (1997), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Bhati y Anderson (2012) y Lee (2013)	Singapur, Tailandia, Malasia, Indonesia, Taiwán, Suecia y República Popular de China.
Localización de la Universidad (Belleza y alrededores)	Hwang (1998), Mazzarol y Soutar (2002), Altbach (2004), Gatfield y Hyde (2005), Klieger (2005), Verbik y Lasanowski (2007), Ruby (2007), Muntasira <i>et al.</i> (2009), Baharun <i>et al.</i> (2011), Lee (2013) y Abdolalizadeh (2014)	Estados Unidos de América, Indonesia, Taiwán, India, Australia, Reino Unido, Suecia y República Popular de China

Fuente: elaboración propia.

En el entorno de la entrevista a profundidad, se realizó con muestra a expertos para obtener su opinión respecto a los determinantes para la selección de universidad destino por los estudiantes internacionales que vienen a México para validar los conceptos abordados en la literatura acerca de la selección de una universidad destino por los estudiantes internacionales. Se decidió usar este método, por el vacío de estudios respecto al tema en México, con el fin de documentar su opinión sobre el tema, y asegurar la pertinencia de cada uno de los elementos encontrados en la literatura internacional en el caso específico de México y Nuevo León.

Para el desarrollo de las entrevistas fueron invitados a participar, durante las fechas de agosto a diciembre de 2016, a cuatro expertos en internacionalización de tres de las universidades más importantes de Nuevo León. A la invitación participaron sólo tres.

En síntesis, podemos concluir que las entrevistas a profundidad, con muestra de expertos como instrumento cualitativo de investigación, han nutrido de información el estudio de esta problemática de investigación de la siguiente manera.

Tabla 4. Los expertos coincidieron en que debe modificarse el abordaje de los siguientes elementos

<i>Ítem</i>	<i>Abordaje en literatura</i>	<i>Resultado de las entrevistas</i>
1.4	Oportunidad de ser becario o asistente.	Oportunidad de generar ingresos vía trabajo
2.1	Mejorar perspectivas de empleo.	Mejorar perspectivas de empleo en el futuro
2.2	Interacción con futuros empleadores.	Interacción con posibles empleadores
2.9	Oportunidades de aprendizaje experimental.	Oportunidad de utilizar laboratorio y equipo no disponible en origen
3.1	Parentesco cultural, religioso y/o étnico.	Similitud cultural, religiosa y/o étnica
3.6	Existencia de una población de estudiantes internacionales bien establecida.	Convivencia con una amplia población de estudiantes internacionales

3.7	Existencia de un clima de bienvenida para estudiantes internacionales.	Clima de confianza y amistad para estudiantes internacionales
6	Influencia y aporte	Recomendación
7.1	Atracción de la infraestructura de la Universidad destino.	Infraestructura de la universidad destino
7.4	Matrícula de la Universidad destino.	Tamaño de la población estudiantil
7.8	Visita al campus.	Modificar por visita previa
7.16	Programa educativo específico de destino.	Programa académico
8.1	Confort social.	Inclusión social
9.1	Preferencia del lenguaje utilizado.	Preferencia del idioma local
9.2	Idioma de los cursos.	Idioma de impartición de los cursos
9.3	Oportunidad para dominar y mejorar habilidades del idioma.	Oportunidad para dominar y mejorar habilidades del idioma local
10.1	Confort personal.	Seguridad personal percibida
10.2	Instalaciones con ambientes de aprendizaje seguro.	Seguridad dentro de la institución
10.4	Ambiente seguro.	Seguridad personal real
11.1	Dimensión de la ciudad destino.	Tamaño de la ciudad destino
11.3	Nivel socioeconómico del país destino.	Nivel socioeconómico de la ciudad destino
11.4	Percepción del país destino.	Percepción del país destino en el extranjero
11.6	Buscar más educación en el país destino.	Buscar continuar más educación en el país destino
11.11	Procedimientos de visa de estudiante.	Procedimientos para obtener visa de estudiante
12.1	Proximidad geográfica de la universidad destino con el país de origen.	Proximidad geográfica del país destino

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Los expertos coincidieron que los elementos que componen los siguientes factores no son factibles de ser utilizados para el estudio de los estudiantes internacionales en México

<i>Ítem</i>	<i>Abordaje en literatura</i>	<i>Resultado de las entrevistas</i>
1.6	Asequibilidad de gastos.	No, ya se contempla en costo de vida y de colegiatura
4.1	Reconocimiento de la calidad educativa.	No, ya se contempla en reputación educativa
4.9	Prestigio de la universidad.	No, ya se contempla en reputación educativa
4.10	Excelencia de la universidad.	No, ya se contempla en reputación educativa
4.17	Dificultad académica.	No, los estudiantes internacionales buscan calidad educativa no dificultades.
6.5	Influencia de otros.	No, término ambiguo
6.6	Influencia de boca en boca.	No, término ambiguo
6.8	Capacidad de vivir con familia o amigos en el país destino.	No, buscan un momento de independencia
6.9	Tener amistades en la Facultad destino.	No es una condicionante
7.2	Tamaño de la Universidad destino.	No es un elemento relevante.
7.10	Interacción con la Universidad destino.	No, porque es un elemento que se vive hasta llegar a la universidad destino
7.11	Interacción positiva con la Facultad destino.	No, porque es un elemento que se vive hasta llegar a la universidad destino
7.20	Rigor del programa educativo.	No, buscan la calidad
7.21	Tamaño del departamento del programa educativo	No, buscan la calidad
10.5	Seguridad y protección	Estos elementos se contemplan en los demás elementos del constructo
11.7	Reputación social del país destino	Este elemento se contemplan en los demás elementos del constructo

14.3	Esperanza de completar un grado en su país de origen	No porque la mayor parte de los estudiantes no buscan terminar el grado completo en México
------	--	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Los expertos coincidieron que los elementos que componen los siguientes elementos deben de ser integrados dentro de elementos previamente estudiados de la siguiente manera

<i>Ítem</i>	<i>Abordaje en literatura</i>	<i>Resultado de las entrevistas</i>
2.8	No haber sido aceptado en la primera opción de universidad	Reubicar a la intención de asistir a una universidad
11.5	Esperanza de completar un grado en una universidad del país destino	Reubicar a la variable de características personales
12	Ubicación geográfica	Reubicar en la variable de características del país/ciudad
13	Agentes educativos	Reubicar en la variable de recomendaciones
15	Clima del país receptor	Reubicar en la variable de características del país/ciudad
16	Localización de la Universidad (belleza y alrededores)	Reubicar en la variable de características del país/ciudad

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Los expertos coincidieron que según el contexto particular de las universidades en México se deben de añadir los siguientes elementos

<i>Ítem</i>	<i>Abordaje en literatura</i>	<i>Resultado de las entrevistas</i>
5.6	No contemplada	Contacto directo con la facultad
5.7	No contemplada	Contacto directo con asuntos internacionales de la universidad

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se investigó la evaluación de 16 factores que se encontraron coincidentemente en las investigaciones científicas

cas sobre los factores que determinan la selección de una universidad destino por estudiantes internacionales alrededor del mundo. Estos factores sirvieron de base en el diagnóstico que realizaron tres directivos de dos de las más importantes universidades en Nuevo León, respecto a la práctica de internacionalización de la educación superior en sus instituciones y como esta práctica representa un hecho de gobernanza universitaria al impactar la manera en que sus instituciones se organizan y operan, y se relacionan con entidades externas con vistas a asegurar sus objetivos.

En dicha investigación encontramos que los tres directivos coincidieron en cuatro sentidos, respecto a la información que nutrió las entrevistas a profundidad, los cuales fueron para modificar, eliminar, reintegrar y complementar la literatura existente. Dichos resultados son de gran relevancia, ya que representan la primera aportación empírica sobre el estudio de este tema en México e involucra la participación de directivos y expertos universitarios, además de que permitiría nutrir a los investigadores para elaborar un estudio de mayor escala donde se involucre a los estudiantes internacionales que se encuentran en México.

El reconocimiento de la importancia de esta actividad dentro del fenómeno de la internacionalización de la educación superior como objetivo transversal, que impacta drásticamente la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y sus relaciones con entidades y actores externos, con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior, es en última instancia a lo que Brunner (2011) llama como gobernanza universitaria y a la capacidad de dichas organizaciones universitarias a modificarla, lo que les llevará al éxito; de allí que se desprenda la importancia a la que hacemos referencia con esta investigación.

Fuentes consultadas

- ABBOTT, A., y Leslie, D. (2004). Recent trends in higher education applications. *Education economics*, 67-86.
- ABDOLALIZADEH, M. (2014). *Influential factor in international students' college choice of a rural, regional university*. Kentucky: ProQuest LLC.

- AIEF. (1997). *1997 Survey of International Students Studying in Australia*. Canberra: DEETYA Publication.
- ALTBACH, P. G. (1991). Impact and adjustment: foreign students in comparative perspective. *Higher education*, 305-323.
- ALTBACH, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: the magazine of higher learning*, 18-25.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2005). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2007). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2008). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2009). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2011). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Anuario Estadístico*. México: Publicaciones ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Patlani: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- BAHARUN, R., Awang, Z., y Padlee, S. F. (2011). International students' choice criteria for selection of higher learning in Malaysian

- private universities. *African journal of Business management*, 4704-4714.
- BALDWIN, G., y James, R. (2000). The market in Australian HE and the concept of the student as an informed customer. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- BALDWIN, P. (1991). *Higher Education: Quality and Diversity in the 1990s*. Canberra: Australian Government Publishing Service (AGPS).
- BALOGLU, S., y Uysal, M. (1996). Market segments of push and pull motivation: A canonical correlation approach. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32-38.
- BELCHER, G. G., y Frisbee, R. L. (1999). *Factors that influence students to attend four-year automotive programs*. Pittsburg, KS: Pittsburg State University.
- BELCHER, M. J. (1996). *A survey of current y potential graduate students*. Boise, ID: Boise state university.
- BHATI, A., y Anderson, R. (2012). Factors influencing Indian student's choice of overseas study destination. *Procedia -Social and Behavioral Sciences-*, 1706-1713.
- BHATI, A., Lee, D., y Kairon, H. S. (2014). Underlining factors in deciding to pursue Australian higher education in Singapore. An international students' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1064-1067.
- Binsardi, A., y Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: Research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence y Planning*, 318-327.
- Bodycott, P. (2009). Choosing a higher education study abroad destination what mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of research in International education*, 349-373.
- Bornsztajn, B. (1987). *Why did they come? A study of the major factors which influence the foreign student's decision to apply for admission to selected graduate schools of education in the United States*. Dissertation Abstracts International.
- Bourke, A. (2000). A model of the determinants of international trade in higher education. *The service industries journal*, 110-138.
- Brandenburg, U., y Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions*. Berlin: Centre for higher education development.

- Broekemier, G. M., y Seshadri, S. (1999). Differences in college choice criteria between deciding students and their parents. *Journal of marketing for higher education*, 1-13.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 1(355), 137-159.
- Burns, M. J. (2006). *Factors influencing the college choice of african-american students admitted to the college of agriculture, food and natural resources*. Columbia, MI: University of Missouri-Columbia.
- Cantwell, B., Luca, S. G., y Lee, J. J. (2009). Explorin the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin. *Springer*, 335-354.
- Cantwell, B., Luca, S. G., y Lee, J. J. (2009). Exploring the orientation of international students in Mexico: differences by region of origin. *Higher education*, 335-354.
- Cardon, P. L., y Rogers, G. E. (2002). *Technology education graduate education: Factors influencing participation*. Columbus, Ohio: Council for technology teacher education.
- Ceja, M. (2000). *Making decisions about college: Understanding the information sources of chicana students*. Los Angeles, CA: University of california.
- Chen, C.-H., y Zimitat, C. (2006). Understanding taiwanese students' decision-making factors regarding australian international higher education. *International Journal of Educational Management*, 91-100.
- Chen, L.-H. (2007). East-asian students' choice of canadian graduate schools. *International Journal of Educational Advancement*, 271-306.
- Chen, T.-M., y Barnett, G. A. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education*, 435-453.
- Chou, C. P., Roberts, A., y Ching, G. S. (2012). A study on the international students' perception and norms in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Education*, 71-84.
- Choy, S. P. (1998). College access and affordability. En U. D. education, *The condition of education 1998* (págs. 20-29). Washington, D.C.: U.S Government printing office.

