

**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado**

**Universidad y gestión estratégica.
Modelo y efectos en una universidad chilena.**

Tesis que, para postular al grado de doctor en Pedagogía,
presenta el

Mtro. Juan Eduardo Esquivel Larrondo

Director de tesis: Dr. Carlos Muñoz Izquierdo

México, D.F., septiembre de 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La resurrección sólo es posible después de que se haya producido la muerte; por ello, se necesita la muerte. Es posible una nueva clase de universidad que rechace a su predecesora y a la que, sin embargo, podamos seguir llamando justificadamente universidad. Lo viejo sigue viviendo en lo nuevo. Esa es la interpretación que hay que contar y la pretensión que hay que argumentar”.

Ronald Barnett

Contenido

Presentación (7)

Elección del tema (8)

Elección del caso (9)

Objetivos del estudio (11)

Estado del arte (11)

Estructura del trabajo (24)

Primera parte: El contexto, los actores y lo organizacional (27)

Introducción (28)

El ambiente regional (28)

Antecedentes nacionales (35)

1. Desmemoria y cambio en Chile (37)

▪ El dilema de la identidad universitaria (39)

▪ Reconversión de las universidades (40)

▪ El cambio como crisis (45)

2. Los actores sociales (47)

Reforma Universitaria de 1981 (51)

Chile en tiempo real (57)

La Universidad en tiempo real (58)

3. De la institución a la organización (64)

Teoría de las organizaciones (64)

La perspectiva estratégica (65)

Estrategias organizacionales (67)

Las fuerzas decisorias (69)

Innovación y nueva época (71)

Regulación y acreditación institucional (72)

Gobierno universitario (76)

4. Los imaginarios sociales (77)

a. El imaginario pro-activo (77)

b. El imaginario resistente al cambio (80)

c. El imaginario emergente (81)

Segunda parte: Dispositivo de investigación (87)

Una tesis muy antigua (89)

Hipótesis de trabajo (91)

Modelo de gestión para armar (91)

- Dimensiones del modelo (94)
 - a) Gobierno y organización (94)
 - b) Académica y servicios (94)
 - c) Desarrollo institucional (94)
- Políticas de gestión estratégica (95)

Aseguramiento de la calidad (95)

Aligeramiento organizacional (96)

Acreditación institucional (97)

Retícula de análisis (99)

Estrategia de campo (100)

Testigos de calidad (101)

Los instrumentos (102)

- El cuestionario (102)
- Las entrevistas (102)
- La observación de campo (106)

Tercera parte: Análisis (107)

Análisis interno (108)

a) Dimensión gobierno y organización (110)

- Gestión del cambio (110)
 - *Flexibilidad operacional* (111)
 - *Responsabilización* de los actores (115)

Gobernabilidad y liderazgo (117)

La *agenda ejecutiva* oculta (121)

- *Aligeramiento* institucional (121)
- Pasividad y *lobby* (122)
- Fuerza política (122)
- Estrategia horizontal (123)
- Canalización de la tensión interna (124)
- Gestión de recursos humanos (125)
- Recambio generacional: primeras acciones (126)
 1. “Desvinculación” optativa de profesores (126)
 2. Desaparición de la planta docente (133)
 3. Reemplazos académicos (133)
 4. Perfeccionamiento académico (138)
- Resistencias al cambio (138)
- Participación real y virtual (142)
- El fantasma que hace ruido (144)
- Control de gestión (147)
- ¿Cómo expresar de primera intención la situación interna? (150)
- b) Dimensión académica y servicios (153)
- Mejoramiento de los académicos (154)
- Los postgrados (154)
- La capacitación profesional (155)
- ¿Y qué ocurre con la pedagogía? (155)
- c) Dimensión desarrollo institucional (159)
- Gestión institucional (159)
- Diseño curricular (161)
- Educación basada en competencias (162)

- Análisis externo** (164)
- Percepción interna sobre el posicionamiento de la Universidad y la situación de las unidades académicas (164)
- La universidad en general (169)

- Las unidades académicas en especial (170)
- Percepción externa de la Universidad (171)
- Componentes del desempeño (173)

Conclusiones y discusión (174)

Diagnóstico (175)

Pronóstico (181)

Conclusión final (183)

Referencias (184)

Referencias bibliográficas y documentales (185)

Referencias en línea (192)

Anexos (194)

Presentación

Esta tesis para postular al grado de doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se basa en un estudio de caso sobre gestión estratégica a nivel de educación superior. Se trata de una universidad chilena autónoma, confesional, líder de su región geopolítica y reconocida, tanto en el pasado como en la actualidad, como una de las de mayor prestigio en el país.

Nuestro propósito investigativo fue dar seguimiento a la experiencia innovadora de esta institución (en adelante, la Universidad), aprovechando las condiciones del intercambio académico internacional entre ésta y la UNAM. En el año 2000, la Universidad se replanteó la concepción de su gobierno interno y su organización. La fuerza del entorno social le exigía dejar de ser una institución replegada en el ámbito geográfico y socio-económico nacional, y hacerse permeable al desarrollo avanzado de tecnologías, estrategias y métodos de producción de conocimientos, además de formas de organización y estándares de insumos. Este tránsito de la alta modernidad a la era global, en términos de Michael Guibbons, es el cambio del *Modo 1* al *Modo 2* de la sociedad en su conjunto, es decir, comprende también a las instituciones, el conocimiento, los sujetos y su organización social.¹

En consecuencia, las máximas autoridades académicas dieron lugar a la propuesta de un modelo de planificación estratégica para

¹ GUIBBONS, Michael *et alt.* *La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las ciencias contemporáneas*, Barcelona, Eds. Pomares-Corredor, 1997.

la gestión universitaria², presentada al cuerpo de profesores con la asesoría de un experto internacional. Uno de los argumentos contra el viejo modo de administración sostenía que la organización de tipo mecanicista y poder centralizado, guiado por normas, reglamentos, procedimientos preestablecidos y jerarquías burocráticas, debía dar paso a la gestión flexible, a la organización descentralizada y a la actuación de personas con iniciativa, reclutadas según su perfil de desempeño, sus certificaciones y evaluación. En este sentido, enfatizaba la relevancia de la corresponsabilidad de directivos y académicos en la planificación estratégica, como también la importancia de ofrecer una canasta de servicios extensa para satisfacción de los usuarios y grupos de interés, proposición que contiene de alguna manera implícita la noción de calidad institucional como conformidad de los *stakeholders* con los resultados.

Este estudio comprende la fase inmediatamente previa a la descentralización de las unidades académicas de la Universidad (2001-2004) y, por ende, al traspaso y la *responsabilización* de la gestión especial a cada una de éstas.

Elección del tema

Las teorías y los modelos de desarrollo de las organizaciones tienen hoy un lugar visible en el mercado del libro y los anaqueles de las bibliotecas especializadas. Esto indica que el *marketing* ha tenido éxito en la divulgación de lo que Eduardo Ibarra Colado denomina una “narrativa”³ de fácil adquisición, aplicada a la administración de las conductas sociales y a la formación de los sujetos de la

² Véase nuestro trabajo: *Universidad y gestión estratégica. El caso de una universidad chilena. I*, México, CESU-UNAM, 2004.

postmodernidad. Sin embargo, mientras no se conozca ni se analice concienzudamente tales experiencias, las instituciones superiores se prestan a las confusiones producidas por la yuxtaposición de campos, teorías, conceptos y categorías asumidas por el discurso organizacional que influye —sólo para mencionar tres de los problemas más relevantes— en el papel de la universidad, la identidad de los sujetos universitarios y el sentido de las carreras que ofrece. De ahí que nos propusimos dar seguimiento a un proceso particular, a fin de identificar factores críticos que pudieran ser de interés para el análisis y la reflexión o emprender otras experiencias de gestión universitaria. Por tratarse de un estudio de caso, los fenómenos y procesos aquí referidos no son generalizables, pero ayudan a desentrañar implicaciones de su transformación que pueden presentarse en instituciones similares o ser útiles para evitarlas.

Elección del caso

Esta universidad es la cuarta más antigua del país; una de las veinticinco pertenecientes al Colegio de Rectores de Universidades Chilenas; una de las dos confesionales que cuentan con subsidio público, el Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI); la sexta en el *ranking* de prestigio nacional; una de las treinta universidades docentes “compresivas” (UNESCO), esto es, comprometidas con la formación de pregrado (licenciados y profesionales) de calidad en, al menos, cinco áreas de conocimiento; y una de las once universidades autónomas acreditadas en 2004 por el Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).

³ Término utilizado por Eduardo Ibarra Colado en la presentación de nuestro libro *Universidad y gestión*

La Universidad surge por una iniciativa privada en el despertar del modernismo en Chile. En la década de 1960 juega un papel señero en la reforma estudiantil de las universidades del país. Desde 1973 hasta 1990 es intervenida por “rectores designados” (militares y civiles). En el presente se halla inserta en la dinámica vertiginosa y compleja de la globalización y el predominio de las políticas neoliberales, en consecuencia, vive el desmontaje de la universidad de Occidente e intenta encontrar un punto de posicionamiento acorde con su misión, en un nuevo orden mundial que asocia a la educación con la elevación del precio de los productos del conocimiento. En el año 2000, con el diseño de sus orientaciones estratégicas, la Universidad inicia un proceso innovador a mediano y largo plazos, que en el momento de cerrar el presente estudio, ya inició una tercera etapa.

La Universidad se ubica en una región geopolítica con importancia estratégica para la vida económica, política y cultural de Chile; tiene una población anual de aproximadamente 12,300 a 12,500 estudiantes y cuenta con poco más de 300 profesores de jornada completa, 100 de media jornada y algo más de 500 contratados por horas equivalentes a menos de media jornada.⁴ Su función principal es la docencia en la modalidad presencial; también realiza investigaciones y cooperación técnica en distintas áreas del conocimiento.

En los años recientes se observa un incremento significativo de sus conexiones en línea, innovaciones tecnológicas de apoyo al aprendizaje y cierto énfasis en los estudios de postgrado, con el

estratégica. El caso de una universidad chilena. I, México, CESU-UNAM, 2004.

⁴ Qué pasa. Examen a las universidades chilenas. Ranking exclusivo, Edición especial., Santiago, diciembre 2003.

propósito manifiesto de potenciar la investigación y la docencia.

Objetivos del estudio

La finalidad de este trabajo fue conocer efectos relevantes de la visión de empresa aplicada a la gestión del conocimiento en la Universidad. Para eso, nos propusimos dos objetivos principales: inferir el modelo de gestión desarrollado por esta unidad de análisis desde la perspectiva estratégica y conocer sus efectos más relevantes en la primera fase operativa del plan (2001-2004), según una muestra intencional de testigos de calidad, integrada por profesores con amplia experiencia y conocimiento de la institución y autoridades en ejercicio.

Estado del arte

La revisión de fuentes sobre el tema constituye por sí misma un panorama conceptual sobre la cuestión educativa cuando se declara el fin de la universidad de las ciencias y las humanidades.

Los trabajos disponibles sobre la transformación de la universidad y el nuevo concepto de su gestión tienen distintos alcances geográficos. Los de alcance global apuntan en última instancia a los intercambios “sin fronteras” y son ampliamente conocidos; expresan visiones sobre el deber ser y las reglas del juego recomendadas en la década de 1990 por organismos internacionales de financiamiento y desarrollo de la educación superior, a fin de afrontar la crisis ocasionada por la disminución del gasto público y el crecimiento de la matrícula desde 1980 hasta aproximadamente 1992, entre cuyos efectos se diagnostica deterioro de la docencia y de la infraestructura, falta de personal adecuado, obsolescencia de las bibliotecas e insuficiencias de equipos de científicos y profesores actualizados. Uno de los títulos

que concitan alto interés en el medio universitario en este sentido es el difundido por el BM, en 1994: *Higher Education. The lessons of an experience*.⁵

Se edita también una profusa bibliografía sobre nuevos temas de la educación superior. Uno de ellos es el de la integración universitaria entre regiones y la formación de redes. En esta literatura se encuentra, por ejemplo, el proyecto piloto para evaluación de la enseñanza superior, puesto en marcha por la Comunidad Europea en 1991, y que “*pretendía estimular en cada país el desarrollo de una cultura de evaluación, poniendo a prueba un método común abierto a todas las adaptaciones nacionales*”⁶ En España, se encuentra no sólo interés en la vinculación (*interface*) universidad empresa, sino además una guía normativa para el aseguramiento de la calidad en la educación. Así, se asevera que en la década de 1990:

El sector educativo no fue ajeno a la sistematización de procedimientos y prácticas, basándose fundamentalmente en los requisitos de las normas internacionales UNE-EN ISO 9001 y 9002 del año 1994, lo que permitió a los centros asegurarse de que sus clientes veían cumplidas de forma consistentes sus expectativas, les facilitó la gestión, el nuevo enfoque de ‘gestión por procesos’ que permite a los centros de enseñanza diseñar un sistema de gestión de calidad a la medida de sus necesidades, más flexible que el modelo propuesto en la versión de 1994, que encajaba mejor en

⁵ Véase: The World Bank. *Higher education. The lessons of an experience*, World Bank Publication, International Bank of Reconstruction to Development, Washigton, D.C., 1994.

⁶ Véase: CINDA. *Acreditación de programas, reconocimiento de títulos e integración*. Experiencia en países latinoamericanos y europeos, Santiago de Chile, CINDA/alfa, marzo de 2000.

*organizaciones de carácter fabril.*⁷

Se encuentra además materiales para pensar en la universidad y repensarla, tanto en el sentido de la “disolución” de la institución centrada en sí misma, como en el de su reubicación en la sociedad, donde desaparecen los límites físicos y morales de la modernidad avanzada, donde la conectividad y los sistemas de procesamiento de la información pretenden algo así como reemplazar a la comunidad académica por la tecnología avanzada y donde a ésta se le encarga como misión principal el abastecimiento de insumos en las carreras (programas, formatos de evaluación, etc.). Ronald Barnett ofrece una interesante reflexión sobre éstos y otros asuntos venidos con la postmodernidad.⁸

Por otra parte, la reinención de la universidad tiene un alto contenido organizacional, ligado al pragmatismo de los nuevos tiempos y sumado a estilos contemporáneos. La tesis doctoral de Vicente Sisto Campos sobre lo organizacional y el sujeto postmoderno, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona, destaca el papel protagónico que juega la administración contemporánea, lo mismo en lo individual que en lo social, en un mundo de individualidades, inestable e imprevisible, a imagen y semejanza de un mercado sin regulaciones, en el que cada individuo se acomoda según sus competencias y en el que es responsabilizado de su propio destino: ganancias y pérdidas, éxitos y errores.

⁷ AENOR. *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001: 2000 en la educación*, Madrid, AENOR, 2002, p. 9.

En este contexto no es extraño que al volver a Chile y buscar trabajo académico —comenta Vicente Sisto Campos— se me abrieran las puertas en el área de psicología laboral organizacional. Fue así que, como trabajador flexibilizado, contratado como prestador de servicios y pagado según las horas efectivas de docencia, me dediqué a ir de facultad en facultad. La Escuela de Ingeniería Industrial requería clases de liderazgo y desarrollo de equipos, lo mismo que los funcionarios del área de salud de la Municipalidad de Quilpue; en tanto que la Escuela de Ingeniería Química solicitaba clases de formación para el trabajo; lo que alterné con talleres de Psicología Organizacional, clases de epistemología, Psicología de la Comunicación, Psicología de los Grupos, Psicología Social y Psicología Cognitiva en tres Escuelas de Psicología.⁹

A nivel regional, hay trabajos relevantes. El más destacado es el artículo de John Williamson sobre el “Consenso de Washington”. Este investigador del Instituto Peterson de Economía Internacional, enlistó las diez reformas deseables para el desarrollo del nuevo paradigma latinoamericano, según el FMI y el BM, con el beneplácito del gobierno y la Reserva Federal de Estados Unidos.¹⁰ Para J. Williamson, quien posteriormente desistió de la aseveración “consenso”, su documento pretendía “establecer lo que sería considerada en Washington como una serie

⁸ Véase: BARNETT, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Girona, España, Ed. Pomares, 2002.

⁹ SISTO Campos, Vicente. Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ción del Sujeto Postmoderno, Tesis Doctoral, dirigida por el Dr. Lupicinio Iñiguez Rueda, Programa de Doctorat en Psicologia Social, Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001, p. 11.

¹⁰ WILLIAMSON, John. “What Washington Means by Policy Reform?”, en: J. Williamson (ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, Peterson Institute for International Economics, abril de 1990.

conveniente de reformas de política económica. Un importante objetivo de hacer esto es establecer una línea de base para medir el grado en que los diversos países han aplicado las reformas que se insta al respecto".¹¹ El conjunto de esas diez reformas, conocido también como el "decálogo" de Washington, se transforma en "el grito de batalla en los debates ideológicos por más de una década".¹²

Pero "Ya no hay acuerdo alguno —reconoce Williamson— entre la actual administración de Estados Unidos y las instituciones financieras internacionales sobre los grandes lineamientos de la política económica"¹³ Esas reformas son propensas a generar confrontaciones políticas con algunos de los grupos de interés más poderosos, como la judicatura y los profesores de la enseñanza pública".¹⁴

El propósito de evitar tales confrontaciones aparece como el objeto de interés prioritario de la UNESCO en el tránsito al nuevo paradigma, pero el pronunciamiento de este organismo internacional en París, en 1998, cede evidentemente a las fuerzas privatizadoras y "empresarializadoras" de la visión global.

Dos trabajos de Alicia Girón, investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, destacan precisamente los aspectos financieros internacionales contenidos en la reorganización política, económica y social latinoamericana. Estos materiales nos ayudan a decodificar las transformaciones de la

¹¹ WILLIAMSON, John. *Ibidem*, p. 1.

¹² WILLIAMSON, John. "No hay consenso. Reseña sobre el Consenso de Washington y sugerencias sobre los pasos a dar", revista *Finanzas & Desarrollo*, septiembre de 2003, p.p. 10-11.

¹³ WILLIAMSON, John. *Ibidem*, p. 11.

¹⁴ WILLIAMSON, John. *Ibidem*, p. 13.

universidad en el contexto de la desregulación de los mercados y la privatización como formas que contribuyen a la asunción empresarial del nuevo proyecto económico para la región: “Obstáculos al desarrollo y paradigma del financiamiento en América Latina”¹⁵, y “Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad del ‘Washington Consensus’ y reformas en América Latina”¹⁶. En el primero, la autora hace “*un recuento en torno al desarrollo económico, las características del sendero del crecimiento y las consecuencias de la liberalización financiera en América Latina en los últimos sesenta años*”; y sostiene que la crisis de desarrollo de estos países tiene su origen en los escollos resultantes de la inclusión de la región en el mercado internacional. En el segundo artículo, la economista postula que el Consenso de Washington y las reformas en la región latinoamericana han coadyuvado a profundizar la inestabilidad en un marco democrático. Estos materiales trazan una imagen del traslado de la riqueza a los centros de concentración del poder global y su efecto en las “turbulencias” financieras y los obstáculos para el desarrollo de estos países.

Juan Carlos Moreno-Brid, asesor de la CEPAL, y otros autores, destacan los “aciertos, yerros y omisiones” del “Consenso de Washington”; afirman que dichas políticas disminuyeron la inflación e impulsaron las exportaciones, lo que es evidente para el consumidor común, no obstante, “*parecen haber alejado a las economías latinoamericanas de la posibilidad de insertarse en una*

¹⁵ GIRON, Alicia. “Obstáculos al desarrollo y paradigma de del financiamiento en América Latina”, en: Eugenia Correa y Alicia Girón, *Reforma financiera en América Latina*, Bs. As., Argentina, CLACSO, 2006.

¹⁶ GIRON, Alicia. “Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad. El Washington Consensus y reformas estructurales en América Latina”, en: Gladis Lechini (ed.), *Globalización y el Washington Consensus: su influencia en la democracia y el desarrollo en el sur*, Bs. As., CLACSO, 2008.

senda de desarrollo integral de largo plazo".¹⁷

El asunto es que el BM, el FMI y la OCDE estuvieron de acuerdo en la transformación del paradigma de desarrollo y que los gobiernos latinoamericanos asumieron los lineamientos y la operación de las políticas correspondientes a nivel local, convencidos de que conducían a una estabilidad macroeconómica.¹⁸

Ahora se dispone de una copiosa bibliografía sobre los aspectos económico y financiero que dieron un marco ideológico al empuje de la educación superior de la región hacia los mercados y las expectativas empresariales en participar, incluso en las instancias superiores de las universidades, en su vinculación con el entorno social.

La UNESCO, más involucrada en las políticas de desarrollo de la cultura democrática que en los aspectos económicos y financieros críticos, llama la atención sobre tres fenómenos consistentes observados en los sistemas y las instituciones educativas en todo el globo: 1) expansión cuantitativa, esto es preocupante, quiere decir una población mayor que educar para *“lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental”*¹⁹; 2) diversificación de las estructuras de las instituciones, lo que las hace más complejas e igualmente hace más complejos a los sistemas de la región y más distantes de los sistemas de los países

¹⁷ MORENO-BRID, Juan Carlos *et al.* “El Consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones”, en: revista *Perfiles Latinoamericanos*, diciembre, N° 25, FLACSO, México, pp. 149-168.

¹⁸ MORENO-BRID, Juan Carlos *et al.* *Ibidem.*

¹⁹ UNESCO. *Documento de Política para el cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, Francia, UNESCO, 1995, p. 7.

ricos; y 3) financiación pública limitada o, mejor dicho, restringidas²⁰, potencial motivo de conflictos sociales, sobre todo debido a que la concentración del ingreso podría no disminuir con las políticas de Washington, predicción que efectivamente se cumple. De ahí que la UNESCO considerara el desarrollo de la cultura democrática como una condición necesaria para negociar la distribución del ingreso.

Para determinar la jerarquía de las instituciones de educación superior, la misma organización recomienda tres criterios básicos: pertinencia, calidad e internacionalización con solidaridad internacional, además de la necesidad de mantener un buen vínculo con el Estado —apoyo indispensable para una inversión nacional a largo plazo— y también con la sociedad civil, pero fincado en la libertad académica y la autonomía institucional.

Finalmente, en 1995, la UNESCO publica el “Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, un conjunto de reflexiones sobre su cometido, tendencias y desafíos, donde expresa con claridad: “...*en una época en que la igualdad ‘título = empleo’ ya no se aplica, lo que se espera de la educación superior es que produzca graduados que puedan no sólo buscar empleos sino ser también **empresarios** y **creadores de empleos** eficaces*” (las negrillas son originales).²¹

Una ponencia de Ángel Díaz Barriga y otros investigadores mexicanos, presentada en 1995 en la “Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación

²⁰ Véase: UNESCO. “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, París, 1995.

²¹ UNESCO. *Op. cit.*, p. 7.

Superior en América Latina y el Caribe”, agrega otra característica propia de las universidades latinoamericanas del momento: su heterogeneidad. Existen universidades de investigación, universidades de doctorado, universidades integrales, colegios universitarios, superiores y técnicos, en fin, escuelas profesionales e instituciones especializadas. En consecuencia, del complejo de estas instituciones no se puede esperar menos que una diversidad de modalidades, visiones, misiones y niveles de formulación e implantación de las decisiones en este campo, dicho con otras palabras, es posible imaginar su heterogeneidad institucional, su diversidad funcional y su heterodoxia cultural. Así surge una preocupación más: ¿cómo conocer entonces su calidad, pertinencia y equidad?

Esta cuestión pone sobre la mesa de discusión la necesidad de integrar el sistema universitario de cada país sin restringir su diversidad. En concreto, la cuestión es cómo establecer criterios comunes, respetando las especificidades y poder establecer redes correspondientes a nivel internacional.