- Chung, K.-C., Holdsworth, D. K., Li, Y., y Fam, K.-S. (2009). Chinese “little emperor”, cultural values and preferred communication sources for university choice. *Emerald insight journals*, 120-132.
- Connor, H., Pearson, R., Court, G., y Jagger, N. (1996). *University challenge: Student choices in the 21st century, a report to the CVCP*. Brighton: The Institute for Employment Studies.
- Counsell, D. (2011). Chinese students abroad: why they chose the UK and how they see their future. *China: an international journal*, 48-71.
- Crawford, A. R. (2001). *A phenomenological study of foreign students' experience at community colleges in Colorado*. Colorado: Dissertation Abstracts International.
- Cubillo, M. J., Sánchez, J., y Cerviño, J. (2006). International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 101-115.
- Czinkota, M. R., Johnston, W. J., y Jelly, E. C. (1980). Medicine and marketing: The case of graduate medical education. *Journal of medical education*, 906-9011.
- Danyluk, I., y Paschenko, S. (2012). Academic Mobility and Professionalism of Higher School Staff in Ukraine: Evaluation and Assessment. *Procedia*, 1785-1794.
- Davey, G. (2005). Chinese students' motivations for studying abroad. *International Journal of Private Education*, 16-21.
- de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RU&SC*, 77-84.
- Delaney, A. M. (1999). *A collaborative approach to designing graduate admission studies: A model for influencing program planning and policy*. Seattle, WA: AIR 1999 annual forum paper.
- Discenza, R., Ferguson, J. M., y Wisner, R. (1985). Marketing higher education: Using a situation analysis to identify prospective student needs in today's competitive environment. *NASPA Journal*, 18-25.
- Duan, J. P. (1997). *The influence of various factors on international students in selecting universities: A south australian study of chinese students from Hong Kong and Malaysia*. Adelaida: University of South Australia.

- Eder, J., Smith, W. W., y Pitts, R. E. (2010). Exploring factors influencing student study abroad destination choice. *Journal of Teaching in Travel y Tourism*, 232-250.
- Edmond, M. (1995). Quality support services for international students: AVCC code of ethical practice in the provision of education to overseas students by Australian higher education institutions. *Journal of Tertiary Education Administration*, 51-62.
- Engelke, M. (2008). *Internationalisation of the swedish higher education system: An impact analysis on student and employee satisfaction*. Suecia: Blekinge Institute of Technology.
- Fletcher, J. M. (2010). *Peer influences on college choices: New evidence from texas*. Connecticut, US: Yale University.
- Ford, J. B., Joseph, M., y Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 171-181.
- Foskett, N., Roberts, D., y Maringe, F. (2006). *Changing fee regimes and their impact on student attitude to higher education*. Southampton: University of Southampton.
- Frisbee, R., Belcher, G., y Sanders, R. (2000). Recruitment techniques that influence students to attend four-year automotive programs. *Journal of Vocational Education Research*, 104-125.
- Gacel Avila, J. (2009). *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación superior y sociedad*, 121-142.
- Gagnon, J. P., y Cocolas, G. H. (1988). Understanding what motivates someone to pursue pharmacy graduate education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 10-15.
- García Waldman, D. H. (2017). *Factores determinantes que influyen en los alumnos internacionales para realizar un intercambio académico en la Universidad Autónoma de Nuevo León. (Tesis inédita de Doctorado)*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Garrod, A., y Davis, J. (1999). *Crossing customs: International students write on U.S. college life and culture*. New York: Falmer Press.
- Gatfield, R. L., y Hyde, M. (2005). An examination of two case studies used in building. *International education journal*, 555-566.
- Gatfield, R. L., y Hyde, M. (2005). An examination of two case studies used in building a decision-making model. *International education journal*, 555-566.
- Gomes, L., y Murphy, J. (2003). An exploratory study of marketing international education online. *The International Journal of Educational Management*, 116-125.
- González García, J., y Gómez Chiñas, C. (2012). Sugerencias para una política de internacionalización de la educación superior en México en la segunda década del siglo XXI. *Mundo Siglo XXI*, 25-34.
- Grunig, S. D. (1997). Research, reputation and resources: The effect of research activity on perceptions of undergraduate education and institutional resource acquisition. *Journal of higher education*, 17-52.
- Gutiérrez Sanín, F. (12 de Septiembre de 2007). Pensando la Universidad, vida asociativa, elecciones y gobernabilidad universitaria. Neiva, Huila, Colombia.
- Harman, G. (1994). Australian higher education administration and the quality assurance movement. *Journal of Tertiary Education Administration*, 25-43.
- Hayes, T. (1989). How students choose a college: a qualitative approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19-27.
- Hillebrand, C., y Money, K. (2007). Corporate Responsibility and Corporate Reputation: Two Separate Concepts of Two Sides of the Same Coin. *Corporate Reputation Review*, 261-277.
- Högskoleverket. (2005). *hsv.se*. Obtenido de <http://www.hsv.se/reports/2005/5.539a949110f3d5914ec800069370.html>
- Holdsworth, D. K., y Nind, D. (2006). Choice modeling New Zealand high school seniors' preferences for university education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 81-102.
- Hooley, G. J., y Lynch, J. E. (1981). Modelling the student university choice process through the use of conjoint measurement techniques. *European Research*, 158-170.

- Hossler, D., y Gallagher, K. (1987). Studying college choice: A three phase model and the implication for policy makers. *College University*, 207-222.
- Hossler, D., y Litten, L. H. (1993). *Mapping the higher education landscape*. Rotterdam, NL: Springer netherlands.
- Hu, S., y Hossler, D. (2000). Willingness to pay and preference for private institutions.
- Hwang, Y. S. (1998). *Taiwanese foreign students at the University of Southern California: Access, motives, and college choice of overseas study*. Dissertation Abstracts International.
- Ismail, N. (2008). International students' satisfaction in their choice of a private higher education institution. *Paper presented at the 9th International Business Research Conference*. Melbourne, AU.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 276-282.
- Jacobson, F. R. (2005). *Factors influencing choice by foreign nationals to attend small private colleges and universities in the United States*. Dissertation Abstracts International.
- Jang, S. C., y Wu, C.-M. E. (1996). Seniors' travel motivation and the influential factors: an examination of taiwanese seniors. *Tourism management*, 306-316.
- Jenkins, C. (2007). *Coming to America: examining why international students choose to pursue a degree at Oklahoma state university*. Oklahoma: Oklahoma state university.
- Joseph, M., y Joseph, B. (2000). Indonesian students' perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: Strategic implications. *International journal of educational management*, 40-44.
- Kelpe Kern, C. W. (2000). College choice influences: Urban high school students respond. *Community college journal of research and practice*, 487-494.
- Kemp, S., Madden, G., y Simpson, M. (1998). Emerging Australian education markets: A discrete choice model of Taiwanese and Indonesian student intended study destination. *Education economics*, 159-169.

- Kim, K., Jogaratnam, G., y Noh, J. (2006). Travel decisions of students at a US university: segmenting the international market. *Journal of vacation marketing*, 345-357.
- Klieger, C. J. (2005). *A tangled web: International students, study abroad, and internationalization at an american university*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Knight, J., y de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. En J. Knight, y H. de Wit, *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (págs. 5-32).
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of foreign students in Turkey. *Higher Education*, 573-592.
- Krampf, R. F., y Heinlein, A. C. (1981). *Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research*. Nottingham: Decision Sciences.
- Lawley, M. (1993). *Factors influencing the choice of destination in international university education: the case of Hong Kong students*. Toowoomba: University of Southern Queensland.
- Lawley, M., y Perry, C. (1997). *Thai and Malaysian students' perceptions of overseas study destinations: an exploratory study*. Toowoomba, AU: University of southern queensland.
- Lee, C., y Morrish, S. C. (2012). Cultural values and higher education choices: Chinese families. *Australasian Marketing Journal*, 59-64.
- Lee, C.-F. (2013). An investigation of factors determining the study abroad destination choice: a case study of Taiwan. *Journal of studies in international education*, 1-20.
- Lee, E. S. (1966). A thory of migration. *Demography*, 47-57.
- Lee, J. J. (2008). Beyond borders: International student pathways to the united states. *Journal of Studies in International Education*, 308-327.
- Leslie, L. L., y Brinkman, P. T. (1987). Student price response in higher education. The student demand studies. *Journal of Higher Education*, 181-204.

- Li, M., y Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivation of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 791-818.
- Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs? *Marketing and Research Today*, 199-212.
- Lindsay, A. (1994). Quality y management in universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, 55-68.
- Litten, L. H. (1991). *Ivy bound: High-ability students and college choice. Selective admission series*. New York: College board publications.
- Litten, L., y Brodigan, D. (1982). On being heard in a noisy world: Matching messages and media in college marketing. *College and University*, 242-264.
- Malik, A. (2011). *Student mobility in Asia*. New Delhi: Jawaharlal Nehru University.
- Marceau, J. (1983). *Steering from a distance: International trends in the financing and governance of higher education*. Canberra: Department of Employment, Education and Training, GPS.
- Marigne, F. (2009). Strategies and challenges of internationalisation in HE: An exploratory study in UK universities. *International Journal of Educational Management*, 553-563.
- Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 466-479.
- Maringe, F., y Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of african students. *International Journal of Educational Management*, 459-475.
- Martin, C. (1996). Does the research profile of a university assist in attracting student? A Case Study of the University of South Australia. *College and University*, 19-24.
- Massad, V., y Tucker, J. (2000). An evaluation of attributes sought by prospective business majors at private colleges. *Journal of College Admission*, 20-27.
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 163-175.

- Mazzarol, T. W., y Soutar, G. N. (2008). Australian educational institutions' international markets: A correspondence analysis. *International Journal of Educational Management*, 229-238.
- Mazzarol, T., y Hosie, P. (1996). Exporting australian higher education: Future strategies in a maturing market. *Quality Assurance in Education*, 37-50.
- Mazzarol, T., y Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 82-90.
- Mazzarol, T., Kemp, S., y Savery, L. (1997). *International students who choose not to study in Australia: An examination of Taiwan and Indonesia*. Canberra: Australian International Education Foundation.
- Mazzarol, T., Kemp, S., y Savery, L. (1997). *International students who choose not to study in Australia: An examination of Taiwan and Indonesia*. Canberra: Australian International Education Foundation.
- Mazzarol, T., Soutar, G. N., y Tien, V. (1996). *Education linkages between Canada and Australia: an examination of the potential for greater student flows*. Perth: Curtin Business School.
- McMahon, M. E. (1992). Higher education in a world market. *Higher Education*, 465-482.
- Meléndez Guerrero, M. Á., Solís Pérez, P. C., y Gómez Romero, J. G. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 210-225.
- Menon, M. E. (1998). Factors influencing the demand for higher education: The case of cyprus. *Higher education*, 251-266.
- Ming, J. (2010). Institutional factors influencing student's college choice decisions in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*.
- Moctezuma Hernández, P., y Navarro Cerda, A. B. (2011). Internacionalización de la Educación Superior: Aprendizaje Institucional en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 47-66.
- Moncada Cerón, J. S. (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. *Theoria*, 21-32.
- Moogan, Y., Baron, S., y Harris, K. (1999). Decision making behaviour of potential HE students. *Higher Education Quarterly*, 211-228.