Las proposiciones y los debates de estos temas críticos y especializados, tratados paralelamente a las cumbres políticas regionales, desembocan en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, antes mencionada, donde se acuerda la “Declaración Mundial para la Educación Superior del Siglo XXI” y el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo”.

Parte de los trabajos de alcance nacional resulta interesante por las visiones y reflexiones críticas que éstas difunden. Así, por ejemplo, la tesis doctoral de Vicente Sisto Campos sobre la teoría de la construcción social y subjetiva de la postmodernidad, que

da cuenta de la experiencia del propio autor al retornar al país de origen, en un ambiente de innovaciones y flexibilidades, donde cada uno es responsabilizado de su propio destino. Escribe el autor:

En este contexto no es extraño que al volver a Chile y buscar trabajo académico se me abrieran las puertas en el área de la psicología laboral organizacional. Fue así que, como trabajador flexibilizado, contratado como prestador de servicio y pagado según las horas efectivas de docencia, me dediqué a ir de facultad en facultad. La Escuela de Ingeniería Industrial requería clases de liderazgo, y desarrollo de equipos, lo mismo que los funcionarios del área salud de la Municipalidad de Quilpué; en tanto que la Escuela de Ingeniería Química solicitaba clases de formación para el trabajo; lo que alterné con Talleres en Psicología Organizacional, clases de Epistemología, Psicología de la Comunicación, Psicología de los Grupos, Psicología Social y Psicología Cognitiva en tres Escuelas de Psicología.

En síntesis, el asunto se nos presenta como la demanda organizacional asumida por la educación superior, a partir de la década de 1990, que se refiere a una tecnología para la resignificación de las nuevas prácticas sociales y de las organizaciones, la administración de la subjetividad y la intersubjetividad, y la maximización de los beneficios capitalizables del trabajo.²²

²² SISTO Campos, Vicente. “Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del sujeto postmoderno”, Barcelona, Tesis doctoral, Programa de Doctorat en Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

Eduardo Ibarra Colado, en: “El pasado de la gestión de los negocios en el presente de la universidad”, analiza la apropiación y el control del conocimiento superior por el sector privado mexicano en torno a tres ejes problemáticos, que retomamos en este trabajo para nuestra aproximación al caso chileno, suponiendo que podría alumbrar la indagación: la identidad de la universidad, la definición de la naturaleza de sus funciones y los modos de su organización. Esta triple disputa en torno al proceso de “empresarialización” tiene como consecuencia, dice Ibarra Colado, “*la reinención de la identidad de la universidad en el imaginario social y la transformación de las comunidades académicas que sustentan su existencia*”.²³

Pedro Krotzsch, en *Educación superior y reformas comparadas* ²⁴, hace un análisis de la “*Expansión, diversificación y complejización de la educación superior*” en América Latina y Argentina. El libro contiene además otras aportaciones interesantes, entre ellas, un artículo de Augusto Pérez Lindo sobre “Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas”, a propósito del subdesarrollo nacional argentino, la disociación entre discurso y acciones, y la afectación de la cultura de administración pública de las universidades que dependen del mismo sector social. Incluye también un trabajo de Eugenio G. Cáceres sobre “El sistema de educación superior chileno: La respuesta de los 80”, donde el autor propone —sólo para mencionar uno de los tópicos— un cambio en la articulación entre los niveles y tipos educativos, en el que ésta tenga un carácter

²³ IBARRA Colado, Eduardo. “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en: *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), N° 134, abril-junio de 2005, p. 13.

²⁴ KROTCH, Pedro. *Educación superior y reformas comparadas*, Bs.As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial, primera reimpresión, 2003.

coordinado y no subordinado.

La literatura transporta además la mentalidad de los negocios al espacio de la administración universitaria mediante un recurso en apariencia técnico, innovador, “participativo”, que implica y maneja ideas ciegas, tomadas y asumidas de la psicología social, la administración organizacional, de otras disciplinas o directamente del *marketing*, como el concepto de “gerenciar” los conocimientos, para referirse a los artilugios de creación de valor o plusvalía (C. Marx), a partir de los “activos intangibles” de una organización o empresa o, lo que es lo mismo, el *capital humano* contenido en los conocimientos y las experiencias de sus empleados, los procesos de negocio, etc.

Según Gertrudis García B. y María D. Padrón C., estos componentes de la ingeniería organizacional “*constituyen el núcleo de la economía del conocimiento*”²⁵. Las coautoras sostienen en sus recomendaciones: “*Las universidades nacionales pueden contribuir con este modelo de desarrollo, a través de la formación de sus asesorados, a la formación de Gerentes de Recursos Humanos con una mentalidad dirigida hacia el desarrollo del talento humano, por lo que sus diseños curriculares deben ser redirigidos*”²⁶.

Las propuestas sobre la universidad en los niveles global, regional y nacional, son abstracciones a aplicar. En lo local, hay escasos trabajos sobre políticas, estructuras o mecanismos de gestión particulares.

²⁵ GARCÍA B., Gertrudis y María D. Padrón C. “De la administración de los recursos humanos a la gestión del talento humano”, *Revista Notas de Investigación*, Año VII, N° 6, septiembre de 2001.

²⁶ GARCÍA B., Gertrudis y María D. Padrón C., *Ibíd*em, p. 27.

Lo primero que encontramos como experiencias institucionales de planificación estratégica son los materiales del seminario organizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en 1992, en el marco del intercambio de experiencias presentadas por universidades de Perú, Chile, Brasil, Colombia, Ecuador y Venezuela. En lo esencial, se trata de ponencias sobre el crecimiento y la diversificación que han impulsado cambios en la organización universitaria, la magnitud de su población, la complejidad y el costo de su infraestructura y equipamiento, la cuantía de su funcionamiento, la especificidad de la organización, la dispersión de su poder, los liderazgos académicos y la importancia de la administración en la investigación y la enseñanza, la forma como se administra la autonomía y su efecto en la docencia aprendizaje, además de problemas de comunicación y participación de la comunidad académica en las decisiones.

Trabajos específicos como *Gestión y organización en la Universidad Autónoma Chapingo* (UACH-México), de Javier Castañeda Rincón²⁷, no están disponibles o no se los difunde con facilidad. Este autor considera que los esfuerzos para transformar a la UACH, desde fines de 1978 hasta fines de 1998, carecen de proyecto fundacional y asimismo que los cambios “*han sido aislados y parciales, no tienen como referente o proyecto una visión integral de la Universidad, lo que en los hechos ha conformado una institución amorfa y maleable a fuerza de golpes de timón*”²⁸.

Ésa sería la razón por la que UACH esté siendo redefinida constantemente por las coyunturas y el ir y venir de los intereses

²⁷ CASTAÑEDA Rincón, Javier. *Gestión y organización en la Universidad Autónoma Chapingo*, México, 1998, Difusión Cultural, UACH.

²⁸ CASTAÑEDA R., Javier. *Ibidem*, p. 13.

políticos internos y externos. Al no ser precisado su rumbo, se ha hecho *“compleja, indeterminada, multifacética y heterogénea”*²⁹, fenómenos que obligan al autor a abordarla en dos niveles distintos: *“uno más particular que tiene que ver con un proceso de gestión ubicado como un estudio de caso y otro más general que comprende a toda la Universidad en sus dinámicas sociopolíticas que sirven de marco y de referencia para entender en toda su dimensión el primer nivel”*.³⁰

Castañeda Rincón señala también que, hasta 1996, *“no hay trabajos que hayan observado las dinámicas institucionales ni interpretado experiencias de gestión, así como tampoco existen conceptos, categorías y metodologías retomadas anteriormente desde una perspectiva etnográfica”*.

Diez años después de eso, aún no hay investigaciones suficientes disponibles sobre gestión estratégica a nivel institucional, asunto que nos hace reflexionar sobre los motivos de esta falta de investigación de los procesos de gestión y sus innovaciones o de difusión de sus resultados, y que justifica el objetivo principal del presente trabajo.

Estructura del trabajo

Este texto lo hemos dividido en cuatro apartados, pensando en los actores de la educación superior y en quienes se interesan en la transformación de estas las instituciones en la región, en especial, de las universidades. El primero, “El contexto, los actores y lo organizacional”, proporciona al lector un marco para identificar a los sujetos e instrumentos del cambio regional después del

²⁹ CASTAÑEDA R., Javier. *Ibidem.*, p. 3.

³⁰ CASTAÑEDA R., Javier. *Ibidem.*, p. 13.

liberalismo radical de la década de 1980; hablamos de las reformas de la educación superior propuestas y propiciadas a partir de 1989 por el FMI, el BM y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos sobre la educación superior en América Latina, mejor conocido como Consenso de Washington. Este apartado se refiere también al enfoque gerencial introducido en la gestión universitaria en las décadas recientes.

La segunda parte, “Dispositivo de investigación”, presenta la estrategia y los instrumentos utilizados para el conocimiento del nuevo modelo de gestión de la Universidad, introducido paulatinamente desde 1998 y puesto en operación en el 2004, año de corte de este estudio. Con posterioridad, el proceso ha alcanzado un tercer momento, la etapa de operación descentralizada de las unidades académicas. El modelo de gestión estratégica de la Universidad (MG) es el primero aplicado en las universidades del país y, por tanto, constituye un antecedente valioso de conocer.

Su estudio e inferencia a partir de la investigación de campo resultó ser la estrategia que nos condujo al conocimiento de una peculiar interacción entre la organización y las individualidades, soporte de las relaciones de poder expresadas en la toma de decisiones sobre la academia. El proceso y los resultados se basan en visiones subjetivas, como se comprobará, pero que aportan materiales para ser considerados para otras experiencias particulares.

La tercera parte de este estudio contiene los “Análisis” interno y externo del caso, en los que se utiliza categorías teóricas construidas sobre la base de los testimonios recogidos, las observaciones de campo y literatura especializada, en el intento de comprender esa experiencia particular. Para los análisis del caso

resulta fundamental inferir el modelo de cómo se establecen las relaciones sociales según el desarrollo académico y técnico en tres dimensiones específicas de la vida interna de la Universidad: la académica, la de gestión y la de desarrollo institucional.

También resulta relevante identificar los lineamientos de gobierno reales de la institución, en cuyo trasfondo se advierte el peso de las políticas internacionales para la educación superior de América Latina. El análisis interno hace patente los efectos subterfugios de algunas medidas innovadoras. El análisis externo valoriza la posición de la Universidad, conocida por varios de los profesores entrevistados de manera más bien vivencial.

La cuarta parte del trabajo consiste en las “Conclusiones finales y discusión” del caso. Para esto, hemos preferido no seguir el esquema de análisis y retomar de manera asociativa aspectos subyacentes más que evidentes de la experiencia. La extracción de consecuencias de la indagación se habría visto enriquecida de haber podido compartir este ejercicio con los propios actores, pero esta idea exigía una nueva estancia de investigación en el campo. Como alternativa, pensamos utilizar la comunicación a distancia; sin embargo, luego de algunas consultas, comprendimos que para eso era necesario implementar una estrategia considerando sobre todo que las condiciones del trabajo académico en Chile hoy dejan escaso margen para actividades que no contribuyen directamente al rendimiento profesional de los testigos.

Finalmente, agregamos las “Referencias bibliográficas y en línea”, y los “Anexos” que nos pareció conveniente incluir a manera de testimonio.

Primera parte: El contexto, los actores y lo organizacional

Primera parte: El contexto, los actores y lo organizacional

Introducción

México, Brasil y Chile son los países de América Latina más destacados por sus modelos de educación superior y sus medidas para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Aunque los dos primeros parecen tener mayor influencia en el resto del continente, Chile es el primero en reformar el sistema universitario en la década de 1980 y orientarlo según las políticas de privatización, libre empresa y acreditación de la calidad educativa. El propósito de este capítulo es demostrar que esa experiencia merece ser conocida porque sirve como campo experimental para la proposición del “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo”, acordado en la Conferencia Mundial de Educación Superior, en París, casi veinte años después.

El ambiente regional

▪ *Economía y finanzas*

El decenio de 1990 —conocido como la década de la crisis financiera mundial, no por nuestros asuntos— es el momento de intersección entre el pensamiento neoclásico liberal de los años ochenta, radicalizado, defendido, entre otros, por Milton Friedman y la Escuela de Chicago³¹, y el planteamiento neoclásico “más moderado”, en el que se prepara en Washington, con participación de reconocidos economistas, el nuevo escenario y las políticas de desarrollo para América Latina.

³¹ Esta doctrina es llevada a Chile por un grupo de la Universidad Católica bautizado como los “*Chicago Boys*”.

John Williamson, del *Peterson Institute for International Economics*, acuñó el término “*Washington Consensus*” para referirse al conjunto de las diez medidas consideradas indispensables por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, para el desarrollo de la región latinoamericana y el Caribe. Esas medidas son:

- 1) Disciplina presupuestaria.
- 2) Reorientación y saneamiento del gasto público (léase: subsidios indiscriminados, gastos en actividades ineficientes y otros); de la enseñanza primaria y de la construcción y el mantenimiento de la infraestructura.
- 3) Reforma fiscal destinada a ampliar la base de contribuyentes (abatimiento del comercio informal y captación eficiente de personas morales y físicas).
- 4) Liberalización financiera (en especial, del tipo de interés).
- 5) Tipo de cambio competitivo.
- 6) Apertura comercial.
- 7) Liberalización de la inversión extranjera directa.
- 8) Privatización de las empresas públicas.
- 9) Desregulación arancelaria (de entrada y salida en los mercados de trabajo y productos).
- 10) Garantía al derecho de propiedad privada (registros, patentes y marcas).

Se trata, pues, de una coyuntura en que la concepción del Estado benefactor es abatida por la del Estado recaudador y la economía social de mercados vigente. Economistas como Pablo Bustelo, de la Universidad Complutense de Madrid, sostienen que la corriente neoclásica vino a moderar o matizar la condena al Estado benefactor, aceptando que el nuevo Estado podía intervenir siempre

y cuando apoyara al mercado y garantizara otras medidas.³²

A finales de los 1990, el “decálogo de Washington” comenzó a ser cuestionado por la comprobación de insuficiencias y, en consecuencia, se produjo un fuerte debate no sólo en el interior de la UNESCO, sino también del propio FMI, que pasó prácticamente de ser un organismo creado para pautar el desarrollo y facilitar las transacciones del Sistema Financiero Internacional a ser lo que un prestamista de última instancia, contrapeso de la inestabilidad financiera causada por la transformación de las estructuras de las economías emergentes en el reordenamiento global.

El sentido estratégico de tales préstamos parece apuntalar el despegue económico de los estados que lo solicitan. No obstante, con las inyecciones de capital se persigue en realidad contener los índices sobre la inequidad de la distribución del ingreso.

El error de las medidas aplicadas en la región consiste en no reconocer *a priori* “la incompatibilidad entre las tradicionales políticas de ajuste estructural (basadas en las famosas tres D: deflación, desregulación y devaluación) y los nuevos objetivos sociales de la lucha contra la pobreza y la desigualdad”.³³

▪ **Democracia, educación y cultura.**

Por su parte, la UNESCO convoca a intelectuales y políticos a reflexionar sobre los temas emergentes y las políticas de cambio en la región: “crisis civilizatoria” e “identidad latinoamericana” (Contadora, Panamá, 1995); “Estado, interdependencia y

³² Véase: FMI. *Informe sobre el desarrollo mundial*, 1991.

soberanía” (Cartagena de Indias, Colombia, 1995); “pobreza, cultura de la desigualdad y desarrollo” (Caracas, Venezuela, 1996); “transformaciones sociales y representaciones políticas” (Montego Bay, Jamaica, 1996); “governabilidad y principios democráticos” (Santiago, Chile, 1996); y “el cambio de responsabilidad compartida” (Brasilia, Brasil, 1997).

El interés de este organismo se centra en el proceso de orientación y cambio de la educación superior hacia una sociedad más democrática y equitativa. Alicia Girón, miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y de la Academia de Economía Política de México, retomando un trabajo de Joseph Schumpeter de 1960, advierte sobre el entrampamiento implícito en la libertad individual de elegir, y, por eso, sostiene que la democracia eventualmente es centralizadora de los poderes económico y político en beneficio de una minoría.³⁴

En 1995, la UNESCO observa tres tendencias en los sistemas y las instituciones de este nivel en todo el globo: la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras de las instituciones y la financiación pública limitada.³⁵ Considera que también son tres los criterios para determinar su jerarquía en todos los niveles de alcance: pertinencia, calidad e internacionalización con acento en la solidaridad internacional, aspecto que es de especial interés para la región.

³³ BUSTELO, Pablo. “Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá”, versión de avance del texto *Estudios en homenaje al profesor Francisco Bustelo*, Universidad Complutense, Madrid, 1993, p. 9.

³⁴ Véase: GIRÓN, Alicia. “International Monetary Fund: From stability to instability. The Washington Consensus and reforms in Latin America”, in: *Globalization and the Washington Consensus: its influence on democracy and development in the south*, B.As., Gldys Lichini Ed., CLACSO, 2008.

³⁵ Véase: UNESCO. “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, París, 1995.

Entre otras premisas, sostiene que para el cambio en la gestión educativa es requisito mantener un buen vínculo con el Estado —porque se trata de una inversión nacional a largo plazo— y también con la sociedad civil, basado en la libertad académica y la autonomía institucional.

Postula además que los imperativos en materia de desarrollo económico y técnico son tan importantes como “*las modificaciones de las estrategias de desarrollo que (...) deben estar destinadas a lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental*”.³⁶ En consecuencia, la UNESCO se pronuncia “*a favor de la ampliación de la disponibilidad y la participación*” en la educación superior, es decir, de hacerla “*accesible a todos (...) según la capacidad de cada uno*”; e introduce entonces un concepto innovador: la universidad *pro-activa*, “*firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento*”.³⁷

Las proposiciones y los debates sobre estos temas, tratados paralelamente a las cumbres políticas desembocan en 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, donde son acordados la “Declaración Mundial para la Educación Superior del Siglo XXI” y el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo”.

El Boletín de la *Canadian Association of University Teachers*

³⁶ UNESCO. *Op. cit.*, p. 12.

³⁷ UNESCO. *Ibidem.*, p. 12.

(CAUT), ese mismo año, da a conocer la versión de su presidente, Bill Graham, sobre el contenido de la agenda del BM para la reforma de la educación superior. Se puede decir que hasta los análisis más críticos sobre el nuevo escenario de la educación superior a nivel global y regional parecen débiles lucubraciones frente a la posición radical sostenida por el BM. Graham, luego de asistir a la conferencia de París, en la que no se le dio acceso a todas las mesas de trabajo, escribe en su artículo:

La educación superior, argumenta el Banco Mundial, es un bien privado —no público— cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones de mercado. Esto es, se enmarca en una oferta limitada, no está en demanda de todos, y está disponible por precio. También, los consumidores (negocios e industria) están “razonablemente bien informados” mientras que los proveedores (administradores y profesores) están frecuentemente mal informados —condiciones que son ideales para que operen las fuerzas del mercado. Financiar la demanda significa, en la práctica, (I) incremento de las colegiaturas; (II) cobrar el costo total de pensión; (III) instrumentar medidas de préstamo a estudiantes; (IV) cobrar los intereses prevalecientes en el mercado a todos los préstamos; (V) mejorar el cobro de los préstamos a través de compañías privadas y la introducción de un impuesto a los graduados; (VI) adiestrar a los profesores como empresarios; (VII) vender investigación y cursos; (VIII) incrementar el número de instituciones educativas privadas con cobros del costo total de la enseñanza. El propósito es hacer la educación superior completamente autofinanciable.

Las políticas del BM tienden a estrechar el vínculo entre la universidad y la empresa o, para decirlo con su propia lógica, hacer de la universidad una empresa autosostenible.

Casi diez años después de esa reunión internacional en París, *Le Monde Diplomatique* publica un *dossier* sobre enseñanza superior en EE.UU., Europa y Chile con el encabezado: “¿Universidades o empresas?”.³⁸

Un artículo de Christophe Charle sobre la realidad europea de este sector de los servicios sostiene en uno de sus párrafos: “*En la actualidad, las universidades son comparables a firmas o marcas que se dividen el mercado de profesiones cuyo valor social se mide en función de la salida laboral y de los salarios que obtienen los premiados con esta ‘inversión educativa’*”.³⁹ El valor agregado a esas organizaciones innovadas hoy se le denomina “responsabilidad social corporativa”. Desde esta visión, la “empresarialización” es un sino del mundo desregulado tanto para los actores de la educación superior como para sus instituciones.

La vida de la academia latinoamericana se liga, así, en la actualidad, en forma directa con diferentes actores de la sociedad y, para su extrañeza, éstos responden con desenfado a sus conspicuos discursos científicos e intelectuales.

Como parte de la estrategia de pervivencia de la universidad en un mundo inestable, se pacta una tregua en su interior. La disputa política por el valor del conocimiento entre científicos y *cientistas sociales* pierde fuerza, y los “saberes”, antes considerados

³⁸ Le Mode Diplomatique, Año VIII, N° 79, octubre 2007, p. 13.

³⁹ *Ibidem*.

prosaicos, se abren espacio en un escenario de múltiples referentes y discursos.

Antecedentes nacionales

En ese momento, las universidades chilenas experimentan cambios organizacionales importantes, inducidos por la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y lo que podemos llamar el “minimalismo” de las políticas del país⁴⁰. La corriente neoliberal asume que lo menos público es más privado, y *viceversa*, que lo más privado es menos público. Todo se hace, entonces, más claro como fundamento de nuevas acciones, más concreto y, por eso, más reductible a sus estructuras más simples, sólo que en un orden social y académico de supercomplejidad, donde manda la ética del trabajo.

Ronald Barnett descubre en el cambio un componente de las condiciones de supercomplejidad y escribe:

Las disciplinas estarán más o menos inclinadas a reconfigurarse a sí mismas según la imagen del trabajo. El grado de sensibilidad varía según las universidades, dependiendo de la medida en que obtengan recursos con independencia de los del Estado y los del mundo del trabajo. Los académicos también tienden a dar la impresión de resituarse, a pesar de que su autoconcepción se mantiene imperturbable. A veces, hay una diferencia entre cómo se presenta y cómo se practica una disciplina. Los académicos, con la vista puesta en la seguridad personal y colectiva, se

⁴⁰ Según los principios de “economía expresiva” o *minimalismo* que Ad Reinhart aplica a la arquitectura, la pintura y el diseño contra la tendencia *pop*, “más es menos y menos es más”.

presentarán a sí mismos como felices de encajar en esta ética del trabajo, afirmando que su disciplina ofrece verdaderamente las habilidades generales que se necesitan; realmente, una feliz coincidencia ⁴¹

La reconversión de la universidad chilena parte de condiciones políticas conocidas en la última parte del siglo XX y sirve de campo de pruebas para la mercantilización de la educación superior, fenómeno hoy manifiesto tanto en el país como en Estados Unidos y Europa.⁴² La forma de dirigirla y organizarla en la actualidad sigue el modelo de la macroeconomía y, por ende, genera imaginarios distintos y hasta opuestos en la misma academia, como demostraremos más adelante.

Desde la perspectiva estratégica, las universidades de la región deben superar, entre otros, tres vicios socio-políticos y administrativos comunes: la masificación educativa, estimada de baja calidad y sin relación con las necesidades sociales ni con el empleo; la rigidez o autoritarismo de la conducción centralizada y jerárquica; y el lastre del tradicionalismo académico, de la *depositación* de la conciencia magisterial en el oficio docente.

En este escenario, se impone también la vinculación de las universidades con las transformaciones en los procesos productivos el desarrollo de altas tecnologías y una suerte de religión de la postmodernidad. En el transcurso de dos décadas, la institución universidad deja de ser ese “faro” de la ilustración que permite explicar o comprender el mundo; y de pronto se ve en la tarea —asignada y asumida— de “cambiar y administrar el cambio”.