- MORI. (2001). *Student living report*. Bristol: UNITE.
- MORI. (2002). *Student living report*. Bristol: UNITE.
- Mubaira, T. C., y Fatoki, O. (2012). The determinants of the choice of universities by foreign business students in South Africa. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 9-21.
- Muche, F., y Wächter, B. (2005). *Perceptions of european higher education in third countries project 2004 – 3924 / 001 – 001 MUN-MUNA31: final report*. Lisboa: ACA.
- Mulvey, P. J., y Langer, C. (2003). *Graduate student report: First-year students in 1999 and 2000. AIP report*. College Park, MD: American institute of physics.
- Muntasira, R., Jiang, M., y Thuy, T. V. (2009). “Push- pull” factors influencing exchange student’s destination choice for study abroad-a case study of the students at JIBS. Suecia: Jonkoping University.
- Nedelcu, A., y Ulrich, C. (2014). Are we ready for international students? Our university as winow and mirror. *Procedia*, 90-96.
- Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., Clarke, K., y Sims, D. (1995). Marketing higher education: The MBA experience. *The International Journal of Educational Management*, 31-38.
- Nurlida, I., Faridah, H., Nooraini, M. S., y Norzaidi, M. D. (2010). Determining mediating effect of information satisfaction on international students’ college choice: Empirical evidence in Malaysia. *International Journal of Scientific Research in Education.*, 51-63.
- Olson, C. (1992). Is your institution user friendly? Essential elements of successful graduate student recruitment. *College and University*, 203-244.
- O’Neill, K. J., George, C. C., Willson , V. L., Courville, T. G., McGee, J. L., Amado, A. J., . . . Walker, D. L. (2002). An evaluation of a college of education graduate admissions process: A non-registrant perspective. *A journal of the american association of collegiate registrars and admissions officers*, 23-26.
- Oosterbeek, H., Groot, W., y Hartog, J. (1992). An empirical analysis of university choice and earnings . *De economist*, 293-309.
- Özoglu, M., Gür, B. S., y Coskum, I. (2015). Factors influencing international students’ choice to study in Turkey and challeges they

- experience in Turkey. *Comparative y international education*, 1-15.
- Park, E. L. (2009). Analysis of Korean students' international mobility by 2-D model: driving force factor and directional factor. *Higher Education*, 741-755.
- Peng, Z., Lawley, M., y Perry, C. (2000). Modelling and testing effects of country, corporate and brand images on consumers' product evaluation and purchase intention. *Paper presented at the ANZMAC 2000 Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge Conference*.
- Petruzzellis, L., y Romanazzi, S. (2010). Educational value: How students choose university: Evidence from an italian university. *International journal of educational management*, 139-158.
- Pimpa, N. (2003). The influence of family on Thai students' choices of international education. *International journal of educational management*, 211-219.
- Pimpa, N. (2004). The relationship between thai students' choices of international education and their families. *International education journal*, 352-359.
- Pimpa, N. (2005). A family affair: the effect of family on thai students' choices of international education. *Higher education*, 431-448.
- Poock, M. (1997). *Factors influencing the program choice of doctoral students in higher education administration*. Kent: Kent State University.
- Poock, M. (1999). Students of color and doctoral programs: Factors influencing the application decision in higher education administration. . *College and University*, 2-7.
- Pope, M., y Fermin, B. (2003). The perceptions of college students regarding the factors most influential in their decision to attend post-secondary education. *College and University*, 19-25.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., y Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 212-222.
- Psacharopoulos, G., y Soumelis, C. (1979). A quantitative analysis of the demand for higher education. *Higher education*, 159-177.
- Puukari, S. (2012). *Guidance and Counselling Supporting Student Mobility*. Jyväskylä: NICE.

- Pyvis, D., y Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International journal of educational development*, 235-246.
- Qureshi, S. (1995). College accession research: New variables in an old equation. *Journal of Professional Services Marketing*, 163-170.
- Racine, N., Villeneuve, P. Y., y Thériault, M. (2003). Attracting foreign students: The case of two universities in Quebec. *Journal of Studies in International Education*, 241-252.
- Richardson, L., y Stacey, E. (1993). Key attributes affecting students' applications to MBA programs: Public vs private institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 235-249.
- Roberts, D., y Higgins, T. (1992). *Higher Education: The student experience. The findings of a research programme into student decision-making and consumer satisfaction*. Leeds: HEIST Research.
- Ruby, C. (2007). *Coming to United State: and examination of the factors relative to international students graduate school choice*. New York: New York univeristy.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Sociología.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 3-16.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Patlani: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México*. México, D. F.: Secretaria de Educación Pública.
- Shank, M. D., y Beasley, F. (1998). Gender effects on the university selection process. *Journal of marketing for higher education*, 63-71.
- Shanka, T., Quintal, V., y Taylor, R. (2005). Factors Influencing International Students' Choice. *Journal of marketing for higher education of an education destination—a correspondence*, 31-46.
- Sohail, M. S., Rajadurai, J., y Rahman, N. A. (2003). Managing quality in higher education: A malaysian case study. *International Journal of Educational Management*, 141-146.
- Soo, K. T., y Elliott, C. (2008). *Does price matter? Overseas students in UK higher education*. Lancaster: Lancaster University.

- Soo, K. T., y Elliott, C. (2010). Does price matter? Overseas students in UK higher education. *Economics of Education Review*, 553-565.
- Soutar, G. N., y Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 40-45.
- Srikatanyoo, N., y Gnoth, J. (2002). Country image and international tertiary education. *Journal of Brand Management*, 139-146.
- Steadman, T., y Dagwell, R. (1990). A survey of overseas students in Queensland. *Australian University Review*, 59-63.
- Strayhorn, T. L., Blakewood, A. M., y DeVita, J. M. (2008). Factors affecting the college choice of african american gay male undergraduates: Implications for retention. *Nasap journal*, 88-108.
- Tackey, N. D., y Aston, J. (1999). *Making the right choice: How students choose universities and colleges*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Tang, T. L.-P., Tang, D. S.-H., y Tang, C. S.-Y. (2004). College tuition and perceptions of private university quality. *International Journal of Education Management*, 304-316.
- Taylor, C. (2001). *An investigation of marketing strategies and techniques related to the recruitment of doctoral music students*. Greensboro, NC.: University of North Carolina at Greensboro.
- Teekens, H. (2000). Teaching and learning in the international classroom. En P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, y B. Wächter, *Internationalisation at home: A position paper* (págs. 29-34). Amsterdam: European Association for International Education.
- Teekens, H. (2000). Teaching in the international classroom. *Nuffic papers*, 23-38.
- Terkla, D. G. (1988). *Beyond the baccalaureate: Using admissions research at the graduate/professional school level*. Medford, MA: AIR Forum publications committee.
- Turner, J. P. (1998). *An investigation of business undergraduates' choice to study at Edith Cowan University*. Perth: Edith Cowan University.
- Urbanski, R. A. (2000). *Factors influencing student college choice at a northeastern Minnesota tribal college*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

- Verbik, L., y Lasanowski, V. (2007). International student mobility: Patterns and trends. *The observatory on borderless higher education*, 1-50.
- Villa Aguilera, M. (2011). La internacionalización de la educación superior, el estado y la globalización. *Diálogos sobre educación*, 1-10.
- Wagner, A. P., Barber, E. G., King, J., y Windham, D. M. (1989). *Sponsorship and leverage: Sources of support and field of study decisions of students from developing countries*. New York: Institute of International Education.
- Walsh, G., y Beatty, S. E. (2007). Customer-based corporate reputation of a service firm: scale development and validation. *Journal of the academy of marketing science*, 127-143.
- Wang, R., y Tseng, M.-L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis. *Procedia*, 438-446.
- Waters, B. (1992). *Factors influencing foreign students' choice of graduate schools*. Indiana: Indiana University.
- Webb, M. (1993). Variables influencing graduate business students' college selections. *College and University*, 38-46.
- Webb, M. (1996). Doctoral programs: What factors attract students? *Journal of Marketing for Higher Education*, 73-85.
- Webb, M. S., Coccari, R. L., y Allen, L. C. (1996). Doctoral programs: What factors attract students. *Journal of marketing for higher education*, 73-85.
- Wells, A. (2014). International Student Mobility: approaches, challenges and suggestions for further research. *Procedia*, 19-24.
- White, A., y Hernandez, N. R. (1990). *Influences and preferences among doctoral applicants when selecting a counselor education program*. Lamarie: University of Wyoming.
- Yang, M. (2007). What attracts mainland chinese students to australian higher education. *Sleid*, 1-12.
- Yost, M., y Tucker, S. (1995). Tangible evidence in marketing a science: The value of a campus visit in choosing a college. *Journal of Marketing for Higher Education*, 47-67.

LOS DESAFÍOS DEL CONVENIO DE ARMONIZACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA: ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD FORMATIVA Y DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL*

*Francisco Villegas Villegas***
*Claudia Valderrama Hidalgo****
*Francisco Ganga-Contreras*****

Resumen

En los últimos años, el sistema de Educación Superior en Chile ha ofrecido la instalación e implementación de los Convenios de Des-

* Los autores agradecen a todos los coordinadores, equipos de académicos y profesionales que participaron de la implementación y ejecución del Convenio de Armonización Curricular en 2014, 2015 y 2016.

Se agradece de manera especial al equipo directivo superior de la Universidad de Antofagasta, encabezado por su rector doctor Luis Alberto Loyola Morales, el vicerrector académico, al momento de la adjudicación del convenio, señor Hernán Sagua Franco y a la ex - vicerrectora académica, señora Sara Paredes Alfaro.

** Doctor en Didáctica de las Lenguas, las Artes y las Humanidades, Universidad de Barcelona, España; Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias en Educación, Chile. Coordinador de Área de Innovación Docente, Dirección de Desarrollo Curricular de la Universidad de Antofagasta, Chile. Correo electrónico: francisco.villegas@uantof.cl.v

*** Académica de la Universidad de Antofagasta. Administrador Público. Master en Educación con Mención en Gestión Universitaria, Universidad de Jaén, España. Directora de Desarrollo Curricular de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Antofagasta. Directora Ejecutiva Convenio de Armonización Curricular. Correo electrónico: claudia.valderrama@uantof.cl.

**** Administrador Público, licenciado en Administración, magister en Administración de Empresas, Dea en Organización de Empresas, doctorado en Administración de Empresas y postdoctorado en Ciencias Humanas. Actualmente es profesor titular A del Departamento de Ciencias del Desarrollo de la Universidad de Los Lagos-Chile. Correo Postal: República 517, Santiago de Chile.

empeño como instrumento competitivo de recursos por medio del cual las Instituciones de Educación Superior (IES) convienen con el Estado desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento de la calidad institucional y que por sí solas no habrían podido lograr.

En este ámbito, la revisión de los desafíos de una modalidad de gestión tiene como finalidad principal analizar el modelo del convenio de armonización curricular ANT 1308, considerando mecanismos de implementación y desafíos de afianzamiento en la Universidad de Antofagasta. Para alcanzar el objetivo trazado, este capítulo contempla los tres ejes de la Universidad de Antofagasta en razón de sus procesos de innovación académica devenidos desde el año 2014: rediseño curricular, vinculación con el medio y el plan de modernización de la gestión institucional. La generación de valor se establece desde la convergencia curricular (Tuning América Latina, 2012) gestada por toda la comunidad académica de la institución y por los procesos de cambio en el desarrollo de la innovación académica tanto de manera operativa como estratégica.

El análisis metodológico es de ámbito cualitativo en razón de la información mixta que se analizó, es decir, los informes de avance reportados al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y en relación con el mapa de gestión estratégica del convenio. Entre los avances más relevantes destaca el mejoramiento en la gestión del conocimiento, a nivel de la investigación en docencia, con el incremento de 7% respecto al total de publicaciones indexadas a nivel institucional, la gestión por el rediseño de carreras que alcanza a más del 50% de las carreras de pregrado y el plan de modernización de la gestión institucional que considera a todos los estamentos de la universidad.

Palabras clave: convenio de desempeño, armonización curricular, gestión institucional.

Introducción

El concepto de armonización curricular, en el ámbito de la calidad de los procesos de formación profesional y académica de las instituciones de Educación Superior, ha implicado la instalación de un proyec-

to de gestión articulado e integrado para el aseguramiento de las reformas, rediseños curriculares y optimización en el uso de los recursos. En el contexto del desarrollo de lo que se ha convenido como aprendizaje continuo, en la docencia de pregrado en las universidades, la oferta educacional aparece como un eje de permanente flexibilidad y efectividad. En Chile, durante los últimos 15 años, producto de la experiencia internacional, la metodología ha estado focalizada en la transferencia de recursos a las instituciones de Educación Superior asociados a la generación de capacidades y resultados verificables y mensurables.

En este sentido, el Programa Mejoramiento de la Calidad y el Desempeño de la Educación Superior (MECESUP) aparece como una experiencia nacional, que deviene desde 2009, con cuatro cualidades relevantes: *a)* la promoción del mejoramiento de las universidades a partir de ciertos elementos como la misión institucional y los objetivos prioritarios; el carácter autónomo de dichas instituciones y el control presupuestario y el financiamiento público vinculado con el desempeño de la entidad de Educación Superior; *b)* el nexo vinculante entre el financiamiento y los resultados; *c)* los incentivos para mejorar el quehacer y la promoción de valor agregado en línea con los cambios institucionales y *d)* el seguimiento y monitoreo en el uso de los recursos presupuestarios.

De esta manera, en el 2016 se ha consolidado el proyecto convenio de desempeño denominado *Armonización curricular para el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa* de la Universidad de Antofagasta, con el propósito de asegurar la calidad y pertinencia de la oferta educativa de la misma, mediante la puesta en marcha de un proceso de armonización curricular y mejoramiento transversal de la gestión institucional. Lo anterior ha concurrido durante los últimos tres años en la institución, con énfasis en el rendimiento académico de los estudiantes, conforme a las demandas de innovación contenidas en el Proyecto Educativo Institucional y las necesidades de desarrollo regional, nacional e internacional.

Basamentos referenciales

Relevancia del mejoramiento del sistema de Educación Superior en Chile

La generación de nuevos desarrollos en el mejoramiento del sistema de Educación Superior chileno durante los últimos 15 años ha perfilado características importantes en el escenario de la gestión académica universitaria nacional. De hecho, se considera que el sistema de Educación Superior nacional tiene una forma de implementación de financiamiento que focaliza su asignación de recursos, preponderantemente, en ámbitos de ayudas estudiantiles y movilización de recursos hacia convenios de desempeño y proyectos de innovación. Por un lado, un aspecto central ha sido incentivar la sistematización de información confiable de acuerdo con la gestión de cada una de las instituciones de Educación Superior en atención a que son ellas las que tienen que desarrollar estructuras de funcionamiento, instrumentos, programas y monitoreos al interior de las distintas unidades, direcciones o facultades, según sea (Allende *et al.*, 2008, 2009; Donner *et al.*, 2010; Reich, 2011). Por otra parte, alinear el desarrollo del mejoramiento académico y de las capacidades de la gestión institucionales a través de un instrumento específico que, aunque no constituye el solucionario del conjunto de las dimensiones problemáticas que puedan existir en una universidad, permiten consolidar objetivos estratégicos, logro de acuerdos, según intereses del sistema universitario, y la instalación de una cultura de referencias del quehacer académico en contexto de Educación Superior (García de Fanelli, 2005).

De manera paralela, la orientación pragmática del mejoramiento del sistema de Educación Superior de Chile tiene un eje de basamento clave: el concepto de calidad que, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE), es un atributo, una propiedad o un conjunto de propiedades que algo (una cosa, un proceso o una idea) tiene y que permite juzgar su valor (RAE, 2011) lo que nos lleva a identificar una segunda línea incremental acerca de la calidad que, en relación con lo que sugiere Blackmur (2007), deriva pasar del estudio de la calidad al análisis de las calidades en la educación, “abriendo espacio para que su evaluación se haga cargo de la diversidad de tareas y ro-

les que cumple la Educación Superior”¹. Dichos elementos, a su vez, permiten afrontar las implementaciones de acuerdo con medidas como las condiciones efectivas de un proceso de acreditación institucional² en las universidades y a las exigencias que plantea la Ley N° 20.129 de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior cuyo aporte, en síntesis, radica en el establecimiento de mecanismos de mejoramiento continuo para el conjunto de las actividades universitarias, resguardando la coherencia entre los objetivos, propósitos y fines establecidos y la medición y evaluación de los resultados e impactos que desde ella se generen lo que se ha asumido como un desafío urgente en la nueva oferta educativa universitaria con el fin de mantener los niveles adecuados de calidad (Teixeira y Dill, 2011, citados en CINDA, 2015).

En este sentido, y respondiendo a las exigencias sistemáticas en las organizaciones universitarias por la calidad, es importante recordar que dicho concepto tiene relación con la capacidad de una institución para organizar sus procesos y desarrollos asumidos en el contexto de los estándares de revisión y los objetivos institucionales (Zapata y Torre, 2012).

Los convenios MECESUP y el impacto en los procesos de gestión académica en las universidades chilenas

De acuerdo con lo que indican Reich *et al.* (2011) la experiencia internacional “ha desarrollado diversos instrumentos de financiamiento público que buscan básicamente tres grandes objetivos de política para los sistemas: *i*) aumentar el acceso y la equidad, *ii*) aumentar la eficiencia externa y *iii*) aumentar la eficiencia interna del sistema” (p. 9). Específicamente, es por la vía del financiamiento estatal o pú-

¹ De acuerdo con lo que indica Salazar (2012: 24) en su libro *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*.

² El proceso de acreditación institucional en una universidad chilena está regulado por la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, proceso desde el cual el objeto es evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo (de acuerdo a lo que indica su portal: <https://www.enachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>).

blico que las universidades asumen en su quehacer la incorporación de un sistema oportuno de ordenamiento económico³ a través de un instrumento particular: el Programa MECESUP.

Dicho programa, de carácter concursable para todas las instituciones de Educación Superior acreditadas, compromete resultados en su ejecución y promueve los objetivos anteriormente mencionados, aumentando y mejorando el desempeño de las universidades y alineando los gastos a dimensiones de efectividad, en razón de los objetivos que cada institución se da para conseguir los mecanismos de competitividad y resultados. Esta fórmula,⁴ que lleva 17 años instalada en Chile, basada en logros e impactos, otorga a las universidades una valorización de su quehacer, lo que también promueve nuevas prácticas de gestión y reformulaciones de los ámbitos estratégicos institucionales, como el rediseño curricular, la innovación académica, la duración de las carreras, la vinculación con el medio, la empleabilidad, etcétera. En ese contexto, la experimentación de los diversos mecanismos de asignación de recursos para ir desarrollando los diversos convenios ha permitido escalar su implementación en las instituciones logrando los cambios en la organización universitaria y sistemas más dúctiles y relevantes.

En síntesis, y de acuerdo con lo que ha indicado el Consejo de Rectores (2009), los convenios de desempeño son fondos que bus-

³ En Chile existen dos instrumentos que integran el mecanismo de apoyo económico a las universidades: el Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). El primero de ellos, es el más importante instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH). Consiste en un subsidio de libre disponibilidad, asignado en un 95% conforme a criterios históricos, y 5% restante de acuerdo con indicadores de desempeño anuales relacionados con la matrícula estudiantil, el número de académicos con postgrado y el número de proyectos y publicaciones de investigación de excelencia. El segundo es un instrumento desde el cual las universidades son provistas de un monto de dinero con el objetivo de mejorar la calidad de la docencia de pregrado, mediante la promoción de la competencia entre las instituciones de Educación Superior por captar a los mejores alumnos, en ingreso de primer año, que ingresan al sistema universitario (los mejores 27,500 puntajes de la Prueba de Selección Universitaria [PSU]).

⁴ Esta fórmula asume elementos relacionados con la competitividad de Chile, la gestión del conocimiento en el contexto del aprendizaje y el trabajo creativo en la economía a propósito de los flujos de conocimiento que debieran cambiar los sentidos del quehacer institucional de las universidades.

can reforzar las capacidades de las universidades chilenas,⁵ en particular las que son reconocidamente de carácter y vocación pública en las áreas de la docencia, investigación y desarrollos particulares o focalizados. Los convenios son asumidos en permanente evaluación y seguimiento, para su renovación, y supone compromisos deliberados con la autoridad ministerial, para su monitoreo negociación o rendición de sus procesos de gestión.

El convenio de desempeño de Armonización Curricular en contexto de la Universidad de Antofagasta

La Universidad de Antofagasta buscando elevar sustantivamente la calidad de su formación en los estudiantes, a través de diversas propuestas, ha devenido en la necesidad de orientar estratégicamente procesos de cambio y mejora en el ámbito de los procesos de innovación de largo alcance que contribuyan al mejoramiento de los resultados en el sistema educacional universitario. De esta manera, los procesos de cambios actuales tienen un correlato de instalación desde la ejecución de los primeros proyectos MECESUP en la institución iniciados en 1999 hasta 2004⁶ a través del Fondo Competitivo de Proyectos.

Por su magnitud e impacto y por su definición estratégica, se ha planteado desde sus inicios una forma de gerenciar iniciativas y acciones vinculadas con la formación profesional en el imperativo de una política institucional de gestión académica orientada a la mejora de los servicios educativos que se alinearan, además, a las áreas de la empleabilidad de los titulados y su inserción laboral o autoempleo, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, en 2013, la implementación de un cambio estratégico sustantivo significó, asumir la ex-

⁵ Recordemos a Pey y Chauriye (2011) quienes, dicen que en ese aspecto, el informe de la OCDE y el Banco Mundial señalen que el sentido y dirección de las experiencias piloto, inducidas por el programa MECESUP y el CRUCH en el campo de la innovación curricular están bien orientados.

⁶ Es importante mencionar a los académicos Hernán Sagua Franco, Luis Alberto Loyola, Claudia Valderrama, Patricio Lazo, Vanessa Chiang, entre otros, quienes dieron los primeros impulsos de gestión por desarrollar e implementar convenios de desempeño MECESUP en la Universidad de Antofagasta.

ptencia de desarrollos anteriores, para la elaboración de una nueva propuesta de convenio de desempeño que aglutinaba, de manera macro, elementos vectores como el aprendizaje, la docencia, la movilidad, la empleabilidad y la calidad en el escalamiento de los convenios de desempeño para el periodo 2012-2016 orientando el quehacer en la convocatoria específica de innovación académica asumiendo, también, elementos de pacto con el compromiso social, de acuerdo con Reich (2014), dando a cada una de las partes involucradas, institución universitaria y Ministerio de Educación, un sentido de propiedad de los convenios finales generando un ambiente de mutua confianza que permitía el desarrollo y logro de los resultados verificables convenidos.

De esta manera, se ha emprendido un esfuerzo, como Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para la innovación de los currículos de 39 carreras de pregrado atendiendo a las necesidades de los estudiantes a través de los beneficios estudiantiles que otorga, de los procesos de inducción universitaria que realiza y del acompañamiento académico a través de acciones tutoriales, entre otros. Las líneas de acción, en este sentido, han sido la innovación en la formación profesional, que es un imperativo básico promovido a nivel internacional y nacional, por cuanto busca el aseguramiento de la calidad en perspectiva de *accountability*⁷ y una política sectorial en la gestión curricular orientada a la mejora de los servicios educativos en orden a la empleabilidad de los titulados y su inserción laboral o autoempleo.

A partir de lo anterior, el PMI se ha insertado en el contexto del Proyecto Educativo Institucional⁸ (PEI) de la Universidad de Antofagasta conforme a su Plan de Desarrollo Estratégico que se propone generar un impacto de largo plazo en la que compromete recursos y procesos asegurando la calidad de los programas impartidos. De esta

⁷ Concepto que involucra lo siguiente en las universidades chilenas: “el interés en estos resultados en los estudiantes se ha acelerado de un modo tal que muy pronto se constatará que conforman un aspecto central de la rendición de cuentas públicas (*accountability*) del desempeño de las universidades. Por ahora, esta evidencia se expresa típicamente en tasas de retención, de graduación y de empleo; resultados que no necesariamente son medida directa de lo que un estudiante sabe y puede hacer” (González *et al.*, 2008: 17).

⁸ El Proyecto Educativo Institucional tiene su decreto D.U. N°4061 del 14 de septiembre de 2012, el cual plasma la política de la Universidad de Antofagasta rigiendo su quehacer, fundamentalmente, en el ámbito formativo.

manera, el convenio de desempeño de Armonización Curricular define su quehacer en el contexto de la política educativa de la institución, que incluye un sistema de diseño, provisión y revisión de carreras, procesos de enseñanza-aprendizaje que se caractericen por ser flexibles, acordes con las exigencias actuales y en permanente evaluación y mejoramiento. Así también, responde a la necesidad de nuevos perfiles en la formación profesional, conlleva la vinculación entre universidad, empresa y estado y el compromiso en las áreas de innovación y desarrollo sustentable.

Breves aspectos metodológicos

Definición y justificación del Convenio de desempeño en la Universidad de Antofagasta

El convenio de desempeño institucional en su definición central ha implicado el aseguramiento de la calidad de la formación aglutinando reforma o rediseño curricular en las carreras de pregrado, la reforma en el aula, la reforma del docente o enseñante y la optimización en el uso de los recursos. A su vez, en tanto justificación esencial, ha planteado una complementariedad articulada y necesaria en la institución que involucró un proceso de renovación curricular e innovación académica que buscaba beneficiar a la totalidad de los estudiantes de la universidad de acuerdo con la cobertura de matrícula de 2013, año de postulación de la propuesta, con énfasis en lograr el éxito académico y profesional de los estudiantes de la Universidad de Antofagasta, fortaleciendo y consolidando el proceso de innovación curricular de los programas y carreras, estableciendo redes de vinculación bidireccional en diversos estamentos, apostando a la reducción de la deserción e implementando un sistema de gestión académica, con aseguramiento en la calidad formativa.

De forma extensiva, se ha reconocido una segunda justificación en el sentido de fortalecer a los cuadros académicos responsables de los procesos de formación profesional (en su inicio, a los 276 académicos jornada completa) buscando impactar, cualitativa y cuantitativamente, en las distintas facultades y unidades de gestión académica

y administrativa de la institución, así como a desarrollar la investigación en docencia en los diversos estamentos académicos.

A lo anterior, se agrega una de beneficio social, mejorando la distribución de oportunidades de los estudiantes, en el sentido de posibilitar ser una referencia a nivel regional para el ingreso a la universidad, asociados a la iniciativa de diversos programas de articulación con la enseñanza media.