⁴¹ BARNETT, Ronald. *Op. cit.*, p. 172.

⁴² Véase: *Le Monde Diplomatique*, Año VIII, N° 79, octubre de 2007.

La universidad chilena procede a modificar su estructura disciplinar y su organización matricial, además de la tarea de asumir la relación directa con el entorno. Así, surge la universidad del conocimiento para-los-negocios o —mejor aún— la empresa del conocimiento, inductora de una conciencia “emprendedora”, “competitiva”, “gerencial”, “de servicio educativo sin límites”, etc.

La nueva universidad contemporánea deslucce como símbolo de cultura, se desvanece como salvaguarda de los valores de la modernidad, se atomiza como *comunidad epistémica* e intenta construir conocimientos que conformen una nuevo paradigma, consciente de que sólo así podrá conquistar su nueva identidad en un mundo virtualmente sin fronteras donde —se dice— su tarea es poner a trabajar el conocimiento.

1. Desmemoria y cambio en Chile

El proceso de evaluación de las IES chilenas pasa entonces en un cuarto de siglo por dos momentos alternos: el de la “modernización política” (política “sin ideología”, puro poder normativo) y, posteriormente, el de la “concertación democrática” (política moderada, imaginario poder armónico) que evita toda expresión de radicalismo e intenta utilizar el consenso como instrumento de cristalización. Tomás Moulian se pregunta por la incongruencia de esa postulada la inmovilidad con en vértigo de las innovaciones perpetuas de esta nueva época.⁴³ Para describir esa inmovilidad, Moulian rescata la metáfora del iceberg transportado por mar desde el frío sur del país hasta el veraniego Salón de Sevilla ‘92, en España. El iceberg es la representación criogénica de la memoria

blanqueada chilena del fin del siglo XX. El pretendido consenso sobre ese imaginario armónico es en apariencia la extinción de las diferencias irreconciliables respecto a los fines, es decir, la etapa plena del olvido, producto de la desaparición del Nosotros en Ellos, de la fagocitosis del Otro y, por ende, de la imposibilidad de generar alternativas al cambio en marcha. Si lo que se persigue con el consenso es el enfriamiento de la historia, la hibernación política con fines económicos, entonces los deseos y las expectativas humanas y sociales quedan en virtual suspensión, en el inexistente limbo canónico socialcristiano/socialdemócrata chileno.

Portavoces de la doctrina organizacional sostienen que ya no es tiempo de teorías ni ideologías, sino momento de cambiar. El cambio juega doble papel: el de protagonista virtual y el de acción discursiva de la postmodernidad sobre la construcción de las relaciones sociales y de los sujetos del cambio.

El conocimiento general y de las áreas cognitivas especiales se disemina, pero una de ellas, la administración, se asume como técnica crucial de la época contemporánea y se da a la tarea de transformar los conocimientos de otras áreas de insumos, o en tecnología para el cambio.

El cambio de época es marcado precisamente por la idea de las organizaciones emprendedoras, de la asunción de las discontinuidades y las diferencias, de las transformaciones perpetuas y las habilidades “transferibles” (F. Loytard) en aras de la maximización de los beneficios.

⁴³ Véase: MOULIAN, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago, Universidad ARCIS/LOM Ediciones, 19ª ed., Serie Punto de Fuga, 1998.

Toda reelaboración científica o intelectual sirve para legitimación de las nuevas tendencias y prácticas de dominación mercantiles.

En el Chile “modelo” de economía regional, relumbra también lo fenoménico; la apariencia juega un papel importante en la mente de quienes remontan con entusiasmo la ola de la macroeconomía y el consumismo, sin tocar el asunto de la redistribución de la riqueza, la ignominia de la pobreza y la inmoralidad de las desigualdades, esencia de las oposiciones y contradicciones que en el momento alientan la emergencia de un movimiento social y de organizaciones de base en ascenso.

Dilema de la identidad universitaria

La multiplicación rápida de las universidades particulares en ese ambiente de libre competencia deviene en general un asunto moral dilemático, salvo para un puñado de proyectos universitarios alternativos: ¿Obedecer a la misión declarada por la institución o a la evaluación de su atractivo para el mercado? ¿Perseguir los objetivos expresos en sus estatutos, ideario o declaración de principios, o bien, aprovechar las ventajas corporativas para imponerse a los competidores y captar usuarios? ¿Contribuir con el desarrollo cultural que se orienta al bien común o invertir en la rentabilidad de la educación? ¿Mantener las categorías de lo público y lo privado en la educación superior o dar lugar a un sistema de financiamiento mixto (público-privado/privado-público) en el que se destaquen las diferencias entre sus establecimientos sólo por los méritos organizacionales?

Con la intención de invertir en “capital humano”, el sector privado prefiere la vinculación directa de la universidad con las empresas o las cámaras de comercio, cuyo primer antecedente parece ser la

creación de la Fundación Universidad Empresa (FUE), en España, en 1973. La iniciativa privada especula incluso con la idea de que parte de la formación superior pudiera ser asimilada por las empresas interesadas en emplear a jóvenes con determinadas habilidades y competencias profesionales. Así, la responsabilidad social del Estado sería suplida por la responsabilidad social corporativa, es decir, de empresas “socialmente responsables”.

Sin embargo, el rechazo a las estrategias para la mercantilización del conocimiento anima el reagrupamiento gremial de académicos e igualmente propicia la integración de redes ciudadanas y de IES a nivel regional, tales como el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)⁴⁴, formado por instituciones afines de Perú, México, Colombia y Chile; el Directorio Latinoamericano de Organizaciones de Defensa de la Educación Pública, desarrollado por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED–LPP) y la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (instituciones asociadas que dan mayor atención a la demanda social, imparten docencia en ciencias y humanidades, realizan investigación científica y contribuyen al resguardo del patrimonio histórico y cultural de sus respectivos países). Uno de los principales objetivos de esta Red es “*Constituirse en mecanismo de interlocución con los Estados nacionales y con las agrupaciones nacionales e internacionales*”.⁴⁵

Reconversión de las universidades

Mientras las tesis del desarrollismo en América Latina se hallan

⁴⁴ El FLAPE “genera y amplía espacios de encuentro y articulación de instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo, la defensa de la educación pública, y el desarrollo de estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración de los países de la región, la participación ciudadana y el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas”.

vigentes, el común de los gobiernos y los ciudadanos ilustrados no concibe que sus universidades tengan una misión distinta a la tradición cultural de Occidente: la investigación científica, la docencia en ciencias, humanidades y artes, y la difusión amplia de la cultura para el bien social. Aunque esto marca la distinción histórica tradicional entre lo público (laico y liberal) y lo privado (católico y conservador), según Daniel C. Levy, el “fracaso social” de la hegemonía del Estado alienta al sector de los particulares para expandir la educación superior en el presente. Dicho de otro modo, cuando en el siglo XX la composición de la clase posesionada del Estado comienza a homogeneizarse, los estudios superiores, se dice, declinan como expresión de elitismo público.

Entonces se produce la segunda “ola” de universidades privadas (Daniel C. Levy), seculares y confesionales, que ofrece una manifiesta diferenciación social y de ideologías. No obstante, en la década de 1960, unas y otras viven un periodo de cuestionamiento interno, un cambio de visión y una breve y relativa apertura hacia el movimiento social.

En la región se siente la influencia del campo socialista, en especial, por la identificación de una parte de los intelectuales, científicos y artistas con los movimientos revolucionarios. Por consecuencia, las universidades se hacen eco de las necesidades sociales y miran hacia movimiento popular. La filosofía y las ciencias de la salud tanto como las ciencias sociales, las humanidades y las artes son influenciadas por esta corriente y se orientan en ese sentido hasta adquirir un enfoque crítico, casi militante. Pero la reacción pronto se hace sentir.

⁴⁵ Véase: www.redmacro.unam/acta.html

Cuando los militares golpean a los gobiernos constitucionales, lo privado se va contra lo público. El neocapitalismo penetra por igual en ambos sectores sociales y trae cambios importantes para el desarrollo organizacional, aunque su impacto en los países de la región no es homogéneo. Levy observa que en México el patrón de financiamiento a la educación superior es “claramente dicotómico” (o público o privado); en Brasil es “relativamente diferenciado” (mayor cobertura privada y fines diferentes para ambos sectores); en cambio, en Chile es de homogeneización y diferenciación.

La reforma universitaria de 1981 abre el sistema chileno para la creación de más universidades públicas y privadas y establece dos esquemas paralelos y simultáneos de financiamiento: a) el presupuesto mixto (subsidio público e ingresos propios) para las *universidades “tradicionales”* o autónomas, agrupadas en el Colegio de Rectores, a las que destina cada año el *aporte fiscal directo* (AFD) y, según sus méritos institucionales y académicos, el *aporte fiscal indirecto* (AFI); y b) el financiamiento propio para las *universidades privadas o heterónomas*, en proceso de licenciamiento por el Consejo Superior de Educación.

El primer esquema de financiamiento le imprime relativa homogeneidad a las universidades autónomas; su diferenciación depende en mayor medida de otros factores. En cambio, las universidades privadas son supervisadas por el Consejo Superior de Educación (CSE), los costos del servicio deben ser solventados enteramente por sus estudiantes, pero éstos no tienen acceso a las becas préstamo del sector público y las unidades académicas de estas universidades no pueden postular a las licitaciones oficiales, situación que constituye un diferencial importante de

oportunidades y calidad educativas entre uno y otro tipo de institución.

Sólo a partir de la promulgación de la Ley No 20.027, en 2005, los estudiantes de las universidades privadas comienzan a ser sujetos de crédito educativo, otorgado o garantizado por el sector oficial: se trata de alumnos regulares de carreras que conducen al grado de licenciado (universidades), al título profesional (institutos profesionales) o al título de técnico de nivel medio superior (centros de formación técnica). A las tres categorías de estudiantes se les exige tres condiciones esenciales para optar a las becas préstamo: a) que sus circunstancias socioeconómicas (las de su grupo familiar) justifiquen el otorgamiento de un crédito para financiar sus estudios universitarios; b) que hayan ingresado a la institución demostrando mérito académico suficiente y c) que mantengan un rendimiento satisfactorio durante el transcurso de la carrera.

Entre las universidades privadas chilenas observamos de hecho dos categorías básicas, según la extracción socioeconómica de su población estudiantil: a) las absorbentes de demanda o accesibles para estudiantes cuyas familias tienen ingresos medios y persiguen que sus hijos obtengan el grado de licenciatura; y b) las selectivas o sólo accesibles para estudiantes con capital social, cultural o económico alto.

La primera categoría comprende un rango amplio de universidades particulares, en general, pequeñas, dedicadas a la docencia en carreras de bajo costo. Las familias de ingresos medios bajos, optan por apoyar el ingreso de sus hijos a los institutos profesionales, cuya oferta de carreras es más limitada.

Las universidades chilenas pueden ser agrupadas también, de acuerdo con sus autodefiniciones, objetivos y quehaceres, en cinco categorías: 1) universidades de investigación, con fuerte compromiso con la producción de conocimiento avanzado; 2) universidades docentes extensivas, cuyo compromiso principal es la docencia avanzada en la formación de recursos humanos en al menos seis áreas de conocimientos (entre ellas, medicina, derecho, economía e ingeniería); 3) universidades docentes comprensivas, con dedicación preferente a la formación de pregrado (licenciados y profesionales) en al menos cinco áreas de conocimientos; 4) universidades docentes concentradas, dedicadas a la formación de licenciados y profesionales en menos de cinco áreas de conocimientos; y 5) universidades especializadas, centradas en la formación de pregrado en dos áreas de conocimientos.⁴⁶

⁴⁶ Véase: Qué pasa. *Examen a las universidades chilenas 2003. Ranking exclusivo*, Edición Especial, Santiago, 23 de noviembre de 2003.

Cuadro 1

**ORGANISMOS NACIONALES
RELACIONADOS CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

1954: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación.

Objetivos: Contribuir a la integración de los objetivos de las universidades del país; generar procesos formativos de pre y postgrado; desarrollar la investigación científica de excelencia y extender la cultura.

1990: Consejo Superior de Educación (CSE). Organismo público y autónomo, creado por disposición de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE).

Objetivos: Cautelar la fe pública depositada en las IES y promover el desarrollo cualitativo de las instituciones adscritas al sistema de acreditación.

1999: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Programa autónomo, constituido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) con el fin de establecer un sistema de acreditación que permita promover y asegurar la calidad de la educación superior.

Líneas de acción: Diseño y desarrollo de procesos experimentales de acreditación de carreras; implementar procesos de acreditación institucional; realizar acciones de apoyo a la capacidad de autorregulación de las IES; difundir y comunicar los avances en materia de acreditación de las IES y proveer información pública a los usuarios (estudiantes, empleadores e IES).

El cambio como “crisis”

La gestión universitaria tradicional en Chile supone y contiene tres conceptos teóricos importantes para la alta modernidad, época de esperanza en el hombre y confianza en el conocimiento: 1) el de administración científica, de Fredrick Taylor; 2) el de función administrativa orientada por criterios técnicos, de Henry Farol; y 3) el de una corporación de funcionarios ejemplares y eficientes, de Max Weber. En realidad, de la concepción de la administración científica toma la racionalización de los procesos, en especial, la división técnica del trabajo, la estandarización y la especialización;

del modelo de Fayol asimila los principios de autoridad, unidad de mando, unidad de dirección, centralización, remuneración equitativa y satisfactoria, y la estabilidad del personal, además de la función administrativa como coordinación de la integración de las diversas funciones (técnicas, financieras, comerciales, etc.); y de la concepción burocrática de Weber asume su naturaleza ideal. En realidad, constituye un modelo propio, basado en un cuerpo de funcionarios al servicio de administraciones públicas centralistas, jerárquicas y auto-referentes, que afrontan crisis periódicas, aplican políticas económicas discontinuas y generan con su retórica expectativas más allá de las posibilidades reales. Sus resultados insatisfactorios desde el punto de vista de la “calidad” de la educación, sumados al interés del capital en hacer rendir el conocimiento, propician la decisión política de introducir un cambio radical, cuyo impacto produce una situación económica y social difícil y un fenómeno complejo, de gran alcance, que puede verse de más de una manera. Para Pedro Henríquez Guajardo, se trata de *“una crisis de racionalidades ante la necesidad de redefinir el concepto de Estado y sus relaciones con los sistemas de gestión de los diversos sectores de la actividad económica, tales como salud, comunicaciones, educación, infraestructura, etc.”*⁴⁷

No obstante, Boaventura de Souza Santos advierte en esta situación una crisis universitaria más compleja que eso: de hegemonía sobre el conocimiento, de legitimidad o reconocimiento social, e institucional o de contradicción entre su autonomía y los intereses empresariales puestos en ellas.⁴⁸

⁴⁷ HENRÍQUEZ Guajardo, Pedro. “El sistema de subvenciones vigente en Chile”, en: UNESCO, *Innovaciones en la gestión educativa*, Chile, OREALC, 1995, p.

En el inicio, la propuesta que busca la legitimación del cambio lo presenta como un conjunto de medidas de innovación institucional y educativa en función del mejoramiento de su calidad y eficiencia.

Sin embargo, como advierten más tarde los cuerpos académicos, no se trata sólo de un cambio estructural, de reorganizar de las partes, sino de una mutación organizacional, en el sentido que persigue la transformación ontológica de la vieja institución o, dicho de otro modo, la transformación del ser mismo de la universidad tradicional o de las ciencias y las humanidades en una entidad productora y transmisora de conocimientos donde la administración maximiza sus beneficios.

Esta innovación institucional, impulsada desde el exterior del ámbito soberano de los actores educativos, tiene un impacto social amplio y sorprendente. Dice Bill Graham:

...significa despidos, retiros anticipados obligatorios, o un mayor readiestramiento y reeducación, como el cierre de instituciones ineficientes o ineficaces; la fusión de instituciones de calidad a las que solamente les falta la masa crítica de operaciones para hacerlas costeables; un cambio radical de la misión y la función de producción de la institución —lo que significa realmente quiénes son los profesores, cómo se comportan, la forma en que están organizados y la manera que trabajan y son remunerados—.

2. Los actores sociales

A medida que la amurallada organización racional y material de la

⁴⁸ Véase: DE SOUSA Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila Eds., 2005.

universidad chilena moderna se transforma en un espacio académico semiabierto y diversificado de oportunidades de información y conocimiento, relativamente accesible para algunas clientelas, aunque con alto costo económico y, al mismo tiempo, en razón de que su identidad social es redefinida por los intereses corporativos y de una diáspora de identidades fragmentadas, se produce una cadena de malestares, tensiones y conflictos.

El Estado benefactor se extingue en el último cuarto del siglo XX para dar lugar al Estado llamado interesado en la privatización y el estricto control del gasto público por mecanismos y organismos afines. Para las universidades chilenas, ese paso significa constituirse en partes de un sistema de educación superior responsable, público y privado, diferenciado y heterogéneo (el de “*universidades ‘con suerte’ y universidades ‘a su suerte’*”, según la ocurrencia popular).

Los actores universitarios se enfrentan, así, a un “desafío” impuesto por las políticas públicas: formar recursos humanos para incorporar mayor conocimiento a la producción destinada tanto al consumo interno como a las exportaciones, a fin de contribuir al mejoramiento social y de los índices distributivos.

Ayer, las universidades eran eminentemente formadoras de profesionales. En la actualidad, a pesar de la reforma de 1981, las universidades chilenas y sus objetivos son o tienden a ser calcas de empresas y convenios de intercambios comerciales. Los establecimientos universitarios que producen información y conocimiento básico o aplicado son todavía muy escasos. Según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), en general, predominan las instituciones *profesionalizantes*, dedicadas

con preferencia a la formación de pregrado (licenciados y profesionales) y de posgrado I (magíster) en no más de cuatro o cinco áreas del conocimiento.

La alta dirección de la academia, obligada como está por los sostenedores y accionistas a atender de manera prioritaria el vínculo de su organización con el entorno, no consigue que los docentes, por mucho tiempo encerrados en sus facultades y laboratorios, especializados y súper especializados, algunos de ellos dedicados todavía a formular cuestiones universales y sobre el desarrollo nacional, asimilen en el corto plazo las visiones importadas desde el ámbito extraacadémico, en especial si pretenden crear beneficios generando valor económico y si con esto truncan la impronta universitaria y amenazan sus ahora acotados campos de dominio cognitivo.

Una de las características propias de la postmodernidad es la aceptación de la incertidumbre sobre el acontecer y, por consiguiente, la libertad de pensar fuera de los marcos teóricos totalizadores. Michael Guibbons define el *nuevo modo* de hacer ciencia (*Modo 2*) como algo que “*funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar (...) Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias...*”⁴⁹ y, para mayor complejidad, suponen la interacción de múltiples actores.

Los profesores universitarios de hoy y de ayer, desarraigados de la impronta institucional, considerados por el régimen político-

⁴⁹ GUIBBONS, Michael *et al.* *Op. cit.*, p. 113.

jurídico como trabajadores independientes y reducidos por la visión de negocios a la calidad de colaboradores a destajo, se afanan en conseguir su subsistencia en una sociedad que ha cambiado radicalmente sus modos de conocimiento, sus reglas, sus formas de gobierno y organización, además del *ethos* cultural. De esta manera, se ven impelidos a redefinir su identidad profesional y social en medio de una tensión sostenida en relación con las oportunidades de trabajo para jóvenes y adultos de ambos sexos.

Los estudiantes universitarios juegan su suerte en un escenario donde la educación en los establecimientos de origen público o privado tiene costos similares y, según el movimiento estudiantil, el sistema no garantiza el derecho a la pretendida “educación de calidad para todos”.

Los estudiantes secundarios que logran promedios académicos altos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), provenientes en general de colegios particulares, son incentivados para apetecer el éxito mediante la formación en habilidades y competencias aplicables en distintas áreas de trabajo. En cambio, los jóvenes provenientes de colegios municipalizados y que no poseen condiciones económicas o sociales para ingresar a la universidad deben afrontar el desempleo, el subempleo o reivindicar sus derechos por la vía política como ocurre con las jornadas callejeras realizadas en el marco inmediatamente previo y posterior a las elecciones presidenciales definidas en el comienzo del año académico de 2006. Los hijos de familias de bajos ingresos se ven forzados a trabajar, no llegan necesariamente a la universidad, por lo que la subvención oficial a la enseñanza de este nivel es interpretada por algunos chilenos como “subvención a los estudiantes que tienen más”.

A partir de la sustitución en 1981 del financiamiento universitario incremental por el esquema de rendición de cuentas/asignación de recursos, las universidades comienzan a tener dificultades recesivas, hasta que en 1985 su operación y las posibilidades educativas de sus usuarios llegan a un punto crítico. Algunos establecimientos optan por transferir sus administraciones a grupos civiles (ONGs, cooperativas o asociaciones civiles) o sus activos a grupos empresariales en expansión y que forman redes locales, multinacionales o internacionales, hoy bastante extendidas.

Por otra parte, se impone poco a poco la ideología del *capitalismo académico*. Esta concepción consiste en que algunos actores universitarios (estudiantes y profesores) utilizan recursos públicos para crear redes del conocimiento que vinculan a las IES entre sí y, además, con el mercado, por medio de la comercialización de los servicios académicos. Las tasas de retorno benefician tanto a las universidades como a los académicos con el mejoramiento de la infraestructura, el apoyo para la contratación eventual de ayudantes de investigación y la dotación de equipos, en ocasiones reciclados.

Reforma Universitaria de 1981

La Constitución Política de Chile en 1980 concede plenas atribuciones al Poder Ejecutivo para decretar la Reforma Universitaria. Entre el fin de ese año y el principio del siguiente, la dictadura militar emite veintisiete decretos con fuerza de ley para crear el actual sistema de educación superior, piramidal, diversificado, compuesto en la base por los centros de formación técnica, pertenecientes al sector privado; en el medio por los

institutos profesionales, públicos y privados; y en la cúspide por las universidades, instituciones de “excelencia académica”, pertenecientes a ambos sectores sociales.

El Decreto de Ley N° 3.541, emitido por la Junta de Gobierno en diciembre de 1980, faculta ampliamente al ejecutivo para reestructurar las universidades del país, *“pudiendo dictar todas las disposiciones que fueren necesarias al efecto y, en especial, aquellas destinadas a fijar su régimen jurídico y a regular el establecimiento de corporaciones de esta naturaleza, pudiendo en ejercicio de estas atribuciones, dictar normas estatutarias o de procedimientos para regular su estructura orgánica”*.

Semanas después, el Decreto con Fuerza de Ley No.1 (DFL1) autoriza al Ministerio de Educación Pública (MINEDUC) para: 1) establecer las normas que regirán a las universidades, fijar sus funciones (la docencia, la investigación y la extensión); 2) decretar su autonomía y libertad de enseñanza; 3) autorizarle la exclusividad curricular de doce carreras que no pueden ser ofrecidas por los institutos profesionales ni los centros de formación técnica, y el otorgamiento de los grados académicos y títulos profesionales correspondientes; y 4) regular la creación y disolución de este tipo de establecimientos.

Las universidades chilenas son, según la definición oficial, instituciones de educación superior que gozan de libertad de enseñanza y autonomía académica, económica y administrativa; y que se relacionan con el Estado por medio del MINEDUC. La libertad de enseñanza es la facultad de *“abrir, organizar y mantener establecimientos de educación, cumpliendo los requisitos de la ley, y de enseñar la verdad conforme a los cánones de la*

*razón y los métodos de la ciencia*⁵⁰.

La autonomía académica consiste, en suma, en la potestad de las universidades pertenecientes al Colegio de Rectores de universidades Chilenas (CRUCH) para decidir por sí mismas la forma como se cumplen sus funciones sustantivas, así como fijar sus planes y programas de estudio.

La autonomía económica significa, en especial, que estas instituciones son libres de disponer de sus recursos para los fines que persiguen.