Tipo de propuesta

Se trata de dar a conocer una experiencia de implementación y ejecución de un Convenio que tiene condiciones de base⁹ y abordaje múltiple desde dinámicas asociadas a cuatro ejes explicitados en el punto titulado “Los convenios MECESUP y el impacto en los procesos de gestión académica en las universidades chilenas”. En este desarrollo, el eje central considera el análisis empírico e interpretativo general de la experiencia lograda con el Programa MECESUP, que recoge evidencia general de índole cuantitativa y cualitativa de los aspectos de avance y logros del convenio ANT 1308, los aspectos de sustentabilidad del instrumento de política pública en contexto del convenio junto a resultados y alcances estratégicos del mejoramiento de la calidad en el quehacer de la Universidad de Antofagasta.

Arquitectura y resultados del convenio de desempeño armonización curricular

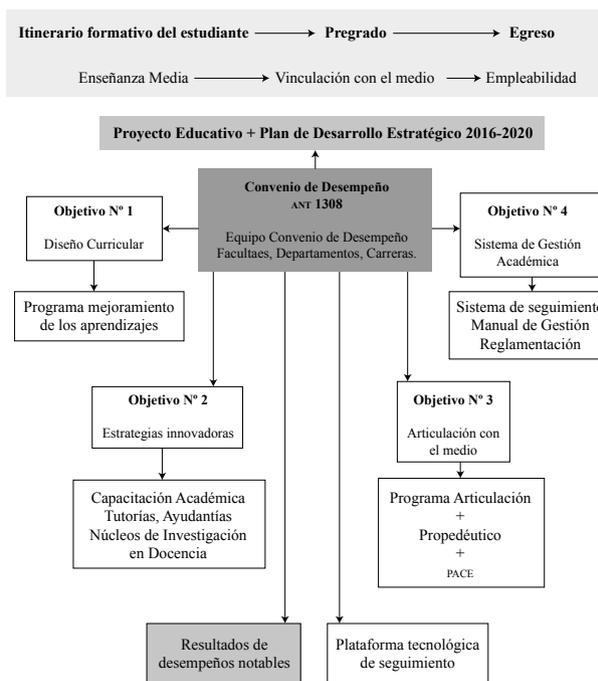
Arquitectura del convenio de desempeño

La perspectiva de instalación más actualizada para el desarrollo e implementación del convenio de desempeño ha sido incorporar los conceptos de *estrategia* y *modelo* como un factor importante referido al alcance de la iniciativa en toda la institución. De acuerdo con Hax

⁹ Dichas condiciones están referidas a los documentos vectores de la institución: Proyecto Educativo y Plan Estratégico Institucional, así como la información reportada a través de los informes de acreditación de las carreras de la Universidad de Antofagasta.

(2004), dicha línea de acción consiste, sintéticamente, en generar la integración del quehacer para la toma de decisiones, explicitar los propósitos de en referencia a los cuatro objetivos del convenio; comprometer a los actores de distintos niveles jerárquicos de la institución, definir la naturaleza de las diferentes contribuciones y orientaciones de la armonización curricular que han implicado un proyecto de gestión integrado con foco en la docencia y el aseguramiento de la calidad de la formación. Estos elementos han derivado, en la práctica, una sinergia con el modelo de gestión del convenio al hacer participar a una serie de actores de la institución; alinear los propósitos del convenio de acuerdo con una mirada integrada de la gestión docente, incorporar el itinerario formativo del estudiante, entre otros aspectos, lo que determina la siguiente propuesta como patrón de decisiones de la organización universitaria.

Cuadro 1. Modelo de gestión convenio de armonización



Fuente: elaboración con datos del “Informe de avance y seguimiento del convenio de desempeño UA” (2014).

El aprovechamiento, en las instancias académicas institucionales, del quehacer integrado, ha permitido suministrar acciones estratégicas, de acuerdo con las consideraciones técnicas del Convenio de Desempeño en el ámbito de la Innovación Académica, para producir cambios notables en los procesos de innovación y armonización del pregrado y en el mejoramiento transversal de la institución. Como ampliación de ese modelo, en cuyo diseño se han considerado los instrumentos documentales vectores de la universidad, los quehaceres de los distintos equipos ejecutivos y operativos; la reglamentación, las capacitaciones y los programas, así como la línea de itinerario del estudiante (desde antes de ingresar hasta su egreso de una carrera), se ha derivado la implementación de sus objetivos y sus distintos hitos, los que conjugan articuladamente en acciones estratégicas en las distintas facultades, departamentos, direcciones, programas y unidades académicas

Importante es indicar que las acciones estratégicas del convenio, que tienen que ver con el *core* o principal dispositivo del PMI, ha sido asegurar la calidad y pertinencia de la oferta educativa de la universidad, la cual ha estado asociada a tres componentes prioritarios y que destacan, de manera notable, en el quehacer institucional y de acuerdo a los informes del MINEDUC:¹⁰ el rediseño de los planes de estudio o rediseño curricular (asociado al objetivo 1), la actividad de núcleos de investigación en docencia (asociado al objetivo 2) y la implementación de un sistema de gestión de la información al interior de la institución (vinculado a los objetivos 3 y 4).

Tres categorías de resultados a la fecha del convenio de desempeño

En una descripción formal y desde la óptica de los resultados notables, tras tres años desde su implementación, la gestión respecto del convenio de desempeño asociado a la gestión de la armonización curricular instala los principales avances institucionales en ese ámbito, en su producto mayor, como es el rediseño de las carreras; por otra parte, también, en las líneas de gestión académica donde se transita a

¹⁰ Reportes de informes de avance semestrales, mayo de 2015 y junio de 2016.

un modelo de cambio con la formulación de nuevos dispositivos de acción docente en el contexto de la formación de pregrado, en que destaca la investigación en el ámbito de la docencia y, finalmente, la generación de un modelo de gestión institucional, a través de la línea de un modelo de inteligencia institucional.¹¹

Un primer aspecto tiene relación con el aporte significativo de la línea de armonización curricular en el proyecto de gestión integrado, la cual se ha estructurado en el cometido del Centro de Innovación y Desarrollo Curricular (CIDEC).¹² Esta unidad y sus cuadros profesionales han realizado el escalamiento del rediseño curricular en las diversas carreras de pregrado de la institución, durante los años 2014, 2015 y 2016, asociado al objetivo 1 del convenio de desempeño y a los procesos de la reforma en el aula. A pesar de ser un proceso lento, ha implicado, de forma paulatina, la incorporación de una renovación e innovación en los contenidos, en algunas carreras, de las metodologías de enseñanza y de las diversas prácticas de evaluación para el logro de aprendizajes.

En ese sentido, la atención de su acción estratégica ha estado en el desarrollo de la coherencia y pertinencia del diseño para la reforma del currículo en la Universidad de Antofagasta, el acento en los perfiles de egreso en función de las competencias, la flexibilidad curricular, el reconocimiento de las trayectorias formativas previas, la instalación e implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT). Desde luego la atribución de las distintas categorías de este hito objetivo ha estado vinculada a la generación de capacidades para la operativa en las diversas facultades, departamentos y carreras. La misión institucional y las prioridades como universidad regional han promovido en el convenio el escalamiento del proceso de innovación curricular a 61.5%, lo que equivale a 24 carreras rediseñadas de un total de 39.

¹¹ BI es el modelo de inteligencia institucional que, desde el año 2013, se instala en la Universidad de Antofagasta a partir de tres ejes vectores: de las capacidades que tiene la institución de explotar y utilizar la información como un activo estratégico que permita tomar decisiones a niveles estratégicos, tácticos y operativos todo en apoyo de las plataformas de tecnologías de información.

¹² Desde 2013 estuvo a cargo de la profesora Viviana Ledesma de Lapeyra, académica de la Facultad de Educación, licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Historia por la Universidad de La Laguna, España.

De forma paralela, otras 15 se encuentran en pleno proceso de implementación con lo que se determina que al final del periodo del convenio, todas las carreras de pregrado se encontrará rediseñadas en el compromiso objetivo por el aseguramiento de la calidad de la formación.

Un segundo aspecto tiene vinculación con el proceso de innovación curricular orientado, en convergencia estratégica, a la investigación en docencia y a su resultado notable en la generación de publicaciones indexadas en el área ya sea vía revistas indexadas en WOS, SCIELO o Scopus. El mecanismo inicial de la operativa distinguió dos procedimientos claves: en primer lugar, la definición de que un buen profesor universitario no es sólo un buen investigador y que era posible estructurar una actividad piloto inicial con los académicos interesados en la iniciativa. Se define como una actividad instalada en una metodología de trabajo colaborativo inter, intra y multidisciplinario, en el contexto de un modelo centrado en el conocimiento y comprensión de un proceso de diagnóstico e intervención docente.

De forma paralela, se ha definido un apoyo externo por parte de un doctor destacado en publicaciones indexadas, en el área de las Ciencias Sociales, y se ha adoptado una coordinación interna con un profesional del área de Pedagogía, encargado de la operativa institucional. Así, la actividad ha asumido la responsabilidad de la investigación en docencia propiciando la reflexión, las interrelaciones entre distintas disciplinas y el mejoramiento de las prácticas educativas en un grupo, que, a la fecha, está conformado por ochenta y tres académicos.

En el primer año de experiencia se permitió lograr los objetivos del convenio en tanto número de las publicaciones indexadas superando 100% de lo comprometido (cinco publicaciones en revistas indexadas más cuatro en otra categoría de indexación); en el segundo año, se cumplimentó 100% de lo consignado en el convenio de desempeño (cinco publicaciones más siete en otras modalidades de indexación) y al tercer año, en curso, la cifra de publicaciones va en 75% de lo comprometido (seis publicaciones más tres en otras indexaciones).

En relación al tercer aspecto, y a partir de la optimización en el uso de los recursos, en el sentido de lo económico y financiero, el mejoramiento de la gestión, en tanto condición central del quehacer, ha estado en la incorporación de un modelo de gestión institucional denominado Inteligencia Institucional, el cual contiene dispositivos como

la implementación de una aplicación informática de seguimiento y monitoreo docente, el rediseño de plataforma de programación docente a través de nueva tecnología (*infowise*), las capacitaciones a directores y jefes de carrera.

Al mismo tiempo, la definición de un modelo para la implementación de la inteligencia institucional ha considerado la definición de cinco elementos claves para la gestión: las necesidades de información clave que apoyarán a la Universidad de Antofagasta a cumplir sus objetivos estratégicos, cubrir los requerimientos de información de entidades internas y externas y apoyar la gestión académica; la definición, clasificación y catalogación de los indicadores y modelos de inteligencia institucional en base a las prioridades estratégicas y operacionales de la Universidad de Antofagasta, los modelos multidimensionales, con sus campos (dimensiones, métricas) que componen las necesidades de información, la planificación de la demanda de información al corto, mediano y largo plazo, la implementación de los modelos de inteligencia institucional acorde a las prioridades, objetivos y demandas de información externa e interna, en consecuencia con las mejores prácticas en BI y un modelo de madurez consistente.

Así también, coadyuva en este sentido, dos aspectos medulares del quehacer: los esfuerzos por la reestructuración de unidades dependientes de la vicerrectoría académica avanzando en la línea de la gestión curricular y la gestión docente. Paralelo a ello, se han revisado y reformulado enmiendas en las diversas disposiciones jurídicas vinculadas a los fundamentos, la orientación y la organización curricular, en primera instancia; y, con posterioridad, las disposiciones reglamentarias asociadas a los estudiantes de la Universidad de Antofagasta y las orientaciones normativas asociadas a los académicos.

Algunas consideraciones finales

El propósito del trabajo ha sido presentar, en líneas generales, las características más distintivas de los avances y resultados del convenio de desempeño de Armonización curricular de la Universidad de Antofagasta. La instalación de la experiencia del convenio en una universidad pública y regional de Chile ha fortalecido la capacidad de innovación en la arquitectura curricular, con los rediseños de las ca-

reras de pregrado, lo que ha permitido establecer un sistema permanente de inducción, capacitación y actualización académica en el cuerpo docente y ha posibilitado generar investigación en docencia de manera escalada y sistemática a través de un programa de formación y acompañamiento.

Por otra parte, la actividad de implementación del convenio de desempeño ha concedido dos aspectos centrales en la iniciativa institucional: transitar con mayores posicionamientos en la comunidad académica respecto del Proyecto Educativo Institucional privilegiando el foco de acción en los estudiantes, en el ámbito de las competencias, y accionando estratégicamente en un modelo de gestión institucional que ha englobado estrategias enfocadas a la creación de conocimiento sobre el quehacer a través del análisis de los datos que existen en la institución. Con eso se pretende un alcance predominantemente novedoso atendiendo al tiempo de los procesos de cambio en la institución y en un hallazgo significativo para dar oportunidad de afianzar un modelo de gestión con mayor precisión acerca de la información de las distintas unidades de la universidad.