Autonomía administrativa quiere decir, en este punto, que está facultada para organizar su funcionamiento acorde con su misión, y de conformidad con las leyes. Su misión general es atender los intereses y las necesidades del país al más alto nivel de excelencia.

El Art. 4° de la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), basado en el DFL N° 1 de 3 de diciembre de 1980, dice a la letra: “Las universidades que no sean creadas por ley (las particulares nuevas), *deberán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura, la que debe contener el acta de constitución de la entidad y los estatutos por los cuales han de regirse*”.⁵¹

Así se produce la multiplicación rápida de las universidades privadas y la partenogénesis de las públicas, es decir, la transformación de sus sedes provinciales en nuevas universidades

⁵¹ CRUCH. *Nueva legislación universitaria chilena*, Santiago, Secretaría general, 1981, p. 9.

públicas. Las IES privadas de reciente creación buscan “nichos” de clientes; en caso de no conseguir este objetivo, en la práctica se fusionan o son absorbidas por empresas solventes, a fin de competir en mejores condiciones.

El DFL 2 obliga aquel año a los rectores de las universidades “tradicionales” o autónomas a presentar al presidente de la República, en el plazo de 90 días, un programa de reestructuración de sus respectivas instituciones para “racionalizar” el número de alumnos, además de una propuesta que contemple la división consecuente de estas instituciones, si es el caso, y sus respectivos estatutos.

“Racionalizar”, en el sentido general y abstracto, quiere decir discurrir con cierta lógica. No obstante, advertimos que en el contexto de la liberalización económica chilena significa crear y convertir un número suficiente de universidades en organizaciones rentables y eficientes para reducir el gasto público y achicar la masificación del sistema. Esta propuesta, cuya justificación oficial es la mejora de la calidad de la enseñanza, reclama más tarde ajustes al modelo, medida propia de toda política liberal.

El DFL3 dispone poco después normas sobre las remuneraciones universitarias. En lo esencial, en concordancia con la pujanza del sector privado y la recesión de estas instituciones entre 1981 y 1985, decreta que las percepciones económicas del personal universitario sean fijadas libremente por cada corporación, de acuerdo a sus respectivos estatutos orgánicos. También agrega medidas para asegurar los fondos de previsión para los profesores de las universidades públicas, en razón de que hasta 1980 sus ingresos se componen del sueldo base más los honorarios

profesionales por otras actividades, pero sólo un porcentaje de sus ingresos básicos es retenido y acreditado para prestaciones sociales, jubilaciones o pensiones. La insatisfacción crece porque los pagos por honorarios profesionales de las universidades privadas, a pesar de tener peso tributario, no conforman una reserva “acreditable” para bienestar social (pensiones, préstamos habitacionales, servicio de salud, etc.).

El DFL4 fija luego el nuevo sistema de financiamiento oficial, compuesto por el *aporte fiscal directo* (AFD) y el *aporte fiscal indirecto* (AFI). Este subsidio “racionalizado” favorece a las universidades públicas y privadas autónomas (las preexistente a la Reforma Universitaria de 1981 y las creadas ese mismo año por ley). Favorece también a los estudiantes que, según el examen nacional para ingreso a la universidad, alcanzan el nivel de excelencia; sin embargo, la medida excluye a los establecimientos privados emergentes y a los jóvenes que no alcanzan el puntaje estimado como mínimo aprobatorio.

Desde 1982, el Estado otorga el *crédito fiscal universitario* para pago total o parcial de matrículas a aquellos estudiantes cuya solicitud sea justificada, cobrándoles sólo el 1 por ciento de interés anual. La obligación de pago es exigible transcurridos dos años a partir de que el beneficiario termina la carrera, esté o no en posesión del título profesional (abogado, psicólogo, arquitecto, médico general, etc.) o el grado académico correspondiente (licenciado en ciencias jurídicas, licenciado en psicología, licenciado en arquitectura, etc.).

Consciente de que la cartera vencida por concepto de crédito universitario alcanza un monto aproximado al 70 por ciento, el

gobierno chileno decide traspasar este servicio a instituciones bancarias y avalar exclusivamente la solvencia académica de los solicitantes. La medida es transitoria; la función crediticia es asumida otra vez, poco más tarde, por el sector oficial. Sin embargo, en 2006, tres bancos se adjudican el financiamiento educativo con el que se favorece a 23, 626 alumnos que cursan los estudios superiores a lo largo del país. Para respaldar las becas préstamo, el Estado se sirve de un instrumento de evaluación académica de alcance nacional: la PSU, sucesora de la Prueba de Aptitudes Académicas y de la histórica Prueba de Bachillerato.

Una parte de las condiciones de iniquidad parecen cambiar en 2005 cuando el gobierno toma medidas para disminuir el efecto social producido por el financiamiento universitario restringido: las investigaciones hallan una correlación estrecha entre los resultados de la PSU y la extracción socioeconómica de los postulantes, en especial de aquellos que proceden de liceos fiscales y sus familias tienen dificultades para costear sus estudios superiores.

Sin embargo, en 2006, profesores de la Universidad de Chile (U. de Ch.) hacen pública la denuncia de problemas inducidos por la reforma silenciosa y el atentado de las autoridades contra la institucionalidad democrática. (Ver Anexo 4). Un año después, los estudiantes, apoyados en un *referéndum* (8 y 11 de junio), toman la Casa Central de la U. de Ch. como medida de presión para frenar la carrera hacia la privatización. La acción recibe el apoyo solidario de estudiantes de liceos públicos que hacen lo propio con algunos de sus establecimientos, pero en pocas horas son desalojados por la fuerza pública. Algunos de los estudiantes protagonistas son expulsados de sus colegios y, aunque la Suprema Corte de Justicia falla a favor de su exoneración, ciertos establecimientos escolares

se niegan a reintegrarlos a sus aulas, incurriendo —como se denuncia públicamente— no sólo en un arbitrario jurídico, sino también en una trasgresión a los derechos humanos de esos jóvenes.

Chile en tiempo real

La situación política y social del país en 2004 y 2005 muestra señales intensas como las observadas en nuestra estancia de investigación anterior (2000-2001). Entre otros asuntos de importancia, la aceptación a la gestión del entonces presidente Ricardo Lagos aumenta de 56 por ciento en diciembre de 2003 al 60 por ciento en abril de 2004 y, en 2005, al fin de su administración, se eleva al 70 por ciento.

En junio de 2004, se aproxima nuestros elementos. Deberos a una respuesta tan ocultaba como la solicitud de desafuero de Augusto Pinochet por su responsabilidad en la red represiva montada por los gobiernos castrenses del Cono Sur (Operación Cóndor) y por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante su gobierno. En ese momento, a miembros de la clase política chilena —incluyendo al ex dictador, quien es puesto en evidencia por una auditoria al Riggs Bank de Estado Unidos—, se les imputa también actos de corrupción.

La prosperidad de la que hablan las grandes cifras de la economía nacional en aquel momento y hasta ahora, medida en PIB y PNB, contrasta con el índice de desempleo en el país, los indicadores de inseguridad ciudadana, la desaparición de empresas con larga tradición en la región y la baja actividad del comercio local. Éstos y otros cambios se hacen evidentes a medida que los chilenos experimentan la apertura de la economía a los mercados, el

aligeramiento de las instituciones públicas y la discrecionalidad del régimen privado de trabajo.

En el plano internacional, el gobierno chileno atiende en ese periodo problemas estratégicos con Argentina, Bolivia y Perú, países limítrofes con los que, de tanto en tanto, por razones coyunturales, suele experimentar tensiones diplomáticas conocidas y sin solución previsible a plazos determinados.

Por último, los indicadores macroeconómicos muestran al país como líder económico en la región y el ex presidente Ricardo Lagos goza de reconocimiento por el gobierno de Estados Unidos.

La Universidad en tiempo real

En los primeros meses de 2004, nuestra unidad de análisis se encuentra aún en espera de los resultados del Plan Piloto de Acreditación Institucional en las cuatro áreas básicas de la postulación: 1) gestión, 2) docencia de pregrado, 3) investigación y 4) docencia de posgrado.

Entre los jóvenes postulantes que en 2004 obtienen 700 o más puntos en la PSU, aproximadamente el 70 por ciento opta por carreras de las dos universidades más emblemáticas del país: la Universidad de Chile (UCh) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCH). Ambas pertenecen al Consejo de Rectores, cuentan con subsidio del Estado (AFD y AFI) y recursos propios. En el 2003, el AFI favorece al 58.2 por ciento de estudiantes de universidades autónomas de origen privado y al 41.8 por ciento de estudiantes de universidades de origen público. En la nomenclatura actual desaparece el origen sectorial de estas instituciones y se les considera indistintamente como entidades “autónomas”; pero a

aquellas que no pertenecen al Colegio de Rectores se les denomina universidades “privadas”.

Algunos investigadores sostienen que este sistema de financiamiento tuvo inicialmente dos propósitos aparejados: impulsar la competencia interinstitucional y subsidiar directamente a las carreras de alto costo económico, entre las que se encuentran, por ejemplo, según nuestro conteo, medicina, odontología, agronomía, arquitectura e ingeniería forestal.

Cuadro 2

**PRUEBA DE APTITUDES ACADÉMICAS (PAA).
EVOLUCIÓN DEL PUNTAJE MÁXIMO REAL**

AÑOS▶ PUNTOS ▼	1996	1997	1998	1999	2000	2001
PAA						604.5
PAA					599.5	
PAA				582		
PAA			575			
PAA		569				
PAA	567.5					

Fuente: Elaborado a partir de: Fernando Rojas y Andrés Bernasconi, Oficina de Análisis de la Universidad Andrés Bello.

Cuadro 3

**PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA (PSU).
EVOLUCIÓN DEL PUNTAJE MÁXIMO REAL**

AÑOS	2002	2003	2004
PUNTOS			
PSU III			850
PSU II		840	
PSU I	831		

Fuente: Elaborado a partir de: www.universia.cl

El AFI es una suerte de *voucher* que el Estado abre a favor de cada uno de los estudiantes que obtienen los 27, 500 puntajes más altos en la PSU y se matriculan en alguna universidad.⁵² La U. de Ch., patrocinadora de esta prueba, se constituye en garante de la calidad académica de esos jóvenes. La distribución del AFI es proporcional al puntaje obtenido en la PSU y se hace efectiva al año siguiente de la primera inscripción de los estudiantes en la universidad. Los *vouchers* asignados a los estudiantes de excelencia toman la forma de becas préstamos, descuentos de aranceles, créditos institucionales y otros estímulos efectivos.

Sergio Bitar, ex ministro de Educación, en 2004 declara públicamente que la PSU había arrojado resultados preocupantes: “*Los chilenos tenemos que hacer un esfuerzo —sostiene— para mejorar la calidad de la educación*”, dado que más del 90 por ciento de los liceos no superó el mínimo de 450 puntos en el examen nacional.

No está claro si los postulantes a la universidad obtienen en la PSU puntajes equivalentes a sus calificaciones promedio en el colegio. Según una investigación reportada por la PUCCH en agosto de 2005, ambas mediciones son similares en 90 por ciento; sólo uno de cada diez colegios asigna calificaciones que no se corresponden con los resultados de la prueba para ingreso a la universidad; otro estudio hecho a nivel de colegios de enseñanza media llega a los mismos resultados. No obstante, el Colegio de Rectores, a fines de 2004, sostiene “*que había grandes diferencias entre los puntajes que obtenían los alumnos por concepto de Notas de Enseñanza Media (NEM) y los que sacaron en las Pruebas de Selección Universitaria*”.

⁵² Véase: Anexo 7.

En el fondo del debate se reanima la idea de la *reproducción social* (Pierre Bourdieu), en el sentido que la función principal no escrita de la educación es la reproducción cultural de las diferencias sociales, es decir, la conversión de las jerarquías socioeconómicas en jerarquías educativas (masas y aristocracias académicas).

Por otra parte, la PSU muestra lo que durante varias décadas ha parecido ser un estigma de la educación formal chilena: a pesar de los doce años de escolaridad (ocho de enseñanza básica y cuatro de enseñanza media), hay estudiantes con deficiencias para ingresar a la universidad, en especial los provenientes de la educación municipalizada, política que concentra a hijos de familias que no pueden asumir la privatización escolar.

La evaluación a los postulantes universitarios revela además otros aspectos de interés. Como consecuencia de la elevación del puntaje real obtenido año tras año en la PSU, se incrementa la cantidad de sujetos que acceden al AFI. El MINEDUC, consciente de este fenómeno, se propone elevar la calidad de los procesos y resultados de la enseñanza media. Para esto, crea el Programa “Liceo Para Todos”⁵³, con el propósito de atender en especial a “*jóvenes en mayor riesgo socio-educativo y con alto índice de deserción escolar*”.

En los días de esos buenos propósitos se debate también sobre los alcances de la acreditación de carreras y los planteles universitarios en el país. A algunos rectores del sector privado la acreditación institucional les sugiere una política pública implícita a la que responden con suspicacia. Una de las universidades

⁵³ El liceo en Chile es una institución educativa, de tradición francesa, para estudiantes de educación básica (ocho años) y media (cuatro años).

particulares acreditadas ante el CSE sostiene que el proceso de evaluación de universidades debe conducir más allá de la preocupación por el aseguramiento de la calidad educativa y procurar también la transparencia de las evaluaciones.

En síntesis, al comienzo, rectores de universidades privadas ven en la acreditación institucional menos un sistema para propiciar y sustentar la calidad educativa y más el fantasma de una superintendencia del Estado que inhibiría la libertad concedida por el Art. 11 de la *Constitución Política de 1980* a las instituciones privadas: “*La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar, y mantener establecimientos educacionales*”; esto significa que “*La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional*”.

La resistencia inicial al sistema de acreditación de las universidades es interpretable en dos sentidos diferentes: como manifestación del espíritu conservador, el que ve en la tradición “*una razón para no cambiar*”, y como expresión endogámica de la soberbia académica de la alta modernidad, del que pregunta: “*¿Por qué debemos ser acreditados por externos?*”.

Semanas después del inicio de la evaluación a los docentes de enseñanza media, el Colegio de Profesores llama a sus afiliados a marginarse del proceso en marcha, argumentando que las reglas del juego han sido cambiadas. El entonces ministro de Educación minimiza la denuncia y rectifica la interpretación; sostiene que se trata de la opinión de un grupo pequeño de profesores en resistencia y que el propósito oficial consiste en “*identificar las áreas de fortaleza y debilidad, de manera que los que son fuertes*

van a tener la posibilidad de ayudar a los demás y van a tener aumentos de renta, 25 por ciento los mejores y 15 los siguientes. Y a los que están débiles se les hace cursos para mejorar la calidad de su educación”.

El desafío privado al predominio público, como lo denomina Levy en general, llega a un punto controversial importante en un ambiente de presiones y prevenciones en el que se incluye hasta la posible privatización de la U. de Ch., emblema de la educación nacional desde 1842.

Las innovaciones relacionadas con la calidad y la equidad en la educación superior introducen criterios y medidas de selección y diversificación de instituciones y sujetos que son cuestionados por los profesores. Lo que está en juego, en el fondo, es un par de asuntos cruciales que podría tener resultados opuestos: la debilitación/resistencia de la educación pública y la equidad/inequidad socio-educativa en América Latina⁵⁴ y en el país.

Un año después de la primeras jornadas de los estudiantes secundarios, apodados “pingüinos”, un colectivo de profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Ch. denuncia la reestructuración de ésta “a puertas cerradas”, cuyas medidas vulneran los principios de la carrera académica y la seguridad laboral; estima también que se trata un embate desestabilizador de la institucionalidad académica y trasgresor del régimen de trabajo.

⁵⁴ Véase: MUÑOZ Izquierdo, Carlos. “América Latina: Investigaciones sobre las desigualdades sociales”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre de 1996, vol. 1, núm. 2; y también: Carlos Muñoz Izquierdo/Alejandro Márquez, “Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y su impacto en los niveles de vida de la población”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, noviembre de 2000, vol.2, núm. 2, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Enfatiza que este proyecto de las autoridades universitarias se produce en condiciones formales de democracia, a las que al país le ha costado muchos años y esfuerzos para arribar. (Ver Anexo 4).

3. De la institución a la organización

El desarrollo inusitado de la tecnología de la información y la comunicación y las amplias expectativas empresariales puestas en el “capital humano” hacen obsoleta en menos de dos décadas la planeación “lineal”, basada en la premisa que dice: “*las necesidades cotidianas de negociación pueden atenderse con sólo agrandar la configuración de los sistemas*”⁵⁵ y distribuir las “cargas”. La innovación organizacional más notable en la actualidad es el abandono de la administración previa a la tecnología de la información para buscar nuevos enfoques en la línea de las operaciones diversas, flexibles y a largo plazo, a fin de hacerlas eficaces, disminuir los costos y, sobre todo, transformarlas en competitivas. Esta tendencia sustituye a la lógica del *proceso administrativo*, visto como proceso universal (planificar, organizar, operar, dirigir y controlar) por la teoría de las organizaciones y el pensamiento estratégico, entre otras tendencias actuales, basado en la teoría de la estabilidad y el cambio como contenidos sustanciales de la organización.

Teoría de las organizaciones

Esta teoría, privilegiada por la corriente postmoderna, se ocupa de la conducta individual y colectiva de los actores⁵⁶ en las organizaciones, más precisamente, se interesa en las formas cómo planificar, organizar y realizar el trabajo en función de los cambios

⁵⁵ GERSTEIN S, Marc. *Encuentro con la tecnología. Estrategias y cambios en la era de la información*, México, SITESA, 1988, p. 13.

en los ambientes, para reducir costos fijos y sacar ventajas a los competidores. Los enfoques teóricos sobre la conducta organizacional son de diverso tipo, entre ellos, se destacan: el económico-administrativo; el de sistemas, interesado en problemas de relación, estructura e interdependencia; el interaccionista simbólico o de los significados subjetivos; y el político, centrado en las relaciones de poder y autoridad de los actores. La perspectiva de buscar siempre la estabilidad y encontrar la confianza en lo logrado deja de tener “vigencia” en los nuevos escenarios, y se impone la idea del cambio continuo como motivación del éxito en los individuos, las organizaciones y las sociedades. Los parámetros de esta nueva corriente son paradójales, vienen por pares: cambio y estabilidad, cambio y resistencia al cambio, asociación y competencia, innovación y tradición. Por eso, el énfasis es puesto en la flexibilidad de los individuos y las organizaciones para adaptarse a distintos ambientes.

El ambiente organizacional contiene los tres mismos signos mundiales de la época: sustitución de los cartabones y estándares por la flexibilidad en la conducción de los proyectos y procesos, descentralización e interconexión de las organizaciones consigo mismas y con otras, y magnificación del poder del capital frente al sensible debilitamiento de los movimientos y las organizaciones populares.

La perspectiva estratégica

Distintos autores coinciden en que la planificación estratégica no es una metodología sistemática, sino más bien, como la definen Erika Himmel K. y Sergio Maltes, “*un perfil articulado de decisiones que*

⁵⁶ Véase: AHUMADA Figueroa, Luis. *Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional*, Santiago, Ediciones Universitarias de Valparaíso, UCV, 2001.

*implica a toda la organización*⁵⁷. Marc S. Gerstein, académico de la Facultad de Administración de la Columbia University y director ejecutivo de Delta Consulting Group, sostiene también que “*El pensamiento estratégico no es precisamente un conjunto de teorías, sino un punto de vista: es sólo que los estrategas de los negocios ven el mundo de modo diferente. Éstos ven las actividades de las organizaciones a la manera como se desarrollan en el mercado competitivo, no como las entienden las gerencias*”.⁵⁸ Con otras palabras, el pensamiento estratégico consiste en un punto de vista práctico sobre el desarrollo organizacional o, si se prefiere, en una suerte de doctrina operativa para las organizaciones. Surge en el ámbito de la alta gerencia de corporaciones líderes a nivel mundial que se ven obligadas a mejorar su desempeño a partir de la segunda mitad del siglo XX. La General Electric (GE), por ejemplo, una de las empresas innovadoras en materia de planificación estratégica, en la década de 1960 experimenta un fenómeno paradójico y sorprendente al que debe poner atajo: creció como compañía sin generar mayores ganancias, fenómeno que evidenció la debilidad de la gestión tradicional. Richard Hamermesh afirma que “*En 1970 las ventas de la GE eran 40 por ciento superiores a las de 1965 y, sin embargo, las utilidades eran ligeramente inferiores*”.⁵⁹ Esto requiere a la empresa optimizar su situación financiera y buscar cambios en sus métodos de planificación, hoy ya incorporados al enfoque estratégico que se aplica en universidades.

El pensamiento estratégico suele ser inducido por consultores externos, contratados por empresas e instituciones para movilizar

⁵⁷ CINDA. *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*, México, UDUAL/PROMESUP-OEA/ CESU-UNAM, 1995, p. 5.

⁵⁸ GERSTEIN S., Marc, *Op. cit.*, p.39.

⁵⁹ HAMMERMESH G., Richard.. *Planeación estratégica o cómo se las arreglan los gerentes triunfadores*, México, LIMUSA/NORIEGA EDS., 1994, p. 21.

las conductas de sus ejecutivos y de su personal, y propiciar la incorporación de tecnologías y esquemas de trabajo novedosos. Esta “herramienta” para mejorar la competitividad se basa en experiencias sistematizadas de compañías internacionales y resulta ser también un efecto virtual de lo que las empresas locales quieren creer sobre los resultados posibles de una transformación en el sentido indicado por las políticas internacionales.

Desde la perspectiva estratégica, los componentes considerados indispensables para la elaboración de un plan de desarrollo son: a) la percepción subjetiva del medio, con el fin de captar las posibles amenazas a la institución y visualizar sus oportunidades; b) la generación de opiniones de consenso interno sobre los factores que dinamizan la posición institucional; c) la elección de los segmentos o “nichos” de su interés para diseñar los planes y programas de acción; d) la identificación del estatus de las unidades académicas y técnicas como también de las funciones más idóneas para responder a la dinámica externa; y e) la flexibilización de las estrategias en materia de investigación y desarrollo (ID), capacitación para la gestión y fortalecimiento institucional.

Estrategias organizacionales

Según Gerstein, una estrategia puede consistir en el enunciado de *“la visión que tiene una empresa sobre el alcance de sus operaciones, de sus metas y objetivos y de los programas y demás acciones necesarias para lograr su objetivo dentro del ambiente competitivo previsto”*⁶⁰, o bien, en una pauta de asignación de recursos *“que puede deducirse por el modo como (la organización) asigna capital, instalaciones y personas, y por las oportunidades que*

⁶⁰ GERSTEIN S., Marc. *Encuentro con la tecnología. Estrategias y cambios en la era de la información*, México, SITESA, 1988, p. 40.

su gerencia aprovecha y aquéllas de las que tiende a prescindir".⁶¹ Las IES deben expresar los principios básicos que orientan su comportamiento (misión, ideario, declaración de principios o estatutos). La vida de la comunidad se rige por normas y ocurre también según decisiones y patrones de comportamiento no explícitos, en ese caso, tanto las prioridades como las exclusiones dan cuenta de la estrategia asumida por la corporación.

El gran papel de la gestión estratégica es integrar los asuntos corporativos con los negocios y la vida institucional; para eso, utiliza tres tipos de estrategias específicas: la *institucional*, la *corporativa* y la *competitiva*.

1) La estrategia *institucional* define la naturaleza y visión de la organización (lo que es y lo que desea ser) y el ámbito actual y futuro de sus operaciones: enuncia su filosofía (principios y valores); define quiénes son sus usuarios (o "clientes"), qué necesidades pretende satisfacer y con apoyo de qué medios, además de precisar cuáles son sus objetivos y metas. La definición clara y manifiesta de la estrategia *institucional* es clave para definir las prioridades, diseñar las estrategias de los niveles siguientes, así como los planes y programas, y distribuir los recursos.