En estas mismas dimensiones, los resultados vertidos en la pertinencia de la investigación, y en particular, la de docencia, permiten reorientar el quehacer de la gestión pedagógica en las distintas etapas del programa *ad hoc* que tiene relación con la formación y actualización en investigación, así como al fortalecimiento de las competencias en investigación de los docentes y académicos. Por otro lado, parece pertinente favorecer dicha iniciativa ya que ha contribuido a mejorar el carácter de indagación en la comunidad académica de pregrado y ha generado vasos comunicantes con el mejoramiento de los aprendizajes significativos en los estudiantes.

Finalmente, esta experiencia y modalidad de gestión, vía un convenio de desempeño, transita hacia especializar el quehacer universitario y lograr mayores niveles estratégicos en la gestión institucional de la Universidad de Antofagasta. Los resultados, todavía parciales en su conjunto, pero relevantes en la comunidad académica, aportan nuevos antecedentes para la toma de decisiones e introducen una magnitud del impacto en el despliegue de una serie de estrategias que involucra el PMI institucionalmente y lo dota de una complejidad y compromiso hacia el aseguramiento de la calidad formativa como universidad pública.

Fuentes consultadas

- ALLENDE, J., M. Belley, J. J. Brunner, J. Donner, J. González y C. Marquis (2008, 2009). “Informes del Comité Asesor Internacional Mecsup2”, MINEDUC.
- BLACKMUR, D. (2007). “The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Process, and Outcomes”, en D.F. Westerheiden, B. Stensaker y M.J. Rosa, *Dordrecht, Quality Assurance in Higher Education-Tendencias in Regulation, Translation and Transformation*, pp. 15-45. Springer, Dordrecht, The Netherlands.
- BRENNAN, J. (1997). “Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education”, en *Higher Education Management*, 9(1), pp. 7-29.
- CIFUENTES, L. (1998). “El Proyecto MECESUP: un ejemplo de aplicación de la política universitaria del Banco Mundial”. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/48116>
- LEMAITRE, M.J., M.E. Zenteno, D. Torre, I. Cassorla, A. Alvarado (2015). *Sistemas de Educación Superior y mecanismos de financiamiento. Elementos para una discusión sobre gratuidad en la Educación Superior*. Santiago.
- DONNER, J., P. Tindemans, F. Marmolejo y J.J. Brunner (2010). *Informe Internacional de Evaluación de Medio Término*. Santiago: Mineduc y BIRF.
- FLORES, L., J. González, J. Rodríguez y D. Sugg (2011). “Aporte fiscal indirecto: una propuesta para su modernización”, en *Calidad en la educación* (35), pp. 193-228. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200007>
- GANGA, F., F. Villegas *et al.* (2016). “Gestión de núcleos investigativos: caso de la Universidad de Antofagasta de Chile”, en *Revista RVG*, SCIELO.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila-F/OSDE.
- GONZÁLEZ, E., R. Herrera, R. Zurita (2008). “Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades”, en *CINDA: Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*, p.16-28.

- HAX, A. y N. Majluf (2004). *Estrategias para el liderazgo competitivo: de la visión a los resultados*. Buenos Aires: Gárnica.
- MINEDUC (2012). “Ministerio de educación de Chile división de Educación Superior departamento de financiamiento institucional fondo basal por desempeño universidades del CRUCH 2012”. Disponible en file:///C:/Users/Francisco/Desktop/Basal_articulo.pdf
- PEY, R. y S. Chauriye (2011). “El proceso de Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH)”, en Seminario internacional “El sistema de créditos transferibles. Desafíos de la Innovación y Armonización curricular en la formación de pregrado”. UCT/UFRO.
- REICH, R., F. Machuca, D. López Stefoni, J. Prieto, J. Music, E. Rodríguez-Ponce y J. Yutronic (2001). “Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la Educación Superior de Chile”, en *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, vol. 19, núm. 1, pp. 8-18.
- REICH, R. (2014). Programa MECESUP en Chile 15 años dedicados al Mejoramiento de Calidad de la Educación Superior. Presentación PPT. Disponible en file:///C:/Users/Francisco/Desktop/Ricardo%20Reich%20-%20MECESUP.pdf
- SALAZAR, J.M. y A. Caillón (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior / El aseguramiento externo de la calidad en Educación Superior*. Santiago: RIL Editores.
- TEIXEIRA, P. N. y D. D. Dill (2011). *Public Vices, Private Virtues?: Assessing the Effects of Marketization in Higher Education: Assessing the Effects of Marketization in Higher Education (Vol. 2)*. Springer.
- Universidad de Antofagasta (2013). Armonización Curricular para el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa de la Universidad de Antofagasta. Disponible en <http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/FDI/IA/ANT1308-PMI.pdf>, consultado el 22 de abril de 2016.
- _____ (2016). “Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (2016-2020)”. Disponible en http://intranetua.uantof.cl/plan_desarrollo/documentos/avance/PDE_V047.pdf, consultado el 14 de abril de 2016.
- ZAPATA, G. y D. Torre (2012). *Percepciones sobre los impactos del aseguramiento de la calidad (AC) de la Educación Superior en Iberoamérica*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Prólogo. Gobernanza universitaria: contextos y actores	11
<i>Adrián Acosta Silva</i>	

PRIMERA PARTE ARTÍCULO DE CONTEXTO

Universidades Latinoamericanas: orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura	19
<i>Francisco Ganga Contreras y Marcelo Mancilla</i>	

SEGUNDA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE RECTORES

Una universidad socialmente responsable: entre el discurso y la práctica de la Universalidad Brasileña	35
<i>Paulo Fossatti y Fádua Ionara Andrade de Andrade</i>	
Gobernanza para consolidar la calidad institucional: la experiencia de la Universidad San Sebastián	65
<i>Hugo Lavados Montes y Luis Eduardo González Fiegehen</i>	

Liderazgo Estratégico en Educación Superior 95
Héctor Guillermo Gaete Feres y Patricia Carolina Huerta Rivero

Gobernanza de las instituciones de la Educación
Superior en América Latina: nuevos
escenarios-nuevos desafíos 121
Álvaro Rojas Marín y Pablo Villalobos Mateluna

Distribución social del conocimiento con innovación
y participación universitaria, el caso
de la Universidad Veracruzana (México) 167
Raúl Arias Lovillo y Armando Pérez Márquez

Participación y Gobierno Universitario: la Universidad
de Chile y su Estatuto del año 2006 201
Luis Riveros Cornejo

TERCERA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE VICERRECTORES

La investigación como desafío estratégico: una experiencia
de cambios en la gobernanza universitaria 243
Daniel A. López

Medición del desempeño de unidades académicas:
caso Universidad de Los Lagos-Chile. 263
Juan Abello Romero y Francisco Ganga Contreras

CUARTA PARTE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE GRUPOS DE INTERÉS

Modelando la gestión desde el proceso administrativo:
Caso Universidad del Zulia. 289
*Morela Pereira Burgos, Jazmín Díaz Barrios y Wendolin Suárez
Amaya*

Factores asociados al desarrollo de competencias
profesionales para la formación ciudadana
en la Educación Superior: perspectiva docente. 319
*Gerardo Tamez González, Abraham Hernández Paz, Luis Alberto
Paz Pérez, Oswaldo Leyva Cordero y Luis Ramos Peña*

La internacionalización de la educación superior como
un objetivo transversal en la gobernanza universitaria:
una evaluación de la importancia de los factores que
determinan la selección de una universidad destino
por los estudiantes internacionales 345
David Horacio García Waldman y Angélica Vences Esparza

Los desafíos del convenio de armonización curricular
en el contexto de la Universidad de Antofagasta:
aseguramiento de la calidad formativa
y de la gestión institucional. 387
Francisco Villegas Villegas y Claudia Valderrama Hidalgo

Últimos títulos publicados en la serie de Argumentos

305. EL MITO COMO OPERADOR SIMBÓLICO. VOL. I
 Con-jugar la estructura
 (Mito y complejidad humana)
Paloma Bragdon
306. DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DEL ESTADO MEXICANO: Casos paradigmáticos
Alejandra Flores Martínez (P. A.)
307. EL LENGUAJE COTIDIANO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: Desde las voces de los actores
María Mayley Chang Chiu
308. TECNOLOGÍA Y DESARROLLO
Graciela Lara
309. NARCOTRÁFICO, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OPINIÓN PÚBLICA
José Antonio Meyer Rodríguez
310. ARTE Y COGNICIÓN
Javier González García
311. ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LAS ARTES
Javier González García (coord.)
312. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN COMO REQUISITO ESENCIAL PARA LA GARANTÍA DE LAS LIBERTADES INFORMATIVAS
Luis Gerardo Rodríguez Lozano
313. LA CONFIGURACIÓN INDUSTRIAL DEL SECTOR AEROSPAZIAL EN EL ESTADO DE QUERÉTARO, MÉXICO
 Retos y posibilidades de desarrollo
Rolando Javier Salinas García
314. PENSAMIENTO Y ACCIÓN EN TORNO A LA FAMILIA: Modelos y competencias parentales
José Francisco Martínez Licona (P. A.)
315. AVANCES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA / EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EN MÉXICO
Ismael García Cedillo y Silvia Romero Contreras (P. A.)
316. AVANCES, PERSPECTIVAS Y RETOS EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA DE LA SALUD
Omar Sánchez-Armáms Capello y Godeleva Rosa Ortiz Viveros (P. A.)
317. APORTES DE LA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA PREVENCIÓN PARA LA SALUD
Omar Sánchez-Armáms Capello y Godeleva Rosa Ortiz Viveros (P. A.)
318. ATENEO FUENTE: La forja de un patrimonio escolar
María Candelaria Valdés Silva
319. LOS OLVIDADOS, LA DISCAPACIDAD INFANTIL
Jesús Acevedo Alemán
320. AMOR EN TIEMPOS DE EQUIDAD
 El caso de las y los jóvenes de Coahuila
Alicia Hernández Hernández Montaño
321. NO SOY YO, SOS VOS
 Espacios exteriores
María Eugenia Molar Orozco
322. POLÍTICA SOCIAL, DESIGUALDAD Y POBREZA
 El caso de México
Luis Gutiérrez Flores e Ignacio Llamas Huitrón
323. MIGRACIÓN INDOCUMENTADA Y TRATA DE PERSONAS
Simón Pedro Izcara Palacios y Karla Lorena Andrade Rubio (coords.)
324. MIRADAS CRÍTICAS A LA COMPLEJIDAD DE LA VIOLENCIA UNIVERSITARIA
Graciela Sánchez Guevara e Irene Sánchez Guevara (coords.)
325. MÁS ALLÁ DEL BIEN Y DEL MAL
Friedrich Nietzsche
326. LA CULTURA NORMATIVA HÑÄHNÜ
 Introducción al estudio del sistema de derecho de una comunidad indígena en el Valle del Mezquital
Alejandro Santiago Monzalvo
327. LA CRISIS CAPITALISTA Y LOS DESAFÍOS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO
Rubén Ibarra Escobedo (coord.)
328. GOBERNABILIDAD Y NUEVOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO SOCIAL
Rubén Ibarra Reyes (coord.)
329. INNOVACIÓN EDUCATIVA
 Situaciones para el aprendizaje de las matemáticas
Evelia Reséndiz Balderas y María Guadalupe Simón Ramos
330. TRANSMIGRANTES CENTROAMERICANOS EN TAMAULIPAS
Simón Pedro Izcara Palacios y Karla Lorena Andrade Rubio
331. GLOBALIZACIÓN: Auge y retroceso
Simón Pedro Izcara Palacios
332. GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO
Karla Lorena Andrade Rubio (coord.)

333. LA HABITACIÓN DE LOS ESPEJOS:
Investigación y comunicación
en las ciencias sociales y humanas
Consuelo Patricia Martínez Lozano (coord.)
334. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS
Sergio Correa Gutiérrez (P.A.)
335. LA PSIQUE EN EL MEDIEVO
Patricia Corres Ayala
336. PROBLEMÁTICAS Y POLÍTICAS
PÚBLICAS EN SINALOA
*Rosalinda Gámez Gastélum y
Jesús Enrique Sánchez Zazueta (coords.)*
337. APUNTES SOBRE LA LIBERTAD
Daniel Cerna Álvarez
338. LA ALTERNANCIA POLÍTICA DE LAS
GUBERNATURAS EN MÉXICO
Orlando Espinosa Santiago
339. ESTUDIOS CONSTITUCIONALES DESDE
UNA PERSPECTIVA DEL DERECHO
PARLAMENTARIO
Claudia E. Robles Cardoso (coord.) (P. A.)
340. EL PAPA FRANCISCO:
Del conservadurismo al reformismo
Jorge Gutiérrez Chávez
341. PERSPECTIVAS SOCIOCULTURALES
SOBRE EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA
EN LA EDUCACIÓN
Daniel Solís Domínguez (coord.)
342. PROCESOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS
DE DESIGUALDAD, DISCRIMINACIÓN,
EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA
Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes
Daniel Solís Domínguez
343. ACTORES SOCIALES
*Ivy Jacaranda Jasso Martínez,
Brigitte Lamy y Vanessa Freitag (coords.)*
344. IDENTIDADES Y PATRIMONIOS
Encrucijadas entre lo material y lo intangible
Alejandro Martínez de la Rosa (coord.)
345. CIUDADANÍA Y GRUPOS
VULNERABLES EN MÉXICO
*Katya Rodríguez, Carmen Rea Campos y
Juan Russo (coords.)*
346. DESARROLLO DESDE LO LOCAL
Y DINÁMICAS TERRITORIALES
*Juan Antonio Rodríguez González,
Lorena del Carmen Álvarez-Castañón,
David Tagle Zamora y
José Luíz Coronado Ramírez (coords.)*
347. DEMOCRACIA EN AMÉRICA LATINA
Entre el ideal utópico y las realidades políticas
*Alex Ricardo Caldera Ortega y
Armando Chaguaceda Noriega (coords.)*
348. EDUCACIÓN Y SALUD
Evidencias y propuestas
de investigación en Sonora
*Raquel García Flores,
Sonia Verónica Mortis Lozoya,
Jesús Tánori Quintana y
Teresa Iveth Sotelo Quiñonez (coords.)*
349. EL MITO COMO OPERADOR
SIMBÓLICO VOL. II
El origen del vínculo social
(mito y complejidad humana)
Paloma Bragdon
350. ORGANIZACIONES Y GLOBALIZACIÓN
*Juan de Dios González Ibarra y
Silvia Cartujano Escobar (coords.)*
351. CULTURA DE LA VIOLENCIA
Y FEMINICIDIO EN MÉXICO
*Ma. Aidé Hernández García y
Fabiola Coutiño Osorio (coords.)*
352. MI PUNTO DE VISTA
Sören A. Kierkegaard
353. VESTIR Y DESVESTIR:
Mujeres, moda y sexualidad en Querétaro
(1940-1960)
Oliva Solís Hernández
354. METODOLOGÍAS PARA
LA FORMACIÓN ARTÍSTICA
Irma Fuentes Mata (coord.)
355. SHAKESPEARE VS. IBSEN
Victor Grovas Hajj
356. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
Un análisis desde la perspectiva de los
stakeholders en Tamaulipas
*Yesenia Sánchez Tovar y
Mariana Zerón Félix (coords.)*
357. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES
Y METODOLÓGICAS PARA
LA GESTIÓN TURÍSTICA
*José Gabriel Ruiz Andrade,
Omaira Cecilia Martínez Moreno y
Ricardo Verján Quiñones (coords.)*
358. MIGAJAS FILOSÓFICAS
Sören Kierkegaard
359. ESCENARIOS Y DESAFÍOS DE LA
TECNOLOGÍA EDUCATIVA
Ma. Teresa García Ramírez
360. AVANCES EN LAS CIENCIAS QUÍMICO
BIOLÓGICAS
*Gustavo Santoyo Pizano y
Homero Reyes de la Cruz (coords.)*
361. LOS JÓVENES Y SU SEXUALIDAD;
DESAFÍOS Y RIESGOS
Mayra Aracely Chávez Martínez
362. ESTADÍSTICA APLICADA EN
INVESTIGACIONES DE LAS CIENCIAS
ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
Ignacio Almaraz Rodríguez (coord.)
363. CUIDADOS PALIATIVOS
Medicina que apuesta por la calidad de vida
Gina Tarditi y Mariana Navarro
364. DESARROLLO RURAL
E IDENTIDADES
Una diversidad de experiencias en México
Alberto Valdes Cobos (coord.)
365. ESTUDIOS ESTRATÉGICOS DESDE LO
LOCAL: GOBIERNO Y TUTELA
*Miguel Guerrero Olvera y
Jorge Ariel Ramírez Pérez (coords.)*

366. HEIDEGGER
Por los caminos hispanoamericanos
y otras veredas
Juan de Dios González Ibarra
367. VÍAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN
UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO
*Juan de Dios Martínez Villarreal,
Alma Rosa Saldierna Salas,
Pedro Paul Rivera Hernández y
Karla Rodríguez-Burgos (coords.)*
368. GOBERNANZA (P.A.)
369. THE FREAK SHOW
El circo de los anormales
Jesús Acevedo Alemán
370. COMUNICACIÓN POLÍTICA Y
COMPROMISO CÍVICO EN MÉXICO:
Medios, campañas y su impacto en las actitudes
y la participación cívica en la elección
presidencial de 2012
Oniel Díaz
371. EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES
Anibal Ponce
372. LA EDUCACIÓN MORAL
Émile Durkheim (P.A.)
373. EL NEOLIBERALISMO, UN MOMENTO
DE LA GLOBALIZACIÓN
*Alessandro Bonanno, Francisco Martínez Gómez
y Gilberto Aboites Manrique*
374. DEFICIENCIAS EN LA DEMOCRACIA
LIBERAL CONTEMPORÁNEA
Abril Uscanga Barradas
375. EST(É)TICA DE LO ABYECTO
El cuerpo como horizonte narrativo
Antonio Sustaita y Dora Elvira García
376. IMAGINACIÓN Y APRENDIZAJE NARRATIVO:
El proceso de creación como
laboratorio de metáforas
Javier González García
377. FILOSOFÍA Y TEORÍA JURÍDICA
Una relación epistemológica
José Nava Bedolla
378. ARSÉNICO:
Perspectiva epidemiológica, ambiental y de salud
J. Mórán Martínez y J. García Salcedo (coords.)
379. FINANZAS POPULARES EN MÉXICO
*Graciela Lara Gómez, Felipe Abelardo Pérez Sosa
y Jesús Hurtado Maldonado*
380. LA PIEDRA ESA
La clínica en las instituciones
Ma. Guadalupe Reyes Olvera (coord.)
381. LA VALÍA DE LA ESCRITURA TESTIMONIAL
PARA LA ENSEÑANZA PSICOANALÍTICA
Francisco Javier Rosales Álvarez
382. EL ORIGEN DEL HOMBRE
Charles Darwin
383. LA FUNCIÓN SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA
Retos del nuevo milenio
Laura Padilla Castro (P.A.)
384. PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS
DEL DERECHO PÚBLICO
Por un redimensionamiento más efectivo
del orden jurídico. Tomo I
*Enrique Cruz Martínez y
Claudia Elena Robles Cardoso (coords.)*
385. PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS
DEL DERECHO PÚBLICO
Por un redimensionamiento más efectivo
del orden jurídico. Tomo II
*Enrique Cruz Martínez y
Claudia Elena Robles Cardoso (coords.)*
386. RAZÓN Y POLÍTICA
La obra de Norberto Bobbio
Elisabetta di Castro (P.A.)
387. CULTURA DE LA LEGALIDAD
CIUDADANA
Análisis sobre el caso de Monterrey
*Xóchitl A. Arango Morles,
Oswaldo Leyva Cordero,
Felipe Marañón Lazcano y
David F. Lozano Treviño (coords.)*
388. LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
*Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y
Concepción Barrón Tirado (coords.)*
389. SEGURIDAD PÚBLICA PRESUPUESTO
Y DERECHOS HUMANOS
Héctor González Chévez (coord.)
390. EL DESARROLLO DE LA DISCIPLINA
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MÉXICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS
AUTORES. Vol. I
*Francisco José Rodríguez Escobedo y
Miriam Fonseca López (coords.)*
391. MARX Y NUESTRA AMÉRICA DEL
SIGLO XXI FIN DE LA CIVILIZACIÓN
CAPITALISTA:
Crítica desde la vida y razón comunitaria
como alternativa
Camilo Valqui Cachi
392. ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y
REFORMA DEL ESTADO EN MÉXICO
José Juan Sánchez González
393. HEGEL HISTORIADOR
Gioacchino Gargallo y Di Castel Lentini
394. FEDERALISMO Y RELACIONES
INTERGUBERNAMENTALES
EN MÉXICO Y BRASIL
*Alejandro Alejo Pompilio Aguilar Miranda,
Joel Mendoza Ruiz y
Roberto Moreno Espinoza (coords.)*
395. LA COMUNICACIÓN POLÍTICA
EN EL GOBIERNO MUNICIPAL
*Alejandro Alejo Pompilio Aguilar
Miranda (coord.)*
396. LEYES CIENTÍFICAS
Dos dogmas de la filosofía analítica
María Alicia Pazos
397. CIENCIA FALIBLE
Aproximaciones lógico filosóficas
*María Alicia Pazos y
David Gaytán Cabrera (P.A.)*
398. FIN DE LA MIGRACIÓN
EXCESIVA HACIA
ESTADOS UNIDOS
Y DESAFÍOS PARA
AMÉRICA LATINA
José Luis Hernández Suárez

399. LUCHAS DE RESISTENCIA
La emergencia del antagonismo al capitalismo contemporáneo
Héctor de la Fuente Limón y Rubén Ibarra Reyes (coords.)
400. IDENTIDADES EN MOVIMIENTO
Los inmigrantes en el México contemporáneo
Isabel Izquierdo Campos (coord.)
401. APERTURA COMERCIAL Y DESEMPEÑO DE LA ECONOMÍA DEL ESTADO DE JALISCO
Un análisis multisectorial de insumo-producto
Miriam Valdés Ibarra
402. UNA MIRADA AL MODO DE VIVIR Y APRENDER DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
Perla María Trejo Ortiz
403. SIMBIOSIS GUADALUPANA
Historia e imagen sagrada en el mundo ezar
Luis Enrique Ferro Vidal
404. EL GÉNERO
El arte de su resignificación
Célica E. Cánovas Marmo
405. LOS ÁRBITROS CIEGOS
Carlos Eduardo Tommasi Villamil
406. PROCESOS EDUCATIVOS, FAMILIA Y VIOLENCIA ESCOLAR
Resultados e investigaciones
Maricela Urías Murrieta, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Angel Alberto Valdés Cuervo y Christian Oswaldo Acosta Quiroz (coords.)
407. ALCANCES DE PSICOLOGÍA
Iris Rubí Monroy Velasco y Karla Patricia Valdés García (coords.)
408. TENDENCIAS DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL
Joel Zapata Salazar (coord.)
409. EL HÉROE EN LA LITERATURA GAUCHESCA ARGENTINA DEL SIGLO XIX
José Miguel Sardiñas Fernández
410. LA ÍNTIMA SILUETA DE LO LOCAL
Miriam Reyes Tovar, Luis Enrique Ferro Vidal y Mario Jesús Aguilar (coords.)
411. LA UNIVERSIDAD DE CARA A LA CONSTITUCIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Lucía Álvarez, Manuel Canto y Ursula (coords.)
412. VEJEZ Y TRABAJO EN LA CIUDAD DE MONTERREY
Un análisis de trayectorias laborales
Fernando Bruno
413. CON EL SEGUNDO HEIDEGGER POR LOS CAMINOS DEL HABLA
Juan de Dios González Ibarra
414. ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ECOTECNIAS: Reflexiones teórico-prácticas
Daniel Tagle Zamora y Jacobo Herrera Rodríguez (coords.) (P. A.)
415. VIDEOPOLIS:
Una sociedad sin cuerpos
Ramón Ramírez Ibarra
416. EL ARTE COMO TERAPIA
Aportes de disciplinas psico-físicas para un mayor autoconocimiento
Pamela Soledad Jiménez Dragucevic (coord.)
417. TRILCE:
Ficcionalidad deíctica e intención comunicativa
Salomón Mariano Sánchez
418. ENSEÑAR ANTROPOLOGÍA
(Los alfareros de la palabra)
Paloma Bragdon
419. PARTIDOS POLÍTICOS, CAMPAÑAS ELECTORALES Y REDES SOCIALES EN LO LOCAL:
Elecciones 2015 en el estado de México
Leticia Heras Gómez, Ramiro Medrano González y Oniel Francisco Díaz Jiménez (coords.)
420. CUENCAS HIDRÁULICAS
Julio César Schara
421. e-CORPUS i-CORPUS (ARTE Y TECNOLOGÍA)
Nuevos conceptos a las relaciones entre el cuerpo y la tecnología
Vicente López-Velarde Fonseca
422. EL MEME EN INTERNET, IDENTIDAD Y USOS SOCIALES
Gabriel Pérez Salazar
423. DESNUDO Y DESNUDEZ
Martha Gutiérrez Miranda (coord.)
424. ESTUDIOS EMPRESARIALES EN MÉXICO
Suly Sindy Pérez Castañeda (coord.)
425. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
El reto de crear una cultura de los Derechos Humanos
Reynaldo Robles Martínez, Claudia Elena Robles Cardoso y Roberto Emilio Alpizar González (coords.)
426. LA MUJER EN LA BÚSQUDA DEL EQUILIBRIO ANTE LOS GÉNEROS
Itzel Arriaga Hurtado y Alfredo García Rosas (coords.)
427. EXCLUSION SOCIAL, MARGINACIÓN Y POBREZA: Tópicos vigentes
Laura Karina Castro Saucedo
428. POR UNA ESCUELA DEL PUEBLO
Célestin Freinet (P. A.)
429. EL MEXICANO
Alquimia y mito de una raza
Manuel Aceves (P. A.)
430. TROTSKY EN EL ESPEJO DE LA HISTORIA (ENSAYOS)
Gabriel García Higuera (P. A.)
431. LA TEORÍA DE LA REVOLUCIÓN PERMANENTE (COMPILACIÓN)
León Trotsky (P. A.)
432. DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN Y PROCESOS DE COMUNICACIÓN
Andrea Aguilar Edwards