2) La estrategia *corporativa* determina las actividades de la organización en las que competirá y la asignación financiera a las mismas (por ejemplo, la creación de un *campus* universitario, la venta de acciones, la ampliación de las instalaciones, la actualización de equipos de laboratorio, etc.). Las corporaciones que se hallan en línea de competencia eficiente, por lo general,

⁶¹ GERSTEIN S., Marc. *Ibidem*, p. 41.

relevar dos conceptos que contribuyen a darles identidad: servicio esmerado al cliente y calidad de excelencia. Esta estrategia debe relacionarse con la estructura organizacional, los empleados, los clientes y los mercados en los que compete.

3) La estrategia *competitiva* o de negocios define la forma cómo la organización se posiciona frente a las rivales y cómo contendrá con ellas (aspiraciones de rentabilidad, crecimiento, participación en los mercados, diseño de ventajas competitivas; líneas de productos o servicios específicos, tecnologías, canales de promoción y distribución; y políticas de negocios).

En teoría, si una universidad privilegia la estrategia de negocios sobre la institucional significa que le interesa más producir conocimientos redituables o aplicarlos en forma inmediata que formar sujetos integrales. Por el contrario, si lo que predomina es el interés en preservar la misión, los principios, valores, objetivos y las directrices y normas que orientan el comportamiento institucional, es probable que su estrategia frente a la competencia tienda a proteger las actividades distintivas de la organización y extraer de éstas mayor valor para sí. Sin embargo, la rigidez este esquema genera incompatibilidades, confusiones y tensiones internas que obligan a flexibilizar ciertas medidas.

Las fuerzas decisorias

Las decisiones estratégicas no dependen sólo del análisis del ambiente general y específico que supone la planeación, sino también de las consideraciones administrativas, las limitaciones financieras y, una parte muy importante, la *agenda ejecutiva*. Hammermesh identifica tres factores administrativos que influyen en la toma de decisiones: a) la opinión corporativa, formada por los

miembros de la organización que determinan las políticas básicas y que en las universidades corresponde al primer y el segundo niveles de dirección (rector y vicerrectores); b) la opinión y el compromiso de la alta dirección con las unidades involucradas (facultades, escuelas, centro e institutos); y c) la capacidad de la organización para aplicar con éxito una estrategia (responsabilidad operativa).

Es indispensable considerar además la disponibilidad de capital como fuerza decisoria. Todas las organizaciones tienen suministro de fondos limitado, ninguna dispone de cheques o bonos en blanco; este es su común denominador, en esto se parecen todas. La diferencia —sostiene Hamermersh— consiste en “el grado hasta el cual dependen de los mercados de capital externos y en el grueso del colchón que existe entre sus necesidades de fondos y los fondos de efectivos generados internamente”.⁶²

Finalmente, en el centro de las decisiones está la *agenda ejecutiva*, con otras palabras, “lo que se ha de hacer”, según la alta dirección. Los autores no están de acuerdo en la amplitud o limitación del poder de los altos directores en las decisiones de la corporación: para unos, son plenas; para otros, están acotadas. No obstante, la magnitud y diversificación organizacional obligan a los altos directivos, en este caso, a los rectores, a concentrarse en pocos pero importantes asuntos que conforman la *agenda ejecutiva* y a delegar sus funciones a los directivos académicos (vicerrectores, decanos y directores de unidades) y directores operativos (directores técnicos, profesionales sin competencia académica),

⁶² HAMERMERSH G., Richard.. *Op cit.*, p. 78.

facultad que nos exime a los primeros de la responsabilidad dirigente.

Innovación y nueva época

En el uso corriente, innovar significa introducir novedades, crear algo que en algún sentido se pretende mejor que lo existente. Pero en el marco de las transformaciones actuales, la innovación denota una ruptura radical con la filosofía de la alta modernidad y la redefinición de las relaciones de la sociedad con el Estado. La *innovación* es un concepto postmoderno, definido a partir del cambio de los estilos de gestión en las empresas. Su fuente no es la teoría, sino la acción repensada.

Cuando el concepto de innovación era aún reciente en el campo de los estudios superiores, Álvaro Valenzuela lo define como el “*cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce alguna modificación en la estructura, contenido, productividad de un sistema, visto tanto en su dinamismo interno, cuanto en la relación con su entorno, fundado en una decisión de incrementar la calidad de su ser y de su operación*”.⁶³

De esta manera, la universidad experimenta una transformación contracultural, esto es, contra el conjunto de supuestos básicos compartidos por su comunidad, que opera inconscientemente y de manera subentendida en los individuos, cuyos cambios son impulsados por el avance en investigación y desarrollo (I&D) y el interés del capital en los negocios. La institución de las ciencias y las humanidades se vacía entonces de sentido en la medida que se

VALENZUELA Fuenzalida, Álvaro. “Aporte a la discusión de ideas sobre innovación en educación superior”, en: Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Innovación en educación universitaria en América Latina. Modelos y casos*, Santiago, CINDA, 1993.⁶³

niega a sí misma como comunidad epistémica, interactúa a favor de los mercados y la heterogeneidad de sus discursos hace de ella una entidad centrífuga y ubicua. El vaciamiento de su significado moderno es sigiloso, pero consistente; se mimetiza con las reformas silenciosas emprendidas a nombre de la velocidad del cambio y la cualidad de los cambios en la información y las comunicaciones. El testimonio de la ilustración todavía pervive en esta institución de origen medieval, pero “*se mantiene la sospecha —sostiene Barnett—, incluso dentro de la propia universidad, de que se está vendiendo su alma*”.⁶⁴ A pesar del notable avance en I&D, y la posibilidad de una mayor cooperación horizontal e integración regional (redes que facilitan la producción de conocimientos de punta, marcos de colaboración que no atentan contra la identidad institucional, protocolos interinstitucionales y multidisciplinarios, en fin, programas de intercambio académico internacional, etc.), el mercantilismo se apodera hábilmente del *valor útil* y del *valor social* de los conocimientos y, por ende, del débil imaginario social.

Regulación y acreditación institucional

Con la transición a la democracia, se reanima desde 1990 la preocupación por la cosa educativa: el MINEDUC desarrolla programas de mejoramiento para los primeros niveles de la enseñanza.⁶⁵, se elabora el Estatuto Docente, se incrementa el gasto educativo y se establece normas para el financiamiento estudios de educación superior (Ley N° 20.027), entre otras medidas que en 1996 toman el nombre de Nueva Reforma Educacional. Desde el punto de vista expresado por este ministerio, la reforma consiste en un proceso graduado, incremental y abierto a la sociedad, al que —se asumirá en la

⁶⁴ BARNETT, Ronald. *Op. cit.*, p. 51.

⁶⁵ En México corresponden a los niveles preescolar, básico, medio y medio superior de la enseñanza.

burocracia pública, las administraciones educativas y la propia “clientela”— convienen formas de planificación flexibles.

A pesar de la libertad de enseñanza y la autonomía que la LOCE otorga a las universidades, el Estado chileno ejerce una regulación político-jurídica y burocrática sobre ellas por medio del MINEDUC y un conjunto de organismos e instrumentos afines.

El MINEDUC tiene por funciones principales: “*diseñar, normar, evaluar y supervisar la ejecución de las políticas, los planes y objetivos de desarrollo educacional y cultural que permitan orientar el sistema educacional en todos sus niveles y modalidades y velar por su cumplimiento*”.⁶⁶ Este ministerio enfatiza la importancia de la gestión estratégica en el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento del servicio educativo del país.

A comienzo de la década de 1990, el MINEDUC asume la política de mejoramiento de la educación superior y pone en marcha el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), antecedente del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creado en 2006. En esta tarea lo apoyan organismos autónomos con personalidad jurídica y patrimonio propio, a saber:

► El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), organismo de coordinación de las labores universitarias de la nación, creado en 1956, e integrado en la actualidad por veintiséis IES públicas y privadas autónomas. En tanto que máximo órgano

⁶⁶ Véase: [www.Mineduc.cl/documentos jurídicos](http://www.Mineduc.cl/documentos_juridicos)

integrador de los objetivos de estas universidades, sirve de espacio para la negociación y el establecimiento de acuerdos entre los rectores de las universidades de ambos sectores sociales y con el Estado.

► El Consejo Superior de Educación (CSE), creado en 1990 para cautelar la fe pública y promover el desarrollo cualitativo de los establecimientos particulares, constituidos como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro. Como consultor del MINEDUC, le corresponde *“Pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presentan las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial”*. Cuenta con la participación de rectores y pares académicos, especialistas en evaluación, currículum, gestión educativa, etc., que constituyen una burocracia académica eventual, independiente y con alta experticia.

► La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada en 1999 y encargada de la acreditación pública de la calidad de las universidades autónomas. Su tarea es garantizar *“la existencia y (sic) funcionamiento eficaz de los mecanismos internos de autorregulación de las instituciones de educación superior”*.⁶⁷

► A partir del segundo semestre de 2006, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) sustituye a la CNAP para constituirse en el principal instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Su función sustantiva es verificar y

⁶⁷ La primera experiencia de licenciamiento de las universidades privadas nuevas estuvo a cargo de universidades “tradicionales”, integrantes del CRUCH; éstas fungían como instituciones nodrizas durante cinco años.

promover la calidad de las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica autónomos, y de las carreras y programas ofrecidos por esos establecimientos. En especial, le corresponde pronunciarse sobre las solicitudes de licenciamiento institucional. Sin embargo, derivado de la política de apertura de la acreditación a organismos privados, se liberaliza el sistema y se concede franquicias a empresas particulares para que realicen antiguas funciones de la CNAP y su sucesora, la CNA, se encargue de coordinar dichas tareas. Esta política comienza a extenderse en América Latina.

► La Prueba de Selección Universitaria (PSU) reemplaza desde 2001 a la Prueba de aptitudes Académicas (PAA), el principal instrumento de evaluación a los postulantes, con la intención de actualizarlo y hacerlo más universal. El fin de este replanteamiento es pedagógico: darle mayor peso a los contenidos curriculares que al desarrollo de habilidades en los estudiantes; no obstante, este criterio concede mayor ventaja a los colegios particulares, concentradores de estudiantes que pueden pagar el costo educativo, sobre los establecimientos públicos, municipalizados, que se mantienen con ingresos públicos por cobro de patentes y permisos, infracciones de tránsito, etc., cuya solvencia es manifiestamente desigual. Las municipalidades de las comunas (delegaciones) que agrupan a los sectores de ingresos económicos altos disponen de mayores recursos para financiar a los establecimientos educativos que las municipalidades de las comunas populares.

Por otra parte, en el plano contingentes, se acusa al MINEDUC de limitar la autonomía universitaria influyendo en la designación de los integrantes del Consejo Nacional de Educación y asumiendo el

papel de evaluador total, es decir, lo mismo de los procesos que de los resultados.

Gobierno universitario

La dirección de las universidades chilenas desde el fin de 1973 hasta 1989 se caracteriza por la concentración de la autoridad institucional (rectores “designados”), la organización jerárquica, la subordinación de los procesos académicos a la racionalidad burocrática militar y la exclusión de todo movimiento sindical o gremial de participar en política (Art. 19 constitucional). Las autoridades de gobierno, convencidas de que el interés general no tienen razón de ser en una economía social de mercado, reduce cuando no cancela las políticas sociales; de esta manera, da lugar una situación nueva en la historia universitaria chilena: la creación de “islas de excelencia” en redes de calidad dentro y fuera del sistema nacional. A partir de ahí se valora sobre todo la diversidad, la abundancia de lo distinto, aquello que existe como una variedad de especies diferentes: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica; universidades públicas y privadas; privadas autónomas y privadas heterónomas; universidades de investigación y universidades docentes; universidades con alcance nacional, regional o local, etc.

En la década de 1990, que en Chile corresponde a la transición a la democracia y la concertación política, las autoridades oficiales comienzan a ejercer fuertes presiones para que las universidades asimilen el proceso institucional y académico “modernizador”, contenidas únicamente en momentos que las autoridades gubernamentales o universitarias necesitan reafirmar su calidad de tales. La transición desde la autocracia a la democracia se refleja necesariamente en la academia, como ocurre en la sociedad

en su conjunto, pero no tiene más opciones que seguir el modelo económico del país y aceptar el paquete de innovaciones recomendado por los organismos internacionales de financiación y desarrollo.

4. Los imaginarios sociales

Las universidades “tradicionales” chilenas tienen fuerte raigambre en la impronta cultural del siglo XVIII; su mutación al término del XX e inicio del XXI induce, según se observa en el ambiente del país, la gestación de al menos tres imaginarios sociales como expresión y reconocimiento de incompatibilidades, tensiones y problemas acumulados en el sistema social por casi treinta años: a) el pro-activo; b) el resistente a las innovaciones; y c) el emergente.

a) El imaginario pro-activo

A partir de los primeros meses de 1981, la universidad chilena deja de ser el más emblemático de los vehículos de la Ilustración para dar paso a múltiples y diversas organizaciones públicas y privadas de educación superior. Esta mutación, como dijimos antes, trasciende cualquiera innovación estructural o de simple reordenamiento académico-administrativo de la universidad. Por una parte, persigue redefinir su estatuto filosófico (principios básicos y supuestos fundamentales), como asimismo su misión, visión, gobierno y forma de organizarse. Por otra parte, intenta rearticular su vinculación con el entorno, de manera que ciencia y sociedad ocupen un mismo lugar, al mismo tiempo. Como condición para el cambio, la universidad debe abandonar la conciencia crítica, el enciclopedismo y el hito del pensamiento convergente y orientado al perfeccionamiento; en cambio, debe hacer suyo el pensamiento divergente, a menudo pasajero y con

vista a las innovaciones constantes. Se trata de hacer de los sujetos morales del cambio, jóvenes entre dieciocho y veintisiete años, agentes emprendedores, capaces de asimilar un mundo regido por la incertidumbre como principio de realidad, la fortaleza corporativa como lógica y el individualismo como filosofía.

A la universidad en ciernes se le asigna la misión de enseñar el *know how* y dar prioridad al desarrollo en ciencia y tecnología (I&D), con la finalidad de que los conocimientos de frontera sean transferidos a la industria u otras corporaciones en calidad de patentes o derechos de autor y, con base en la conciliación entre lo público y lo privado, se sustituya la asignación inercial de fondos públicos, dependiente de decisiones de convencimiento político, por la asignación de recursos *vs.* rendición de cuentas (el por qué y cómo se utiliza el financiamiento).

En ese escenario se imponen la imagen de la corporación innovadora, abierta a los mercados, ágil, práctica, competitiva, con voluntad y visión de futuro, y los criterios y estándares de calidad reconocidos internacionalmente, aunque no se defina unívocamente en qué consiste. La tecnología abre espacios —hasta hace poco insospechados— para la información, los conocimientos y la comunicación al instante, profusa, *multimodal* y sostenida de millones de individuos en todo el mundo.

El propósito de la libre circulación internacional de profesionales egresados de estas corporaciones requiere utilizar distintos mecanismos de acreditación de la calidad educativa. La estrategia chilena conduce en 2006 a la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; luego, al establecimiento de una agencia nacional autónoma de

acreditación institucional y de programas (CNAP) y, más tarde, a la concesión de la función acreditativa⁶⁸ a agencias particulares especializadas, nacionales o de otros países.

El aseguramiento de la calidad universitaria tiene por finalidad extender la confianza profesional y en las instituciones para el consumo interno y el intercambio internacional.

Las políticas públicas introducen también transformaciones importantes en el orden subjetivo: los profesores, antes considerados sujetos o actores de la educación, pierden protagonismo tanto en el discurso pedagógico como en el organizacional, y pasan a ser una condición técnica del aprendizaje (MINEDUC); de ahí proviene el énfasis en la superación académica y la evaluación docente, con el propósito de que dominen nuevas tecnologías del aprendizaje.

Al mismo tiempo, toma fuerza el perfil deseable de los egresados universitarios: jóvenes emprendedores independientes, versátiles y exitosos. La representación de esta elite es asumida en Chile lo mismo por los promotores que por los gobiernos de la transición democrática y los dos recientes de la concertación política, encabezados por presidentes socialistas.

Con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se privatiza también los mecanismos de control de la calidad de las IES y, de esta manera, la CNA pasa a ser un organismo coordinador de franquicias para que agentes nacionales o del exterior realicen tareas desconcentradas del Estado. La

acreditación tiene por objetivos exigir calidad a las IES y certificarla, con el fin de que sirva al usuario en el momento de elegir una universidad para estudiar una carrera de exclusividad curricular.

Según Philip G. Altbach y Janet Knigth, la acreditación también sirve a las universidades en general para “*ganarse el reconocimiento de un nombre y así aumentar la matrícula*”⁶⁹ en provecho del crecimiento del mercado.

b) El imaginario resistente al cambio

El proceso de “reestructuración institucional” como sistema y como conjunto de innovaciones relacionadas con la misión de las universidades, sus modalidades de gestión, sus estructuras organizacionales, sus estatutos, su organización del trabajo académico y la condición estudiantil, ocasionan resistencias internas individuales y de grupos, sobre todo después de un largo periodo de autoritarismo en el país.

Aunque este imaginario concede importancia a la superación académica y reconoce la interdependencia real de la universidad con el entorno, no acepta reducir su misión social a intereses particulares ni renuncia al quehacer universitario libre y autónomo. Por el contrario, reafirma el derecho a tener preocupaciones científicas e intelectuales independientes, no dictadas por terceros, y rechaza del todo que los conocimientos sean absorbidos por las políticas económicas. Se resiste a asimilar la certificación que le impone doblegarse, como expresa Eduardo Ibarra Colado cuando se refiere a la situación general, “*ante*

*estructuras que le indican qué debe hacer, cómo, cuándo y a cambio de qué*⁷⁰; a ceder la regulación y operación del trabajo académico a terceros (altos funcionarios y evaluadores externos); a *cosificar* epistemológica y materialmente el conocimiento; a que la institución y los sujetos académicos sean reinventados con perfiles mercantiles. Este imaginario se ase todavía firmemente a las tareas de vigilar y normalizar (M.Foucault); a los derechos conquistados socialmente, al papel pedagógico protagónico, por lo tanto, le resulta inaceptable el trabajo a destajo. Por último, no tolera la simulación a la que lo empuja la racionalidad instrumental “productivista” y a la práctica repetitiva de un mismo guión pedagógico.

Por otra parte, las resistencias al cambio representan el impacto político de las transformaciones institucionales (defensa de territorio; protección del trabajo, el salario, el poder de decisión, etc.). Una de las innovaciones más resistidas por la parte académica es el *aligeramiento* institucional, en especial, la política de “recambio” de cuadros.⁷¹

c) El imaginario emergente

Un tercer imaginario se opone también al impacto de las innovaciones mercantiles y deshumanizadoras, pero opta por concebir y proponer salidas a esta situación indeseada. Emerge con un sentido colectivo y genera espacios de denuncia pública, reflexión crítica o debate orientados a la concepción de un proyecto

⁶⁹ ALTBACH G., Phillip y Janet Knight. “Visión panorámica de la internacionalización de la educación superior: motivaciones y realidades”, en: Revista *Perfiles Educativos*, México, CESU-UNAM, Tercera época, Volumen XXVIII, Número 112, 2006, p. 33.

⁷⁰ IBARRA Colado, Eduardo. “Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿Estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?”, en: Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco M. (Comps.), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, 2007, p. 149.

social alternativo. Sostiene, entre otras tesis, que la lógica social chilena hoy depende del poder de las transformaciones tecnológicas, el poder económico-financiero y el poder político mediatizado; y que el Estado chileno tiene una autoridad prácticamente nominal. El movimiento social apunta a la reforma de la Constitución Política de 1980, a la recuperación de la dignidad de las personas, a la recuperación de los servicios básicos accesibles para todos (transporte, agua, electricidad, salud, vivienda, educación); y a eliminar los resabios del autoritarismo militar y los privilegios del capital.

Señala que el *aligeramiento* del Estado chileno significa hoy no sólo una menor asunción de responsabilidades sociales y financieras por parte del MINEDUC, sino también que el Ministerio de Hacienda disminuye su participación en la asignación de recursos públicos, de manera que por medio de la restricción de fondos y la disponibilidad de la educación superior “por precio” queda abierto el espacio para controlarla según el esquema de “responsabilidad social corporativa”, propuesto por el BM.

La desregulación jurídica, propia de la economía social de mercado, orilla a los académicos a asumir su disponibilidad y su insularidad como condiciones básicas para su empleo.⁷² El régimen de servicios profesionales independientes aligera las cargas de la organización al eximirla de pagos *previsionales* y obligaciones sociales antes convenidas en los contratos colectivos de trabajo.

⁷¹ Asociación Gremial de Académicos de la Universidad. “Comunicado a los académicos”, reprografía, 16 de enero de 2001.

⁷² GARCÍA B., Gertrudis y María D. Padrón C., *Op. cit.*, p. 18.

Una parte del imaginario emergente se opone a la nueva centralización de responsabilidades del MINEDUC y su influencia en la designación de integrantes del Consejo Nacional de Educación (CNE), pero también objeta la privatización del sistema. Además, el Bloque Social, el Colegio de Profesores de la Universidad de Chile, la federación de estudiantes de la misma universidad (FECH) y otros actores sociales se deslindan de la búsqueda oficial de consenso en torno a la Ley General de Educación.

Las oposiciones a la privatización enfatizan en general la importancia de la subvención para el aseguramiento de la calidad y la equidad educativa, la responsabilidad que le cabe al MINEDUC en materia de regulación y la necesaria fiscalización del cumplimiento de las políticas sociales. *“El Estado no debe abandonar funciones que le han sido históricamente inherentes —opina un testigo—, a menos que se reconozca de manera explícita su reinversión; en ese caso, podríamos cambiarle nombre también al país”.*

En general, se destacan dos argumentos contra la cesión de la función acreditativa a particulares: 1) La regulación para acreditar a las universidades puede ser formalmente escrupulosa, pero la universidad-para-los-negocios hace perder autonomía a la academia en la medida que pasa a depender de los requerimientos del mercado. 2) No hay seguridad de que los criterios aplicados por las agencias particulares sean social y culturalmente pertinentes, de acuerdo con la declaración aprobada en 1998 por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior⁷³, en especial si se inclinan por el Acuerdo General de Comercialización y Servicios (GATS).

⁷³ Axel Didriksson, en *La universidad en las sociedades del conocimiento* (México, UNESCO, 2007), apunta justamente en ese sentido cuando se refiere a la cooperación internacional..

En ese contexto se debilita la memoria académica colectiva, por lo tanto, se diluye la historia de la universidad, se desarticula al cuerpo de profesores y se afecta también la vieja dignidad académica.

El imaginario emergente sostiene contra la posición del BM que la educación es un bien público y uno de los derechos humanos inalienables: el derecho a ser educados en una cultura integradora de los valores, por tanto, a exigir educación de calidad y equitativa que contribuya al mejoramiento propio y de los demás.

Desde este punto de vista, a la educación superior —como a cualquier función de la cultura— le es inherente el principio de *humanidad*, en el sentido que la ciencia no sólo no discrimina a las letras, sino que, por ejemplo, el acercamiento a las matemáticas debe hacerse también desde el punto de vista del lenguaje que ofrece más posibilidades semánticas, posición contraria a la inteligibilidad factual, a los ideales positivistas del siglo XX y a las políticas productivistas del neoliberalismo.

Para la tendencia emergente, la educación debe tender también a la *transversalidad*, condición principal para aprender a vivir juntos en el mundo. La educación en todos sus niveles ha de incentivar a las personas para conocer sus cosmovisiones y reconocer su interdependencia, para aprender a desarrollar proyectos comunes, para aprender siempre, combinando distintas modalidades educativas.