433. STALIN
Una valoración del hombre y su influencia
León Trotsky
434. DE LA LUMBRE AL FOGÓN
La campesina de Zacatecas
en el neoliberalismo
Humberto de Luna López
435. UNA PROPUESTA DE MONITOREO DE
TRANSPARENCIA EN MUNICIPIOS:
Estudios comparados y resultado del
seguimiento de páginas electrónicas
en Zacatecas 2013-2016
*Lázaro Ávila Cabrera y
Manuel Cedeño del Olmo (coords.)*
436. DE LAS ECOTECNIAS A LAS
POLÍTICAS PÚBLICAS
*Daniel Tagle Zamora, Alex Caldera Ortega y
Lorena Álvarez Castañón (coords.)*
437. ECONOMÍA ECOLÓGICA:
Análisis y reflexiones para la sustentabilidad
*Daniel Tagle Zamora, Mario Fuente Carrasco y
Alex Caldera Ortega (coords.)*
438. EL DEBIDO PROCESO DE LAS
PARTES VULNERABLES (P. A.)
439. MÉTODOS ESTADÍSTICOS APLICADOS
EN LAS CIENCIAS SOCIALES (P. A.)
440. LA URBANIZACIÓN Y SU RELACIÓN
CON EL DESARROLLO SUSTENTABLE
(P. A.)
441. PLURALISMO JURÍDICO, ALTERNATIVIDAD
Y DERECHO INDÍGENA
Oscar Correa
442. MANEJO FORESTAL COMUNITARIO Y
SUSTENTABILIDAD EN SIERRA JUÁREZ, OAXACA
*Ricardo Clark Tapia, Mario Fuente Carrasco,
Cecilia Alfonso Corrado, Mario Fernando Ramos Morales
y Victor Aguirre Hidalgo*
443. DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA ALTERNA
*Julio Cabrera Dirico, Daniel A. Montero Zendejas y
Omar Huertas Diaz (coords.)*
444. FORMACIÓN CÍVICA Y SOCIALIZACIÓN
POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
Alma Rosa Saldierna y Carlos Muñiz (coords.)
445. LA VIOLENCIA, DESDE LA MIRADA CLÍNICA
DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO
*María Cristina Ortega Martínez y
Ruth Vallejo Castro (coords.)*
446. BIENESTAR SOCIAL Y POBREZA
*Eramis de la Cruz Bueno Sánchez,
José Luis Hernández Suárez,
Rubén Ibarra Escobedo, Rubén de Jesús Ibarra Reyes
y Gloria Valle Rodríguez*
447. EL BIENESTAR SOCIAL EN ZACATECAS
Una nota metodológica
Rubén Ibarra Escobedo
448. EL DISCURSO DE LOS PROCEDIMIENTOS
ADMINISTRATIVOS
*Nohemí Bello Gallardo,
Alina del Carmen Nettel Barrera y
Gabriela Aguado Romero (Coords.)*
449. CONSTRUYENDO LA IGUALDAD DE GÉNERO:
Cultura, respeto, asertividad y acciones para la paz
450. LA REVOLUCIÓN SOCIALISTA Y LA
LUCHA POR LA LIBERACIÓN DE LA MUJER
Documento
451. LA LUCHA CONTRA EL FASCISMO
El proletariado y la revolución
León Trotsky
452. LA OPOSICIÓN DE LA IZQUIERDA
EN LA U.R.S.S.
León Trotsky et al.
453. LOS GÁNGSTERS DE STALIN
León Trotsky
454. LA REVOLUCIÓN TRAICIONADA
León Trotsky
455. LA REVOLUCIÓN PERMANENTE
León Trotsky
456. PYMES Y EMPRENDIMIENTO:
Análisis de los factores locales de desarrollo
endógeno, en México y Colombia
*Luis Ramón Moreno Moreno
y Virginia Guadalupe López Torres (coords.)*
457. INCLUSIÓN EDUCATIVA
Y RECONOCIMIENTO SOCIAL
Una reflexión propositiva para las políticas
y reformas educativas
*José Juan Sáinz Luna, Aurora Cuevas Peña,
Mónica Torres Sánchez, Ramón Ascencio Franco,
Rosa María Cervantes Sánchez,
Antonio Sandoval Ávila,
Manuel Zataráin Castellanos,
Antonio Luzón Trujillo,
María Magdalena Jiménez Ramírez,
César Correa Arias y Ricardo Romo Torres*
458. PÓMEZ Y EMPRENDIMIENTO:
Análisis de los factores locales
de desarrollo endógeno, en
México y Colombia
*Luis Ramón Moreno Moreno
y Virginia Guadalupe López Torres (Coords.)*
459. MIRADAS INTERDISCIPLINARIAS
DE CINE Y LITERATURA NACIONAL
Salomón Mariano Sánchez
460. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN
TEATRAL EN MÉXICO
Victor Grovas Hajj
461. HACIA UNA PROPUESTA
EPISTEMOLÓGICA DE LA DISCIPLINA
DE LA MERCADOTECNIA
*Susana Berenice Vidrio Barón,
Alma Ruth Rebolledo Mendoza y
Refugio Humberto Tene*
462. EL PSICOANÁLISIS HOY
María Cristina Ortega Martínez
463. ANÁLISIS DE LA VIVIENDA DE INTERÉS
SOCIAL DESDE LO SUSTENTABLE,
LO TECNOLÓGICO Y LO SOCIAL
*Rubén Salvador Roux Gutiérrez
y María Eugenia Orozco (Coords.)*



Coordinada por

**Karina Ansolabehre, Claudio López-Guerra, Saúl López Noriega,
David Peña, Andrea Pozas-Loyo y Rodolfo Vázquez**

1. ¿POR QUÉ LEER A MARX HOY?
*Manuel Atienza, Luis Salazar Carrión y
Arnaldo Córdova*
2. ¿POR QUÉ LEER A RABASA HOY?
*Jesús Silva-Herzog Márquez, José Antonio Aguilar y
Pablo Mijangos*
3. ¿POR QUÉ LEER A DURKHEIM HOY?
*Juan Carlos Geneyro, Antonio Azuela y
Juan Carlos Marín*
4. ¿POR QUÉ LEER A WEBER HOY?
*Nora Rabotnikof, Ulises Schmill y
Gina Zabłudovsky*
5. ¿POR QUÉ LEER A FERGUSON HOY?
Isabel Wences, José Hernández y Julio Beltrán
6. ¿POR QUÉ LEER A SMITH HOY?
Alfonso Ruíz Miguel, Isaac Katz y Pablo Larrañaga
7. ¿POR QUÉ LEER A ALAMÁN HOY?
*Andrés Lira, Catherine Andrews y
Josefina Z. Vázquez*
8. ¿POR QUÉ LEER A MILL HOY?
*Mark Platts, Miguel Carbonell y
Juan Carlos Geneyro*
9. ¿POR QUÉ LEER A SCHMITT HOY?
Carlos Bravo, Lorenzo Córdova y Enrique Serrano
10. ¿POR QUÉ LEER A BENTHAM HOY?
José Juan Moreso y Germán Sucar
11. ¿POR QUÉ LEER A TOCQUEVILLE HOY?
*Roberto Breña, Claudio López-Guerra y
Jesús Silva-Herzog Márquez*
12. ¿POR QUÉ LEER AL FEDERALISTA HOY?
*Juan F. González Bertomeu, Gabriel L. Negretto y
Andrea Pozas-Loyo*
13. ¿POR QUÉ LEER A BURKE HOY?
*José Juan López Portillo, Juan Espindola Mata y
Catherine Andrews*
14. ¿POR QUÉ LEER A NIETZSCHE HOY?
Germán Sucar, Enrique Serrano y Brian Bix
15. ¿POR QUÉ LEER A ROUSSEAU HOY?
*Antonella Attili, Luis Salazar Carrión y
Julieta Marcone*

Dirigida por
**Asunción Álvarez, Roberto Blancarte, María Casado,
Jorge Linares y Rodolfo Vázquez**

1. BIOÉTICA DE LA BIOTECNOLOGÍA
José Salvador Arellano y Robert Hall
2. BIOÉTICA Y DERECHO
Fundamentos y problemas actuales
Rodolfo Vázquez (coord.)
3. DISCUSIONES SOBRE GÉNERO,
SEXUALIDAD Y DERECHO
Taller 2010
*Alejandro Madrazo, Estefanía Vela y
Cecilia Garibi (coords.)*
4. DERECHO Y SALUD PÚBLICA
Un análisis de la legislación comparada
Sofía Charvel y David García Sarubi
5. CONSENTIMIENTO INFORMADO
Desde sus orígenes hasta las nuevas
perspectivas bajo el marco
intercultural
Marcia Mocellin Raymundo
6. LA VIDA SOCIAL DEL CEREBRO
Arleen Salles y Kathinka Evers (coords.)
7. ABORTO, DEMOCRACIA
Y EMPODERAMIENTO
Perspectivas sobre la despenalización
del aborto en la Ciudad de México
Gustavo Ortiz Millán
8. LOGROS Y RETOS DE LA BIOÉTICA
Ricardo Tapia y Rodolfo Vázquez (coords.)
9. DE LA SOLIDARIDAD AL MERCADO
El cuerpo humano y
el comercio biotecnológico
María Casado (coord.)
10. BIOÉTICA Y SALUD PÚBLICA
EN LA REGULACIÓN DE LA MARIHUANA
*Manuel H Ruiz de Chávez,
Erika Salinas de la Torre y
Gustavo Olaiz Barragán (coords.)*
11. DECISIONES MÉDICAS SOBRE EL FINAL
DE LA VIDA EN PACIENTES CON
ENFERMEDAD DE ALZHEIMER
Un abordaje interdisciplinario
*José Isaac González Huerta,
Joaquín R. Gutiérrez Soriano y
Asunción Álvarez del Río*
12. CIENCIA Y CONCIENCIA
Diálogos y debates sobre derechos humanos:
controversias en bioética
*Francisco Blancarte Jaber, Julieta Gómez Avalos,
María de Jesús Medina-Arellano y
Patricio Santillán-Doherty (coords.)*
13. REGULAR PARA INNOVAR:
CÉLULAS TRONCALES EN MÉXICO
Fronteras entre la ciencia,
bioética y el derecho
María de Jesús Medina-Arellano

*Esta obra se imprimió bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.,
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Deleg. Coyoacán, 04100,
Ciudad de México, en diciembre de 2018
El tiraje fue de 1000 ejemplares más sobrantes para reposición.*

El presente libro proporciona una perspectiva de la gobernanza a su contribución en el ámbito de la educación superior, que se orienta hacia el estudio de las dimensiones del poder y de sus capacidades institucionales en cuanto a la gobernabilidad, gestión y transformación de las universidades; el papel de las burocracias, los liderazgos y las redes organizacionales en el gobierno universitario; el análisis de los comportamientos estratégicos de los actores y de sus vínculos externos e internos de la universidad; o la determinación del peso y significado de la teoría de los incentivos en el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la economía de los desempeños institucionales. Esto permite la formulación de agendas de investigación orientadas hacia la comparación, la exploración de hipótesis, la acumulación sistemática de evidencias que permita establecer las contribuciones y los límites del enfoque para analizar y potencialmente abordar o resolver los problemas gubernativos de la educación superior contemporánea. Los trabajos reunidos en este libro representan parte de ese esfuerzo analítico-reflexivo orientado intencionalmente hacia la exploración de esas relaciones entre contextos y actores.



IESED
CHILE

Instituto
Interuniversitario de
Investigación Educativa



ISBN FONTAMARA
978-607-736-545-7



9 786077 365457

ISBN UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN
978-607-27-1012-2



9 786072 710122



FCPyRI

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

Serie Argumentos