Quien ha aprendido debe dar oportunidad al aprendiz y colaborar con él. Como sostiene el proyecto “Conocer, valorar y mejorar”, la educación debe poner énfasis en “*comprender a los demás y su*

historia".⁷⁴ La mejor manera de que esto ocurra es la interacción entre instituciones académicas y entre actores, incluyendo a los sostenedores, para que éstos se hagan responsables de la educación que imparten en sus establecimientos, además de la construcción de redes inter y multidisciplinares, para la asimilación y transferencia de conocimientos, tecnologías y valores.

La educación contiene principios y derechos necesarios para dignificar a las personas y, ante la crisis moral y de sentido social que se vive, domeñar los apetitos del capitalismo salvaje; de ella se espera, además de hacer ciencia y formar profesionistas, el análisis, la crítica y la reflexión tanto sobre el acontecer inmediato e histórico como sobre asuntos del porvenir o trascendentes. Para esto, cabe rescatar la cosa educativa (lo institucional y lo pedagógico) de la administración de la productividad. La legislación educativa requiere de información amplia, veraz y oportuna, y debate fundado, además de la decisión plural. La aplicación de las leyes y normas sobre la educación superior y en todos los niveles debe estar al servicio de sus destinatarios, de su formación integral como ciudadanos y de su competencia profesional, cualquiera que sea su condición social, sexo, origen étnico, ideología o preferencia política, y debe orientarse al bien común.

Esta corriente reconoce la necesidad y la conveniencia de que el sector privado participe en el financiamiento de la educación superior, pero de ninguna manera acepta transferirle la tarea educativa de este nivel. En cambio, postula el esquema de "corresponsabilidad social" (pública y privada), a condición de que

⁷⁴ YUS Ramos, Rafael. "Por una escuela que enseña y educa. El proyecto conocer, valorar y mejorar", en: Alma Herrera Márquez et al. (Coords.), *Innovación y currículum. Desafíos para una convergencia necesaria*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, ..., p. 157.

el conocimiento se oriente al bien común, se abra al pensamiento universal, sea incluyente y se difunda como patrimonio de la humanidad.

Segunda parte: Dispositivo de investigación

Segunda parte: Dispositivo de investigación

El acceso al campo fue asegurado por el convenio de intercambio académico internacional entre la UNAM y la universidad anfitriona, con la que ya estábamos familiarizados⁷⁵. El apoyo logístico de ésta nos proporcionó la infraestructura necesaria, la ubicación de los testigos en la red interna y la concertación de las encuestas, de preferencia, en los lugares naturales de trabajo de los testigos; dos académicos solicitaron realizar la entrevista personal en otro espacio, pero siempre dentro de la institución.

La estrategia de investigación consistió en una indagación *in situ*, de poco más de cuatro semanas, en la casa central, en uno de sus *campi* y en algunas escuelas extramuros de la Universidad, para conocer la puesta en operación del modelo de planificación estratégica y sus efectos en la comunidad académica, mediante la observación de campo, el conocimiento de algunos documentos internos y la encuesta a testigos de calidad (aplicación de un cuestionario y entrevistas individuales).

El primer momento de la observación corresponde a la cuestión: ¿qué dice el sujeto sobre la gestión estratégica en operación y sus efectos más relevantes? Aquí trabajamos con información de primeras fuentes, documentos institucionales y bibliografía especializada. Con algunos sujetos sostuvimos segundas y hasta terceras entrevistas individuales con el propósito de complementar la información y de recoger información de los actores sobre

aspectos específicos que aparecían en los registros o que no habíamos considerado en la indagatoria.

El segundo momento corresponde a la pregunta: ¿qué significa lo que dice el sujeto? Esta tarea implica leer y escuchar detenidamente, releer y re-escuchar los materiales para encontrar sus significados, a veces, coincidentes, a veces, diferentes. En ocasiones, al descubrir nuevos indicios o relacionarlos con materiales ya trabajados, debimos deshilar ciertas piezas para coserlas de manera que la trama y la urdimbre de la investigación (Ricardo Sánchez Puentes) no presentara defectos o remiendos. En este punto, retomamos el concepto de Niklas Luhmann sobre la sociedad como sistema complejo y autodescriptivo. Así, la visión de la investigación social cambia respecto al modelo epistemológico aristotélico (sujeto→objeto). Cuando un investigador universitario estudia a la universidad, no se sitúa “frente” a un “objeto” de conocimiento, la universidad, sino que participa en el desdoblamiento cognitivo de la institución sobre sí misma. La universidad se constituye en el sujeto de la inspección que se observa con los ojos del investigador, y la relación epistemológica que se establece es de interacción investigador-sujeto (sujeto↔sujeto).

Una tesis muy antigua

El mito dice que cuando el pájaro Fénix de la antigua Etiopía presiente el fin de su existencia, acumula plantas aromáticas, incienso y algo más, hace un nido, se introduce en él y le prende fuego: de las cenizas de su inmolación nace el nuevo Fénix. Éste recoge los restos de sus padres, los llevaba a la ciudad de Heliópolis y se los ofrenda al dios.

El “no morir del todo” de la universidad latinoamericana es una condición esencial que se revela sólo avanzado su proceso de rediseño. Por ahora, se trata de un momento en que las fuerzas opuestas, la tradición universitaria latinoamericana y la internacionalización de la educación superior, no encuentran aún opciones correctamente definidas que permitan seguir llamando “universidad” a la vieja institución académica, hoy presa de tendencias empresariales que ven en la eficiencia de los recursos humanos y técnicos *ventajas competitivas* o *competencias distintivas* para su organización.

Un ejemplo de la patética concepción de la universidad *Inc.* se encuentra en el corporativo *Laureate International Universities*, con sedes en Europa, Estados Unidos y América Latina (Chile, México, Perú, Costa Rica y Panamá), cuyas “licenciaturas ejecutivas”, entre ellas, derecho, psicología, ingeniería industrial y de sistemas, ofrecen “excelencia académica”, plan cuatrimestral a tres años y titulación sin tesis, entre otras ventajas para personas que trabajan.

Cuando las resistencias al cambio llegan a un punto crítico, las fuerzas actuantes saben —aunque se lo reserven o utilicen en forma implícita— que la opción ganar-perder es posible y, para algunos, deseable, pero que tiene un elevado costo académico y social. Tanto las fuerzas pro-activas como las emergentes saben que la opción ganar-ganar puede ser una salida razonable y conveniente para ambas, es decir, una alternativa al choque de las fuerzas en juego. La lección parece ser clara: la mayoría de las confrontaciones políticas y su extensión por otros medios durante la segunda parte del siglo XX en la región latinoamericana no resolvieron las contradicciones del poder por sí mismas y es evidente que la

pérdida fue grande para los proyectos populares y democráticos. El proyecto dominante se impone en la medida que las fuerzas emergentes no construyen uno alternativo, propio, diseñado desde el interior mismo de la academia, ya rebasada por mucho por el formalismo y el pragmatismo de las administraciones, cada vez mejor posicionado como torre junto al rey.

En la transición del mundo de la vieja producción manufacturera y la artesanía profesoral al del “gerenciamiento” tecnologizado de los servicios actuales, entre ellos, el de la educación, el eje se desplaza de manera que los manuales de administración organizacional, desprovistos de toda corporeidad y complejidad intelectual, pero —según se pretende— más eficaces, pasan a ser los nuevos protagonistas de la gestión; y, así, desaparecen virtualmente los productores, aquellos que generan o contribuyen a generar valor.

Hipótesis de trabajo

Al iniciar este estudio, suponíamos que tres años después de ser difundidas las “Orientaciones Estratégicas” en la Universidad, la situación general habría cambiado en el sentido propuesto y en razón de la fuerza de las políticas públicas; en consecuencia, los académicos —al menos, aquéllos con mayores responsabilidades y mayor antigüedad en la Universidad— habrían asumido el cambio.

Modelo de gestión para armar

Para conocer el modelo de gestión de la Universidad (MG) y su forma de operar en el periodo 2001-2004, consideramos principalmente dos estrategias: utilizar el “marco básico” de la CNAP y darle seguimiento a los aspectos contenidos en él, o bien, conocer el modelo desarrollado hasta ese momento por la propia institución. Para ser consecuentes con la lógica testimonial,

optamos por la segunda proposición, aunque conscientes de que la percepción y la intuición de los sujetos tienden a reducir la complejidad de los fenómenos y su articulación total. Partimos del supuesto que el nuevo modelo de gestión contiene mayores implicaciones que las consideradas en este estudio; por eso, debemos advertir que esta indagación no es exhaustiva, sino una aproximación a esa situación concreta. El MG nos sirve para armar el análisis de este caso.

Este modelo teórico se sustenta fundamentalmente en tres aspectos interrelacionados: el poder de las decisiones internas, la calidad de la formación y el control interno-externo, expresiones que denominaremos, respectivamente: a) *dimensión gobierno y organización* (gestión del cambio, gestión de recursos humanos y control de gestión; b) *dimensión académica y servicios* (formación, investigación y desarrollo (I&D), información y comunicación; y c) *dimensión desarrollo institucional* (gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado y gestión de investigación), respectivamente. (Ver diagrama 2). A cada una de estas dimensiones del análisis corresponde una o más categorías de valor específicas.

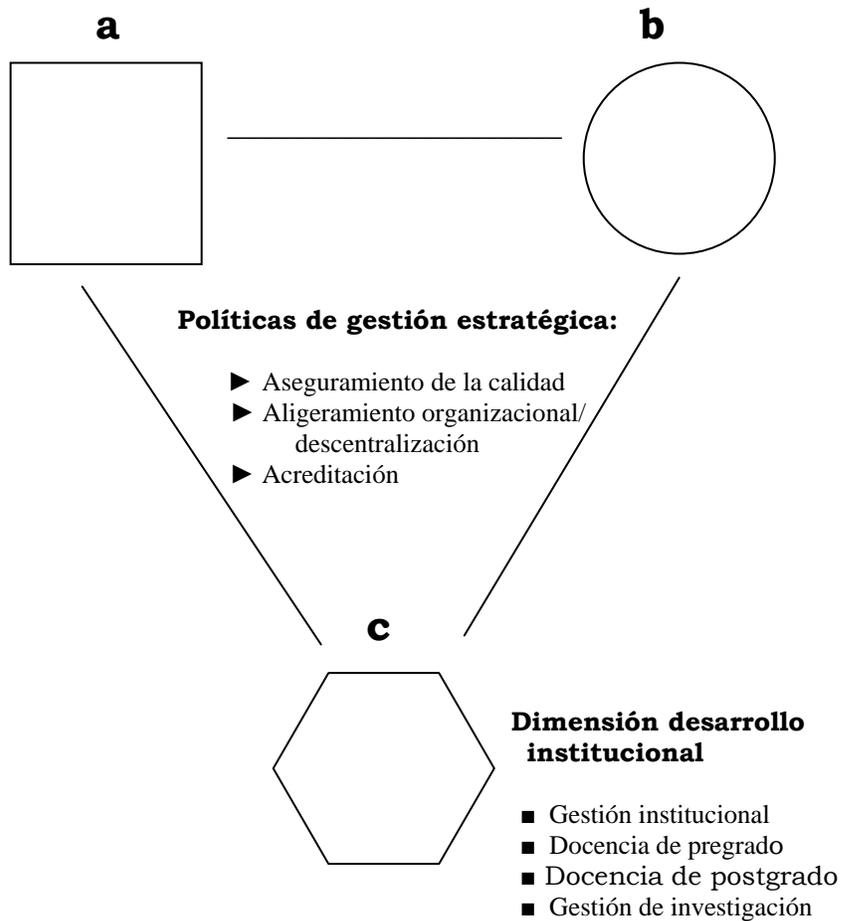
Diagrama 2
MODELO DE GESTIÓN (MG) PARA ARMAR

a) Dimensión gobierno y organización

- Gestión del cambio
- Gestión de recursos humanos
- Control de gestión

b) Dimensión académica y servicios

- Formación
- Investigación y desarrollo
- Información y comunicación



1. Dimensiones del modelo

a) Gobierno y organización

Esta dimensión del análisis se refiere al estilo de conducción de la institución y el punto de despliegue de influencias para que las personas actúen en conformidad con los objetivos y realicen con eficiencia determinadas actividades. La gestión formal comprende la planificación (articulación institucional y de los planes y programas de acción), la administración de los *recursos humanos* y el control de gestión (diseño y evaluación del desempeño organizacional). Sus valores preponderantes en son, según corresponde, el poder de decisión interno y el control de gestión.

b) Académica y servicios

A esta dimensión concierne la calidad de la formación de estudiantes y académicos, de la infraestructura, del liderazgo entre las instituciones afines y de su cobertura educativa. La estrategia institucional debe definir el tipo de formación que persigue (profesional o académica) así como el énfasis de los programas que ofrece (pregrado y/o postgrado). Además de delimitar geográficamente su cobertura (internacional, nacional, regional o local); también debe expresar la prioridad que le asigna a la investigación (básica o aplicada, conocimientos de frontera, desarrollo tecnológico, etc.) y precisar el papel que juegan las demás funciones sustantivas. Esta estrategia debe definir la especificidad de la oferta y sus valores. El valor principal en esta dimensión es, pues, la calidad educativa.

c) Desarrollo institucional

El desarrollo institucional es el ámbito de aseguramiento de los procesos desde el punto de vista del ambiente general, es decir, el que da seguimiento público a la consecución de los objetivos

institucionales, según la planificación a mediano o largo plazos y la *autoevaluación*, origen de las referencias para la acreditación.

El gestor universitario está obligado a conducir en forma permanente la marcha de la organización relacionada con su propia complejidad y la inestabilidad del medio. Se trata menos del buen propósito innovador de la institución que del interés externo sobre lo que acontece “dentro” de ésta, para hacerla transparente y confiable. En esta dimensión se destacan tres políticas de gestión estratégica, a saber: el aseguramiento de la calidad, el aligeramiento organizacional y la descentralización/segmentación de las unidades académicas, y la acreditación institucional. La orientación valorativa prevaleciente en esta dimensión es la confiabilidad institucional, es decir, la fe pública depositada en la Universidad.

2. Políticas de gestión estratégica

En el análisis sobresalen especialmente tres políticas públicas asimiladas por la Universidad: el aseguramiento de la calidad, el aligeramiento organizacional y la acreditación institucional.

► *Aseguramiento de la calidad*

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC), en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MESESUP), y con apoyo del Banco Mundial (BM), crea en 1999 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), organismo independiente que tiene por objetivos promover y asegurar la calidad de la educación superior. La CNAP es una entidad autónoma que cuenta con una Secretaría Técnica y un equipo de académicos expertos. Una de sus tareas iniciales fue desarrollar procedimientos experimentales de acreditación

institucional y de carreras de pregrado (conducentes a títulos profesionales y técnicos de nivel superior), además de proponer un sistema permanente de aseguramiento de la calidad para el nivel superior. La propuesta que hace dicha agencia da origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINAC).

► ***Aligeramiento organizacional***

Llamamos así al desmontaje de las formas de articulación social de la universidad moderna y su sustitución por formas provisionales o de “bajo peso”, destinadas a producir efectos internos y sobre el entorno de la organización (conocimientos con valor de uso y “hacia fuera”). La universidad moderna es *aligerada* según los conceptos de privatización y desregulación institucional, que siguen las tendencias de los países más ricos de economía de mercado. Ronald Barnett aplica un afilado bisturí en el análisis:

...el Estado la ha sometido a procedimientos evaluativos intrusistas, el mundo laboral ha producido sutil e indirectamente un cambio en el énfasis dado a los propósitos de la educación superior, hasta el punto de que el conocimiento ya no es ‘un fin en sí mismo’ (...), a pesar de lo cual se la juzga por las competencias de ‘actuación’ que produce; el desarrollo de un cuasi-mercado ha reducido aún más la autonomía disfrutada por las universidades como instituciones, y la llegada de la ‘nueva gestión pública’ ha aportado disciplinas de gestión que han recortado aún más las libertades disfrutadas por los académicos”.

Lo que en este trabajo llamamos *aligeramiento* institucional implica innovaciones importantes en la gestión relacionadas con el cambio de sus ejes de gobierno y financiamiento. Los corporativos actuales

tiende a dejan de ser instituciones sin fines de lucro para constituirse en empresas culturales o definitivamente en organizaciones de negocios. Bill Graham sostiene que la agenda del BM para la reforma radical de la educación superior “*demanda que el poder en la toma de decisiones debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocio e industria) y en el público.*” Este concepto de privatización encierra de cierto modo una reminiscencia de la universidad original, la medieval, manejada y financiada por particulares (los estudiantes), sin embargo, se orienta hacia los mercados, lo que la define, a nuestro juicio, como perspectiva neoconservadora.

► ***Acreditación institucional***

En América Latina, el interés en la acreditación se manifiesta en la medida que Estado abre el sistema universitario a la participación social y se genera un consenso sobre la necesidad de regular a los establecimientos y programas de este nivel para conocer y garantizar públicamente el tipo, la calidad y el alcance de la educación que ofrecen. Perspectiva que incomoda a la mayoría de las personas que toman conciencia de ser supervisadas y que los resultados de esas supervisiones trascienden a otros, cualesquiera que sean, pertinentes o no pertinentes.

La acreditación institucional en Chile es una certificación periódica de calidad, otorgada inicialmente por la CNAP y hoy por la CNA, con duración de dos a siete años de vigencia, dependiendo de las expectativas y los resultados de la institución evaluada. En razón de que la sociedad es su principal destinatario, sus objetivos son cautelar la fe pública en esta educación y garantizar a nivel nacional la existencia y el funcionamiento eficaz de los mecanismos

internos de autorregulación de las universidades, además de estimular el interés en la calidad de éstas. Para esto, se sirve de la participación de expertos, pares académicos calificados.

El primer paso para la acreditación institucional es la autoevaluación, cuyos fines son tanto el mejoramiento de la institución y sus procesos como la garantía pública de la aceptabilidad de su calidad general; consiste en una revisión a conciencia sobre las prácticas y los resultados previstos en los planes. En ese sentido, la evaluación interna intenta determinar en qué medida se cumplen los objetivos institucionales, se atiende a los problemas detectados y se consigue su reparación; en consecuencia, formula recomendaciones al respecto y motiva a los actores para llevar a cabo las mejoras pertinentes. La autoevaluación entrega información oportuna y relevante sobre la situación interna, procura generar un ambiente de confianza propicio para el cambio y prepara la información para facilitar la visita y el trabajo de la evaluación externa.

El segundo paso de la acreditación es la evaluación externa por la actual CNA, cuya función es corroborar el cumplimiento de los objetivos y las normas propuestas por la propia organización. Es una observación externa de su congruencia y sus consecuencias.

No obstante, cabe adelantarnos aquí un tanto al análisis: en el sector “tradicional” de la Universidad prevalece el concepto de que la acreditación institucional es un mecanismo de regulación social externo que funge como bisagra entre el quehacer académico y las expectativas sociales depositadas en la institución, cuyo pivote es el control que ejerce la CNA, una agencia independiente a la que el Estado y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

(CRUCH) le encargan la función de acreditación cíclica y periódica de las IES. Esta percepción de los testigos de calidad nos lleva a considerar el desarrollo institucional como una tercera dimensión del MG representado más arriba.

Retícula de análisis

A cada dimensión del análisis corresponde —como ya se ha mencionado— una *orientación de valor* preponderante y específica (calidad, poder de decisión y confiabilidad) como también una política específica (aseguramiento de la calidad, aligeramiento organizacional/ descentralización/segmentación de las unidades académicas y acreditación institucional), plenamente identificados por los *conjuntos de coordinación*, como los denomina Burton Clark. (Ver cuadro anexo). Así, por ejemplo, la evaluación de la calidad académica y de los servicios proporciona información pública sobre las cualidades de la Universidad, a fin de que sus postulantes tomen decisiones fundadas; y rinde cuentas a las autoridades gubernamentales sobre el uso de los aportes fiscales (AFD y el AFI). La política diseñada para alcanzar dicho valor es denominada aseguramiento de la calidad.

De esta forma, construimos una retícula para sistematizar la información sobre el proceso de aproximación a la gestión estratégica en el caso de la Universidad y facilitar el análisis. El instrumento consiste en un cuadro de doble entrada que ubica la dimensión correspondiente, su máximo valor y la política específica que la rige.

Cuadro 4

RETÍCULA DE ANÁLISIS

Dimensión	Valor	Política predominante
Gobierno y organización	Poder de decisión	Aligeramiento organizacional/ descentralización/segmentación
Académica y servicios	Calidad	Aseguramiento de la calidad
Desarrollo institucional	Confiabilidad	Acreditación institucional

Estrategia de campo

Para este estudio estuvimos en contacto permanente con la comunidad y en comunicación con los testigos. El propósito era conseguir esa “familiaridad” loureauniana (“*percepción pasiva y construcción activa de las relaciones de contigüidad entre el investigador y las cosas o la gente*”⁷⁶) para comprender la complejidad de los fenómenos internos propiciados por las políticas internas. Nuestra condición de profesor visitante, al que en 2000-2001 se le encargó apoyar tareas de la unidad académica anfitriona, nos mimetizó con el ambiente interno; esto facilitó nuestra observación participante, pero también motivó que se nos incluyera en el juego interno de la competencia. Por ese motivo, en esta segunda ocasión cambiamos de estrategia: en este nuevo estudio desistimos de utilizar la observación participante para posicionarnos en los linderos del campo de observación. Así, procedimos de lo informal a lo formal, de los registros espontáneos a los deliberados y sistemáticos, pasando por distintos grados de definición o selección del referente, esto es, de la percepción general del entorno a la percepción específica de una situación y de ésta a los asuntos particulares.

⁷⁶ LOUREAU, René. *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1989 (Fin de Milenio).

Testigos de calidad

Con el apoyo logístico de la unidad anfitriona ubicamos a quince testigos de calidad en la red institucional y organizamos un rol de entrevistas individuales en sus respectivos lugares de trabajo; algunas de ellas se extendieron a espacios más sociales, dentro del marco del estudio.

Deseábamos obtener una muestra intencional consistente, compuesta por autoridades o ex autoridades académicas unipersonales (rector, vicerrector, director general, decano, director, secretario de unidad académica o profesor contratado por tiempo completo o parcial), o académicos que integraran o hubiesen integrado alguna instancia de autoridad colegiada (Claustro Pleno, Consejo Superior, Capítulo Académico, Consejos de Facultades o Consejos de Unidades Académicas) y con vasto conocimiento de la institución (diez años o más de antigüedad en ella).

El propósito de la intervención fue la encuesta. Cuando observamos el desenvolvimiento cotidiano de los testigos, su ir y venir, sus prisas, su concentración en el trabajo, nos sorprendió gratamente su disposición general para ser entrevistados y el tiempo que nos destinaron. Este es un analizador que no trabajaremos aquí, pero que, en todo caso, nos parece interesante no omitir. Con frecuencia encontramos en sus discursos algunos puntos ciegos para nosotros, hasta que algunas señales nos sugirieron cómo interpretarlos. Los mensajes explícitos y los diálogos nos ayudaron a elaborar las hipótesis sobre el proceso y el modelo resultante (MG).

En la fase precedente (2000-2001) entrevistamos a doce de los

quince testigos de esta segunda muestra; tres de ellos en esta oportunidad ya estaban “desvinculados”, pero se les había recontratado en forma temporal (dos años, en principio) y por tiempo parcial en calidad de profesores *adscritos*. Los tres sujetos nuevos accedieron a la entrevista personal.

Los instrumentos

El investigador se hace partícipe de lo investigado, ya sea que construya un símil en el laboratorio, haga una observación física o reconstruya un episodio social a partir de testimonios y el descubrimiento de vestigios. Pero en la base de las indagaciones sociales el investigador cuenta siempre con tres estrategias, aún cuando no pueda hacer experimentos: observar, preguntar e intervenir, es decir, tomar parte en el asunto.

• El cuestionario

Aplicamos un cuestionario compuesto por veintiuna preguntas con opciones de respuestas múltiples y un *ítem* para observaciones y comentarios. El propósito era conocer la percepción de los sujetos sobre las directrices generales y especiales del cambio del modo de gestión en la Universidad. La mayor parte de los testigos respondió de manera inmediata y algunos espontáneamente completaron sus opiniones en forma oral. Con posterioridad, retomamos ciertos contactos para mejor comprensión de algunas observaciones de campo, para complementar la información o para el control de su calidad (consistencia de las respuestas).

• Las entrevistas

Las conversaciones con los testigos fueron facilitadas por la formalización académica de nuestra visita, a quienes solicitamos su opinión básicamente sobre la experiencia de planificación

estratégica en la Universidad y en su área de adscripción académica, en particular.

Para eso, empleamos dos técnicas de entrevista, según la interacción con el testigo: a) la conversación guiada por una pauta para recabar información específica, semejante a la estructura del cuestionario; y b) la escucha cuando el interlocutor tomaba la iniciativa sobre un tema o parte de éste. Como nuestras visitas se realizaron en los espacios y las jornadas normales de trabajo, cerramos las entrevistas en el momento de advertir señales que así lo aconsejaran. Evitamos tomar notas frente a los testigos; en experiencias anteriores observamos que algunos sujetos, proclives al reforzamiento conductual, tendían a remarcar ciertas ideas cuando hacíamos una anotación. En sustitución de las notas empleamos la grabación de sonido, autorizada por ellos, de las que parecían desentenderse a los pocos minutos. En algunas conversaciones, previo acuerdo, hubo pausas en la grabación para asegurar la confidencialidad de la información, pero nada se confió como asunto secreto. Esto nos autoriza para la difusión de sus ideas sin identificar las fuentes.

En el estudio antecedente llegamos al campo con un concepto implícito de organización, es decir, con un prejuicio sobre ésta, a pesar de estar teóricamente prevenidos. Supusimos que observaríamos los avatares de un sistema administrativo clásico: semi-cerrado, generador de sus propios valores, auto-referente, jerárquico, controlado, especializado y con unidad de dirección y racionalidad. Pero regresamos a nuestra institución con un conjunto de convicciones e interrogantes que tomamos en cuenta en este trabajo:

1. La organización es en la realidad una unidad social por

decodificar; su significado lo definen las fuerzas actuantes en un escenario de socialización y cultura específicos, pero éstas no siempre están concientes de ser actores.

2. El contexto es la condición *sine qua non* que le da sentido al discurso; no obstante, la masa académica en la actualidad se ha quedado sin discurso, pese a que se halla inconforme con las nuevas relaciones de producción.
3. El apego a la teoría del cambio en las organizaciones no conduce por este solo hecho al cumplimiento de las expectativas de éxito, por el contrario, suele chocar con el clima y la cultura de la institución. El cambio —puede aventurarse a manera de hipótesis— debe hacerse donde se necesita; es menester que se sepa dónde debe haber más investigación, dónde debe integrarse ésta con la docencia, dónde el profesorado requiere mejorar su formación, etc.
4. La estructura de la organización sigue a la estrategia y ésta determina las prioridades (Marc S. Gerstein), y no al revés. Pero si una institución de cultura no asume en la práctica cotidiana la naturaleza de sus actividades fundamentales (carácter básico y visión) y no define su estrategia como la determinación de la clase de organización que es o que aspira a ser, corre el riesgo de asumir una inferencia errónea a partir de una premisa falsa, hoy bastante común: que las IES y las empresas no son distintas desde el punto de vista organizacional; por tanto, las entidades académicas pueden ser dirigidas y organizadas con la misma racionalidad que una acometida de negocios.
5. Se requiere deslindar el concepto de organización como unidad

social del concepto de organización como unidad mercantil. (La empresa, desde el punto de vista de la economía, es una entidad compuesta de capital y fuerza de trabajo, dedicada a actividades productivas o mercantiles. Desde la perspectiva moral, es una actividad social que asume riesgos calculados. Pero lo esencial es que se trata de un conjunto de procesos contractuales e incertidumbres que persiguen objetivos y metas de intercambio mercantil gananciosas. A pesar del esfuerzo que hacen los inversionistas, planificadores, tomadores de decisiones, supervisores y trabajadores para lograr los efectos propuestos, los cambios escapan a menudo a las previsiones más cuidadosas. Las personas y las relaciones sociales pueden ser orientadas y organizadas según diversos marcos de referencia, pero sus conductas implican siempre, en circunstancias normales, el libre albedrío de las personas e innumerables contingencias que escapan a la racionalización y los estándares.

Las nociones de unidad social humana y unidad mercantil tienen en común dos rasgos: la incertidumbre y la “impredecibilidad”. La incertidumbre, precisa Ronald Barnett, es “*el estado del ser en el mundo (el subrayado es nuestro) en el que se es consciente de que la propia actitud mental no está limitada de antemano*”. En cambio, la “impredecibilidad”, según el mismo autor, es “*ese estado del conocer (el subrayado es nuestro) en el que no se puede predecir con ninguna seguridad lo que probablemente ocurrirá en un momento futuro*”).

6. Una de las crisis de la universidad a fines del siglo XX e inicio del XXI proviene de la pérdida de identidad, legitimidad epistemológica y autonomía de la institución. La plataforma de sus conocimientos y valores se disuelve en la contradicción de

verse a sí misma, por un lado, como albacea *cuasi* desplazado del conocimiento superior y, por otro, como instrumento de un mundo de grandes incertidumbres en el que ya no tiene la última palabra. Hay fuertes presiones para que se sacuda los valores tradicionales y se transforme en una organización pragmática y competitiva. Pero, es más, no sólo ha sido “deslegitimada”, desraizada, sometida a una extrema tensión axiológica, empujada a la ambigüedad, nombrada portadora de las cuatro virtudes académicas actuales (calidad, equidad, pertinencia y eficiencia), sino también reubicada en un escenario en el que nada tiene un cimiento perdurable. Así, observa Barnett, “*se concentra en su propia supervivencia y protección pública, en asegurarse la base financiera y moral allí donde la encuentre*”.

- **La observación de campo**

Con el propósito de detectar posibles modificaciones en los ambientes interno y externo, tales como cambios en las rutinas de los actores u otros fenómenos institucionales de interés para nuestro estudio, o bien, sucesos relevantes para el país, realizamos registros de campo espontáneos y programados en distintos espacios de la Universidad, ayudados por el conocimiento previo de ésta y una relativa facilidad para transitar por sus instalaciones; e igualmente dimos seguimiento al acontecer nacional, en especial en materia de educación media y superior.

Tercera parte: Análisis

Tercera parte: Análisis

Análisis interno

El análisis interno de una institución consiste en la identificación de sus componentes críticos y la comprensión de sus enlaces, en especial de aquellos que corresponden a la gestión de las unidades operativas. En este caso, el análisis se basa fundamentalmente en la percepción subjetiva de los testigos de calidad (autoridades académicas y profesores activos con conocimiento cabal de la Universidad), esa todavía débil herramienta para identificar y analizar la nueva administración de la Universidad y que en algunos círculos se pretende que tenga aplicación universal y utilidad en cualquiera que sea la organización. El análisis también se apoya en las observaciones de campo, los documentos de trabajo a nuestro alcance y la literatura especializada en el tema.

El modelo de gestión de la Universidad (MG) lo inferimos considerando aspectos básicos de la perspectiva estratégica y la investigación de campo. El momento observado corresponde a la fase de transición al nuevo modo gestión y organización de la Universidad (2001-2004), en el que el conocimiento organizacional y de lo organizacional teóricamente no tiene centro ni locación en sectores específicos, además es cambiante y depende de las relaciones sociales.⁷⁷

Las condiciones internas de ese momento en la Universidad son favorables para la construcción de lo organizacional, como también para la desconstrucción de lo institucional. La fase introductoria de la propuesta es de seducción por el discurso y de autonomización de los individuos, pero se extiende para elaborar un diagnóstico, destinado a identificar el punto

⁷⁷Véase: SISTO Campos, Vicente. *Op. cit.*

de desarrollo en que se encuentran técnicamente las unidades académicas para ser descentralizadas; la segunda fase es la de asignación/asunción de la responsabilidad a las unidades (2001-2004). En la fase inmediata posterior (2005-) comienza a operar en MG y se toma otras medidas de avance. Adelantamos aquí que una constante en el curso de las innovaciones internas, según el sentir de los académicos, es el problema de la comunicación.

Nuestro análisis se centra en dos de las tres estrategias organizacionales referidas en la primera parte del estudio: la institucional y la corporativa. De igual manera, aborda en forma simultánea el tema de la gestión de los recursos humanos con la transformación de la estructura organizacional. Comienza por el componente que mayor impacto produce en el ámbito interno, según testimonios académicos consistentes: la “innovación”; y que, en ocasiones, discurre por simple asociación de los contenidos.

Si bien el MG es una representación abstracta de cómo se estructura la complejidad de la vida académica en un contexto específico de cambio e incertidumbre, este análisis no es ni pretende ni podría ser exhaustivo; algunos aspectos del modelo sólo quedan apuntados, porque así aparecen en las experiencias subjetivas. El MG es un esfuerzo por manejarse en el ambiente de un cambio acelerado, el que mucho es apuesta, mediante una racionalización de las decisiones en el interior de la organización, sin pretensiones de transferir la experiencia como ocurre con los modelos explícitos, muy frecuentemente transportados por un lenguaje formal y sistemático.⁷⁸

⁷⁸ Véase: VÁZQUEZ García, Ángel Wilhelm. “Transferencia de modelos organizacionales: entre el reflejo ajeno y la construcción del propio”, en: Joas Gómez García (Coord.), *Economía y políticas públicas*, México, Colegio de Posgraduados/Hees Grupo Ed., 2007.

a. Dimensión gobierno y organización

■ Gestión del cambio

A partir de la reforma del sistema universitario chileno de 1981, la comprensión de las relaciones internas de las universidades y el resto de las IES, igualmente con el Estado que con el entorno, comienzan a no darse en un marco *sistémico* propiamente tal (en el que un conjunto de programas diseña y ejecuta los procesos académicos y administrativos según principios racionales de organización y dirección), sino en un ambiente de apertura interna y hacia la comunidad exterior y de interconexión en redes, donde la organización se da en un ambiente de pluralidad y la diversidad, y donde orden y desorden coexisten aparejados como consecuencia de la desregulación de las relaciones de trabajo y la flexibilización organizacional. La concepción organizacional abandona, por tanto, la administración basada en sistemas racionales para asumir la planificación estratégica, apoyada en la subjetividad de los actores y el “sentido común” de las experiencias y los estudios de organizaciones “orgánicas”.

La gestión del cambio en la Universidad es impulsada en estas circunstancias por dos políticas eje, a saber: lo que llamamos *aligeramiento* organizacional y la descentralización de las unidades académicas. El *aligeramiento* es una política de desmontaje de lo institucional y las formas de articulación social de la universidad moderna para sustituirlas por formas más “livianas” o más “simples”, si se quiere, relacionadas primordialmente con los conceptos de privatización y desregulación universitaria, y que sirven para producir efectos eficaces internos y sobre su entorno.

Por otra parte, la descentralización interna, el segundo eje de las innovaciones, es sinónimo de autonomización operativa de las unidades académicas, de eficiencia y cierta autosuficiencia; consiste en algo más

que transferir la responsabilidad decisoria central a las partes, se trata de un proceso de creación de articulaciones internas y con el medio no permitido por la vieja administración centralizada.

Para la operación de ambas políticas —el *aligeramiento* institucional y la descentralización—, la gestión central utiliza dos estrategias concomitantes: la *flexibilidad* de las operaciones y la *responsabilización* de los actores.

▪ **Flexibilidad operacional**

Una consultoría externa contratada por la administración central de la Universidad en el año 2000 sugiere ir incluso más allá de la planificación estratégica clásica para adoptar por la planificación continua o *improvisación estratégica*, descentralizada a nivel de las unidades académicas y profesionales (técnicas y administrativas), y basada en el principio de *subsidiaridad*, según el cual los equipos más cercanos a la acción tienen la responsabilidad de asumir la descentralización interna. De esta manera, se persigue, entre otros resultados, la adaptación de las unidades académicas a las demandas del entorno, el avance en materia de I&D, la autosuficiencia financiera por medio de la cooperación técnica con instituciones y empresas, y la capacitación de los académicos y administrativos para la gestión co-responsable.

No obstante, la experiencia dice que la *descentralización* es recomendable sólo después de un proceso de superación de inercias y asunción subjetiva de la necesidad del cambio, cuyo primer paso es la segmentación de las unidades académicas. En teoría, la *segmentación* y la *descentralización* no significan la dispersión o aislamiento de aquéllas, como se teme en el medio académico interno antes de la adopción de la medida. Por el contrario —expresa la administración central—, ambas suponen que la flexibilización operativa es orientada, dinamizada y coordinada por la

gestión global, responsable de la unidad, la equidad y la eficiencia continua de la Universidad.

También en teoría, la autoevaluación institucional permite saber en qué situación se encuentra cada unidad académica y la Universidad en su conjunto; este escrutinio debe revelar las fortalezas y debilidades institucionales para luego hacer un análisis del ambiente externo, a fin de formular la estrategia corporativa.

Una vez conocida la situación de la Universidad, algunas unidades son descentralizadas, por decisión colegiada, antes que otras y el conjunto comienza a operar de hecho con ambos tipos de gestión: la descentralizada y la segmentada, todavía dependiente de la gestión central. En general, la dependencia académica de la administración central indica que esas unidades no tienen aún la capacidad correctiva para planificar, organizar y manejar la transición, e interactuar en forma directa con el entorno. En ese caso, se habla de una debilidad técnica que retarda la operación del nuevo modo de gestión. Las unidades segmentadas dependen enteramente de la estructura jerárquica, los recursos globales y los estándares de la corporación; en cambio, las descentralizadas aportan a los objetivos institucionales según la planificación estratégica.

Pero existe un problema consistente, según testimonios académicos, que abarca las dos fases innovadoras: la “no-comunicación”. En la universidad de Occidente —como sostiene Barnett—, “*Si no hay conversación, no hay universidad. Así de sencillo*”⁷⁹, pero sabemos también que a los gestores académicos de la universidad globalizada y, mucho más a sus gerentes, esto les parece una pérdida de tiempo. Es previsible, por tanto, que en el nuevo esquema organizacional, donde teóricamente no existe el centro⁸⁰, el

⁷⁹ BARNETT, Ronald. *Op. cit.*, p. 128.

⁸⁰ BARNETT, Ronald. *Ibidem.*, p. 129.

desaliento a la conversación entre sujetos y también entre unidades académicas —que de por sí obedecían al concepto napoleónico de administración centralizada y compartimentación académica—, propenda al babelismo y se pierda la cohesión propiamente constructiva de la nueva universidad para dar paso a la asunción de parámetros y formas de hacer extraacadémicas.

La política de *descentralización* institucional se aplica, en consecuencia, cuando las unidades pueden adaptarse a las necesidades del entorno y este proceso ha sido negociado satisfactoriamente entre los actores. Desde el punto de vista estratégico, la *descentralización* consiste en la reproducción de las diferencias técnicas del mercado en la gestión y organización de la Universidad, a fin de atraer a los posibles proveedores (establecimientos de educación media), usuarios (estudiantes) y clientes (instituciones o empresas públicas o privadas que demandan cooperación técnica en investigación, capacitación, diseño o evaluación). Esta política persigue diversidad, flexibilidad organizacional y visión de largo plazo, además de una mayor injerencia de las comunidades académica y externa en el manejo de la institución, con lo que busca mayores posibilidades de operar en las condiciones específicas de cada contexto. Sin embargo, como capta la base académica, la *descentralización* también encierra cierto riesgo para algunas unidades internas en la medida que pueden ser aventajadas por la diversificación o la capacidad de operación de otras de la misma organización o externas.

Ante el temor de un sector académico al cambio, cabe la pregunta: ¿Una unidad académica, por ejemplo, un instituto de filosofía, cuyo objeto de conocimiento es de tercer grado de abstracción, puede competir con un instituto de investigaciones en alimentos, que está evidentemente en las primeras líneas de demanda del mercado? La respuesta es breve y contribuye a una mejor aproximación a nuestro objeto de análisis: la

unidad de filosofía sí puede competir internamente; *“de hecho lo hace, pongamos por caso, dando consultoría a proyectos públicos o privados para licitaciones que requieren, entre otras cosas, construir sus marcos teóricos con solidez”*; o bien, por medio de la cooperación técnica con instituciones civiles que *“buscan profundizar en su ideario”*. Este ejemplo permite inferir, a modo de hipótesis, que la competencia profesional de las academias es susceptible de demanda según se posicione la unidad operativa frente a los factores externos que miden sus fortalezas y debilidades internas.

La concesión de la autonomía implica confianza en la capacidad académica y operativa de las unidades; y requiere que éstas demuestren competencia y responsabilidad. La concesión de la autonomía se basa en el convencimiento de las altas autoridades de que la centralización del poder de decisión, la rigidez de la organización y el ensimismamiento académico llevaron a la Universidad a la anquilosis. Por otra parte, también se sustenta en la confianza en que esa rigidez histórica puede ser superada por la concepción de un plan de desarrollo pensado desde la perspectiva estratégica. En consecuencia, es aconsejable optar por una actitud acometedora, abierta a los “retos” que le impone el entorno, ágil para identificar las dificultades y los problemas a enfrentar, flexible para diseñar estrategias y construir soluciones, y dispuesta a valorizarse en los ámbitos de competencia de la institución.

Sin embargo, el escrutinio interno revela resistencias al cambio y retrasos en ciertas respuestas de la organización asociados probablemente al hecho de que la academia posee la información necesaria, pero no necesariamente la competencia técnica para asumir la gestión operativa, es decir, no todos los gestores del micro nivel se hallan capacitados para introducir la planificación estratégica en sus respectivas unidades académicas.

Además, ciertas implicaciones del nuevo modelo, tales como las condiciones contractuales, superan su nivel de responsabilidad. Si bien una parte de las dificultades para avanzar en las innovaciones es atribuible a la resistencia académica al cambio, otra parte depende de los retrasos en la gestión global, una de cuyas áreas parece ser el desarrollo de los recursos humanos (carrera académica y funcionaria) y de las políticas de capacitación correspondientes.

▪ **Responsabilización de los actores**

Mientras la gestión global se encarga de la misión, la identidad de la Universidad y su conducción general, las unidades académicas descentralizadas —se dice— deben “hacer más con menos” recursos institucionales, encargarse de la flexibilización operacional, adaptarse a las demandas del entorno, asumir en forma acelerada e inminente las innovaciones tecnológicas y responsabilizarse de los actores de la comunidad universitaria. A la renuencia a asumir solamente responsabilidades operativas, sin ejercer en realidad una influencia estratégica, se suma la sospecha de que la distribución de los recursos financieros a las unidades descentralizadas puede no ser necesariamente equitativa. Esta presunción, a la que nos referiremos en especial más adelante, es despejada por la Rectoría cuando sostiene que la nueva lógica para la asignación de los recursos financieros de la Universidad rompe con el modo mecánico del financiamiento incremental, acostumbrado hasta ahí, e incorpora el modo de la planificación estratégica.

Los académicos antiguos tienen presente la iniciativa de la gestión global para adaptar la Universidad al nuevo modelo de vida académica y laboral; y reconocen que una parte de sus ansiedades cotidianas tiene relación directa con ese proceso de cambio. Ocurre que su imaginario institucional se arraiga con fuerza en la historia corporativa, se ase a la misión institucional “*enmarcada por la fe y los valores cristianos*”, y se liga

naturalmente a las tendencias políticas predominantes en el interior de esta casa de estudios.

La formación humanista es un referente fundamental para los académicos que durante el movimiento estudiantil de la década de 1960 ya eran profesores, ayudantes de profesor o estudiantes de la Universidad. De esa experiencia rescatan tres aspectos principales que pertenecen a un código de ética universitaria en extinción y que, en su concepto, merecen ser recordados en el presente, por tratarse de una coyuntura de cambios sustanciales:

1) El movimiento estudiantil era explícito en su concepción de la Universidad: se trataba de recuperar el poder del conocimiento y el poder de la toma de decisiones que sitúa y orienta a la Universidad por los rumbos de las ciencias, las artes y las técnicas al servicio de la sociedad chilena.

2) Los propósitos de la reforma eran claros: incorporar la ciencia a la cultura de la institución mediante la creación de los institutos de investigación como ámbitos autónomos y flexibles; la formación de científicos y la implantación del trabajo en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.

3) El modelo de organización distinguía la función pedagógica, encargada a las facultades y escuelas, del cultivo de las ciencias, tarea de los institutos y centros, pero la centralización del saber en disciplinas básicas tenía por objeto comunicar los conocimientos a las escuelas profesionales.

En 2004, sin embargo, casi todo parece contribuir al desvanecimiento de éste y otros hitos de la Universidad como también al olvido de su impronta humanista, el orgullo de ser una *“universidad privada con vocación de*

servicio público”, expresión reiterada con frecuencia por autoridades y académicos.

Gobernabilidad y liderazgo

La gobernabilidad se refiere al “clima organizacional” propicio para dirigir a la Universidad; y el liderazgo, a la capacidad de los sujetos y los grupos para conducirla a un fin propuesto. El concepto de “clima” comienza a ser utilizado con frecuencia a partir del último cuarto del siglo XX en el análisis de las circunstancias que rodean a una persona o a un grupo de personas en una organización. En un sentido más estricto, este concepto depende del énfasis puesto por distintos autores en cómo se desarrollan los comportamientos más o menos perdurables de las individuos dentro de aquella, según lo perceptivo, lo psicológico, lo abstracto o lo evaluativo. Así, “clima” puede ser sinónimo de ambiente, personalidad de la organización, percepciones subjetivas de los comportamientos objetivos dentro de ésta o, para no abundar, interpretaciones de significado que ayudan a saber cómo comportarse en un sistema.

La definición de Witte y De Cock, recogida por Aída Alvarado, aporta características que nos parece indispensable no omitir en este *constructo* teórico: el aspecto valorativo de las percepciones, configuraciones o interpretaciones; su influencia en las conductas internas y su papel *facilitador* para distinguir a una organización de otras. Aída Alvarado dice:

El clima representa una síntesis de percepciones sobre un conjunto relativamente estable de orientaciones valorativas de la organización como un todo, que influye en el comportamiento de los miembros de la organización respecto de la efectividad organizacional que se centra en las políticas, prácticas y

*procedimientos organizacionales formales y informales*⁸¹.

La autora resume tres claves básicas para entender este concepto teórico:

1) “Se trata de una percepción individual antes que cualquier cosa”. Independientemente de las coincidencias que en cada caso pueda haber por parte de los miembros de la organización.

2) “Se configura colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de las personas que desarrollan las diversas actividades desde distintos puestos y misiones”.

4) “Se trata de un concepto multidimensional y globalizador, en el que no caben simplificaciones ni caricaturas, indicando el tono o ambiente de la organización”⁸².

La gobernabilidad de las universidades chilenas es garantizada durante el régimen militar e inmediatamente después en un ambiente político-jurídico de libre mercado de la educación superior, esto es, con la seguridad de la estricta observancia de las disposiciones legales básicas, una de ellas es que la relaciones laborales son libres y no hay prácticamente legislación del trabajo. La sociedad civil ha sido educada en todos los niveles para eso; a partir de cierto momento no es necesario que alguien vigile las conductas, la *internalización* de la norma ya se produjo y las personas se auto-vigilan.

La conducción de la Universidad en el momento de la intervención o de los rectores “designados” corresponde a la jerarquía del poder que, en

⁸¹ ALVARADO Borrego, Aída. “Clima y cultura: aproximaciones a una taxonomía organizacional”, en: Joas Gómez García y Enrique Vázquez Garatachea (Coords.), *Op. cit.*, p. 177.

⁸² ALVARADO Borrego, Aída . *Op. cit.*, p.178.

realidad, no asume las funciones sustantivas de la institución, sino, más bien, “deja hacer a la academia”; su interés principal en la gestión está en el ordenamiento simplificado de ésta en un ambiente de seguridad interior del Estado.

Posteriormente, la concertación política recupera la función gobierno de las universidades para las comunidades internas y les restituye también el derecho a elegir libremente a sus conductores. En este marco, la Rectoría de la Universidad propone y conduce el cambio, desde el principio, hacia la nueva forma de gobierno y organización en marcha. Primero, envía señales sobre la formulación de “estrategias de desarrollo” (1998); ese mismo año, echa a andar el proyecto de “desvinculación” voluntaria de profesores de la planta académica; luego, difunde las “Orientaciones Estratégicas Generales” (1999); más tarde, se propone conseguir el consenso interno sobre la necesidad del cambio (2000); después disuelve la planta de profesores; con posterioridad descentraliza las unidades académicas (2001-2004) y, por último, presenta el Plan Global de Desarrollo (2005-2010).

La *agenda ejecutiva* en la Universidad encuentra obstáculos desde el principio en el sector académico más antiguo, que cuestiona no sólo la radicalidad del cambio organizacional, sino también la forma de dirigirlo, en especial señala la participación “virtual” de la comunidad en la planificación y el distanciamiento considerable que ese sector percibe entre las medidas adoptadas por las autoridades y el consenso que se busca para el cambio.

La Rectoría “*no ha ejercido un liderazgo como es de esperarse...salta a la vista que no ha sabido crear un ambiente del todo favorable para tomar acuerdos*”, dice un testimonio. Si a esa conducción se le pudiera llamar “liderazgo”, agrega otro, sería uno de tipo “directivo”, inadecuado para

dirigir a la Universidad en el nuevo marco de su accionar, por la forma como se diseña y se toma las decisiones que atañen a toda la comunidad académica (profesores y estudiantes). *“Las acciones se realizan por iniciativa de la Rectoría, está claro, pero sin consulta a las bases. Se nos convoca para apoyar. El actual es el segundo periodo consecutivo de esta gestión y no hay un acercamiento real con ella...Gran parte de la comunicación es por encargo a sus instancias de apoyo inmediatas”*.

En el sentido amplio del término, liderazgo es la influencia que ejercen las personas, los grupos o las organizaciones para que otros acepten su conducción. Para la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), con cierta influencia en la planificación estratégica de la Universidad, *“Líder es todo aquel que es capaz de unir a los miembros de la organización y crear y mantener el ambiente necesario para que todo el personal se involucre en la consecución de los objetivos de la organización”*. Aunque existen distintos tipos de liderazgo formal, de la habilidad de éstos depende la socialización de los supuestos básicos y los valores de un grupo o una organización, la definición de los compromisos, la consecución de los objetivos y, en gran medida, el éxito de las estrategias que se ponen en práctica para influir en los sujetos, la naturaleza y el clima organizacional. La base académica comparte una cultura de “comunidad” (católica, que significa “universal”), a pesar de los años de intervención de la institución; aspira a la socialización del proyecto en marcha, es decir, a su inclusión real en el cambio con carácter de actor estratégico y no sólo de responsable operativo del nuevo modelo de gestión. La tarea pendiente en materia de gobernabilidad y liderazgo en la Universidad consiste, en consecuencia, en que el plan de conducción actual cree una circunstancia interna propicia para que la comunidad académica converja en los objetivos del cambio y se involucre activamente y por convicción.

La agenda ejecutiva oculta

La Rectoría es la gestora de las innovaciones de la Universidad y también quien convoca al personal académico con el propósito de consensuar el cambio, una tarea que asume desde 1998. En abril de 2000, en su calidad de apoyo directo a la visión y conducción institucional, la Vicerrectoría “D” propone a la planta de profesores el proyecto de planificación estratégica en un espacio ofrecido para el intercambio de ideas, pero la academia manifiesta en el acto su resistencia al cambio, argumentando, entre otras razones, su “desconfianza en las autoridades”. —“*¡Qué vergüenza! ¡Me dijeron de todo!*”, nos expresa con espontaneidad el autor de la propuesta. Sin embargo, una lectura detenida de aquel episodio, casualmente registrado por nosotros, nos dice que el objeto de la desconfianza académica no es la propuesta en sí, porque la planta de profesores no ha tenido hasta ese momento oportunidad de estudiarla a fondo, sino la intuición de que detrás del plan existe una *agenda ejecutiva oculta*. La agenda (del latín: *ágere*, las cosas que se han de hacer) trasciende el plano del *logos* innovador y de la racionalidad administrativa puesta en el papel; apunta a un espacio de poder y autoridad real donde se manifiestan las tensiones, los conflictos y las contradicciones, donde se legitima la iniciativa jerárquica y se subsume alternativas que emanan de las bases, en suma, donde se ejerce efectivamente el poder de la toma de decisiones.

▪ *Aligeramiento institucional*

La política de *aligeramiento* en la Universidad provoca que la academia pierda su tradicional organicidad y algunos profesores de planta que en el año 2000 expresan su desconfianza en las autoridades, en 2004 ya se hallan “desvinculados”, o bien, paralizados por la autocensura o el temor al “efecto *boomerang*”. La razón es que Chile en la actualidad es un país de 15 millones y medio de habitantes, cuyos académicos tienen débil arraigo en el nivel superior. Un testigo dice: “*Si alguien manifiesta abiertamente su opinión sobre estos asuntos en las instancias colegiadas, al año siguiente*

puede perder la cabeza. Es la desventaja de ser un país pequeño con pocos estamentos académicos” y, para mayor dificultad, en constante competencia con otros pares y entre instituciones similares.

La academia en disolución es un actor histórico impactado por la herencia del autoritarismo político en la debilidad disciplinar de la educación. El costo no asumido por el sector conciente de ésta es mayor en la medida que deja obrar al otro sin hacer nada por sí, es decir, en tanto que ofrece una resistencia pasiva a las innovaciones, sea por temor, sea por falta de reconocimiento específico como sujeto social o por la falta de interés en el reacondicionamiento de esta institución en el mundo de la interconexión global.

Pasividad y lobby

¿Y cómo se llega a esa pasividad que involucra al sector histórico de la academia? *“Las autoridades toman la iniciativa y se sirven del cabildeo para legitimar sus propuestas”*. La práctica del *lobby* es un instrumento idóneo y fundamental para “amarrar” las decisiones colegiadas de la Universidad antes de su formalización en las altas instancias. De esta manera, se dirige y organiza a la institución en forma ejecutiva y con distanciamiento de la base. Testimonios coinciden en que no es la participación académica, sino la opinión corporativa la que se expresa preponderantemente en las decisiones estratégicas. Los testigos suelen no dar razones sobre esa pasividad a menos que se les invite a tratar el tema específico de la participación. En ese caso, hacen un distinguo, como se verá más adelante, entre participación real y ficción.

Fuerza política

La continuidad de la administración central en la Universidad es indicativa de una fuerza académica con proyecto político. En 2006, el rector es elegido por tercera vez consecutiva para ejercer el cargo por cuatro años

más. Según esto, se nos hace notar, su gestión y, con ella, el proyecto de universidad en operación, se extenderán desde 1998 hasta 2010.

Estrategia horizontal

La descentralización interna de la Universidad es tanto más compleja cuanto mayor es la cantidad de unidades operativas y cuanto mayor es también la sujeción de éstas a la organización y la cultura de la alta modernidad. No basta con que se intente dinamizar a la academia para mantener a la institución a la cabeza de las IES de la región o en una posición privilegiada en el *ranking* nacional. Desde la perspectiva estratégica, se debe conducir el proceso de planificación y operación a partir de un perfil integrado y coherente de decisiones sobre los programas de acción y la determinación de prioridades para la asignación de los recursos (E. Himmel y S. Maltes). La responsabilidad de la gestión central en la integración horizontal y con el entorno está presente tanto en la etapa de planificación como en la de operación de los planes estratégicos; corresponde al control de la gestión ocuparse de que todo se encamine al logro de los objetivos, conforme a la planificación. Como aseguran Himmel y Maltes, aunque la integración horizontal de las unidades académicas “*suele ser el centro de atención durante la etapa de la planificación, la mayor responsabilidad para el logro de la integración se produce durante la ejecución de los planes estratégicos.*”⁸³ La gestión central en el momento de la planificación es responsable de la descentralización, pero también de que el conjunto de las unidades académicas supere el aislamiento estructural heredado de la concepción napoleónica y diseñe estrategias horizontales para la coordinación de proyectos conjuntos con otras unidades internas u organizaciones externas.

Durante la transición al nuevo modelo se observa que ciertas unidades

⁸³ CINDA, *Op. cit.*, p. 93.

segmentadas tienen dificultades para planificar en forma independiente e incluso se advierte, para mencionar un ejemplo, que una escuela y un instituto de la misma área de conocimientos rivalizan entre sí. La asunción de la rivalidad antes que de la cooperación no es rara en el momento de cambiar el esquema institucional o napoleónico de organización por la manera estratégica; existe casos en que dos o más unidades operativas de un mismo campo de conocimientos compiten arduamente por el presupuesto y, por consiguiente, la rivalidad les resta ventajas y oportunidades estratégicas para configurar y realizar actividades concretas con agentes externos.

Según Himmel y Maltes, *“Una estrategia horizontal no proporciona ventajas si una unidad o una tarea específica se desarrolla a costa de otra, como por ejemplo, una unidad académica en que la docencia sea de muy alta calidad pero la investigación muy pobre”*.⁸⁴ Los actores “saben” o están informados de eso, pero no asumen que los vínculos entre unidades afines coordinadas se fortalecen mutuamente como también fortalecen a la organización en su conjunto. Los puntos más débiles de la Universidad en el momento de la diversificación de los servicios parecen ser dos: la falta de experiencia técnica de ciertas unidades y el temor a que el descentramiento institucional las haga depender demasiado de la presión del entorno. Esto nos conduce directamente al aspecto formación, capacitación o superación del personal académico.

Canalización de la tensión interna

Las autoridades centrales tienen confianza en sus planes a mediano y largo plazos, pero entre los académicos existe incertidumbre sobre los posibles resultados del Plan Piloto de acreditación universitaria, emprendido por la CNA. La tensión interna configura un ambiente de

⁸⁴ CINDA. *Op. cit.*, p. 13.

secretismo y resistencias, y también es canalizada por medio de especulaciones. Por ejemplo, se dice que la CNA hizo trascender un preinforme que circula de boca en boca en determinados niveles, pero que no se conoce en otros; y esto alienta la desconfianza en el proceso. Las autoridades, por su parte, manifiestan —según se verá más adelante— que los comentarios atribuidos a la CNA sobre la evaluación de la Universidad antes del informe final son extraoficiales y, por tanto, por el momento, carecen de todo valor administrativo. *“Hay mucha sensibilidad en el ambiente...pero nos va a ir bien”*.

■ Gestión de recursos humanos

Hemos conceptualizado la estrategia institucional como aquella que define la naturaleza y visión de la organización. En este sentido, la gestión de recursos humanos y la gestión del cambio en la Universidad comparten la política de *aligeramiento* institucional, en especial respecto a las responsabilidades contractuales y sociales instituidas por el desmantelado Estado benefactor, para empezar, con la cancelación de la legislación del trabajo vigente hasta 1973, la consecuente supresión de los jueces del trabajo y su reemplazo por jueces de lo civil. Trece años después, se vuelve a legitimar el sistema antiguo, pero con gran diferencia en cuanto a su cobertura y protección. En efecto, las leyes sobre los contratos de trabajo y la protección social se reducen hoy al régimen de contratos individuales y la simplificación de los despidos.⁸⁵

Para los académicos antiguos, esto significa en la práctica poner fin a décadas de historia de esta institución; borrar intencionalmente hasta donde se pueda los vestigios de naturaleza jurídica, social y académica de la alta modernidad. Para esto, la administración central utiliza el “recambio generacional”, cuyas primeras cuatro acciones clave para

⁸⁵ Véase: REYNOSO Castillo, Carlos. *El despido individual en América Latina*, México, UNAM, 1990.

reducir el costo fijo y minimizar posibles trabas que emanen de compromisos sociales adquiridos son, a saber: 1) la “desvinculación” de los académicos más antiguos; 2) la disolución de la planta de profesores; 3) la contratación de reemplazos con perfiles nuevos y específicos (docencia e investigación); y 4) el perfeccionamiento académico entendido como iniciativa de los académicos con apoyo de la Universidad. Estas acciones concomitantes traen por resultado una nueva categorización de la academia, según se verá.

Recambio generacional: primeras acciones

1. “Desvinculación” optativa de profesores

Al comienzo de 2004, la Universidad tiene una población de aproximadamente novecientos profesores. El 30 por ciento son asalariados, trabajan jornada completa o media jornada; gozan de cierta estabilidad absoluta en el empleo. Los demás perciben honorarios y no tienen garantía de estabilidad laboral. Hasta esa fecha, ochenta profesores de jornada ya se han acogido al programa de “desvinculación”.⁸⁶ Para quienes están próximos al tope de su carrera académica, tener que decidir el retiro anticipado de la Universidad y posiblemente de la academia, les ocasiona un impacto moral fuerte, semejante al que provoca el despido individual, el innoble borrón jurídico de la “inamovilidad” en el trabajo por causas injustificadas. La teoría de la estabilidad en el empleo tiene un sentido amplio y otro restringido. En el sentido amplio, según Carlos Reynoso Castillo, “*es el derecho a permanecer en el empleo durante toda la vida laboral*”⁸⁷; en el restringido, “*la atención se concentra sobre el despido considerado como obstáculo para la continuidad de la presencia del trabajador en la empresa*”.⁸⁸

⁸⁶ Fuente: Entrevista con el rector (20 de mayo de 2004).

⁸⁷ REYNOSO Castillo, Carlos. El despido individual en América Latina, México, Instituto de Investigaciones jurídicas-UNAM, 1990, p. 93.

Uno de los testigos, al tocar este tema, nos sorprende con espontaneidad :

Después de tantos años de entrega a la Universidad, de ponerse uno la camiseta, es ingrato tener que retirarse porque han “cambiado las políticas”...¡Ésa, digo yo, es lisa y llanamente una visión instrumental! ¿Dónde está el humanismo? ¿Dónde quedaron los fundamentos, los propósitos éticos, el concepto de comunidad, los emblemas de esta institución? ¿Quién decide que es el momento de llamarlo a uno a retiro”?

La expresión “llamar a retiro” alude a la decisión jerárquica de sacar de las filas a la oficialidad más antigua o cuestionada para dar lugar a la promoción de los cuadros más jóvenes. Esta política —y en esto coincide la Rectoría con el concepto de uno de los académicos— es de naturaleza arbitraria. El programa de “desvinculación” de profesores, parte de la “administración con seducción”, como la denomina Vicente Sisto Campos en su tesis doctoral, es uno de los primeros instrumentos de la política de *aligeramiento* de compromisos sociales en la Universidad. Se trata de una iniciativa ejecutiva que comienza a operar en 1998 y que, como sostiene la misma administración central, no debe ser analizada por separado del resto del proyecto.

En principio, la propuesta consiste en el retiro voluntario anticipado de los profesores de jornada cuando cumplen 60 años de edad, en el caso de las mujeres, y 65 años, en el de los hombres, a quienes se les ofrece una compensación económica aproximada al total de los ingresos que percibirían desde esa fecha hasta su jubilación obligada por ley, a los 70 años de edad.

⁸⁸ REYNOSO Castillo, Carlos. *Op. cit.*, p. 94.

Así, la Universidad comienza a transformarse a fuerza del discurso organizacional y la operación de políticas públicas que impactan en la comunidad académica. Los profesores que han dedicado la mayor parte de su vida laboral a la institución suelen experimentar sentimientos fuertes y encontrados respecto al retiro voluntario, a pesar de que, llegado el momento, acepten la “desvinculación” con posibilidad de ser recontratados por tiempo parcial, con un máximo de doce horas/semana/mes de trabajo académico, hasta por dos años más.

Imaginarse “desvinculado” pone al sujeto en alerta; el sentirse desarraigado para algunos es una experiencia subjetiva dramática y casi inefable. Uno de los afectados lo expone así: *“¿Cómo me presento a esta edad, todavía capaz de seguir trabajando bien, pero inhabilitado por las políticas que se está aplicando? ¿Como ex profesor, como jubilado, como integrante de una minoría social...o, dime tú, como qué?”*

Las reacciones de los testigos ante la “seducción” varían en un rango que va, por decirlo así, desde un estado de conciencia sin pronunciamiento, pasando por el enojo e incluso por la indignación, hasta la espera paciente de quien ya se ha hecho a la idea, o bien, siente que “ya era hora”.

A pesar de esta diversidad de respuestas, los testimonios suelen coincidir en dos sentimientos intensos, provocados por la inminencia de la desvinculación: el de ser “expulsados de la tribu” y el de perder pertinencia social. La vivencia del desarraigo académico se expresa también con una aguda y dramática ironía:

Esto, yo lo había leído en una novela en la que los protagonistas eran esquimales y lo había visto en una película sobre el precapitalismo chino; siempre era por lo mismo: los viejos ya no tenían dientes y, por tanto, no podían usarlos como instrumentos para la economía

doméstica. Como se estimaba que ya consumían más de lo que aportaban, se les abandonaba en un paraje remoto con un poco de alimentos...

A medida que los profesores de jornada se aproximan a la edad tope de la carrera, resienten el impacto objetivo de tener-que abandonar la academia, es decir, el modo de ser académico y el modo social de éste (el paso del *Modo 1* al *Modo 2* de M. Guibbons). La vivencia inmediata de esta medida invade la dimensión personal; sin embargo, el impacto moral también es colectivo. La Asociación de Académicos de la Universidad tiene como misión “*velar por el cultivo, el desarrollo y la protección de las actividades académicas de sus miembros y de coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de la Universidad, de acuerdo con la voluntad de sus fundadores*”; de manera que el efecto psico-social de la desvinculación entre sus asociados propicia incluir en la agenda gremial de julio de 2004 la realización del taller “Desvinculación y dignidad académica”, cuyo propósito es reflexionar sobre este tema y la problemática asociada al mismo. (Ver Anexo 8).

Las autoridades tienen una visión distinta de este asunto. La Rectoría sostiene que “*La desvinculación es una medida de justicia institucional*”; a su juicio, una institución basada en valores humanistas debe velar por ellos y decidir lo más aconsejable para diseñar la estrategia corporativa en un ambiente en el que la integración del personal y el compromiso institucional son puestos a prueba. Esta preocupación se sitúa, según podemos identificarla, en el cruce de la gestión de los recursos humanos, o integración de éstos a la gestión estratégica, con la gestión del cambio, asociada a la variación de las condiciones internas y externas de la Universidad.

La interpretación de la gestión central difiere notablemente del sentido que

le dan los afectados. El rector pone la pregunta y responde:

¿Qué pasa con el académico que deja la institución a los 65 años de edad, todavía productivo; que es un buen profesor y que nos interesa conservarlo? A primera vista, pareciera que lo estamos induciendo a que se vaya, pero, en realidad, no es así. Tenemos un sistema en el que el profesor que se desvincula puede quedarse hasta cinco años más en una jerarquía que nosotros llamamos de ‘profesor adscrito’, manteniendo los derechos políticos y con una jornada más liviana. Nosotros quisiéramos que tuviera otros cinco años para cerrar su vida académica y escribir el libro que nunca pudo escribir...Eso es mucho más libre.

El plazo termina a los 70 años de edad (por jubilación obligada); y está sujeto a la evaluación y la decisión de los consejos...qué sé yo, todo un procedimiento. A los 70, no (hay) más; salvo que se le acepte como “profesor emérito”.

Desde la perspectiva ejecutiva, se trata de un punto de vista organizacional ineludible, “en el que la Universidad cree. Es un error estratégico proceder contra los principios institucionales y hacerse de enemigos”. Uno de los vicerrectores, en otra entrevista, argumenta sobre el mismo punto:

Es que las autoridades académicas somos profesores; después de que termina nuestra designación en un cargo, en el que podríamos estar tú, yo, cualquiera, volvemos a nuestros cuarteles académicos, a trabajar como cualquier profesor o investigador. No podemos ponernos en una posición antagónica, primero, porque no corresponde; y segundo, porque nos exponemos a sanciones morales de nuestros compañeros de toda la vida. Lo que sucede es que quienes toman el

timón asumen las mayores responsabilidades y se transforman en imanes de los descontentos.

Los modelos suelen ser sometidos a pilotajes y correcciones antes de hacerlos operar. El costo de no probarlos puede ser mayor al previsto en los momentos menos esperados y en los aspectos que se deposita mayor confianza, pero al MG se le ha dado tiempo para maduración y asimilación, y ha funcionado con muy pocas modificaciones, dice el rector.

La más sustancial —afirma— es que en el modelo primitivo había un tope para la indemnización que se le pagaba al profesor que se desvinculaba; ese tope se suprimió. Puedo decir con alguna razón, porque estuve en la discusión, que no se hizo para alentar a los profesores para que se fueran, sino que se hizo porque se pensó que era de justicia eliminar esa barrera para el profesor que terminaba su carrera. Ésa es la única modificación que se ha hecho desde que comenzó a operar.

El rector asevera en que se trata de una medida tomada a conciencia y con el mejor propósito:

Todo modelo de desvinculación, de incorporación, de cualquier cosa, en realidad, toda política tiene desventajas y ventajas y, en último término, es un conjunto de convenciones o reglas arbitrarias...y, como en Windows, uno trata de hacerlas con el menor número de agujeros posibles (...). En toda política y estrategia hay riesgos, hay que ser cuidadosos, hay que tener especial consideración hacia los profesores, por ejemplo, en el trato personal. Este es un sistema que no funciona si es simplemente un trato burocrático. Si usted le lleva a un profesor una carta, y dice: “Firme aquí”, entonces el hombre dice: “¿Caramba, yo he trabajado durante cuarenta años aquí y mi vida depende

simplemente de un papel que me mandó un funcionario de tercera categoría, que me dice: “Firme aquí”. No, no; es un proceso que debe hacerse con cariño, no puede ser un simple proceso burocrático.

Esta última afirmación revela que la ética funcionaria formalista, alejada del ideal weberiano, está presente de alguna manera en la memoria pertinaz del *Modelo 1* (M. Guibbons) de la institución.

La desvinculación es para algunos no sólo una forma arbitraria, sino también denigrante. Provoca el desarraigo del desvinculado, es decir, que deja sus raíces expuestas y repercute en su vida social, tanto desde el punto de vista de la economía como de las relaciones con los otros, comenzando por sus círculos inmediatos y los más cercanos.

En lo individual, le resta el soporte principal, la sujeción a la realidad (S. Freud), lo que le da sentido a sus actividades y a su historia; altera bruscamente la imagen que el sujeto tiene de sí mismo; y repercute en la sincronización de sus tiempos y ritmos vitales con tal fuerza que altera de alguna manera toda su vida, comenzando por sus rutinas biológicas, siguiendo por el sentido de la vida y terminando por su salud.

La desvinculación también altera la relación con los demás. El académico que elabora pronto su situación de pérdida se adscribe a asociaciones de pares o a otros clubes. Por razones históricas y excepcionales, se identifica como una *“expresión natural de aquello que debimos haber pensado antes”*, aludiendo al concepto de error de Gastón Bachelard. Por otra parte, impacta en el trabajo. *“Éramos pocos —dice un testigo, refiriéndose a su unidad académica—, ahora somos menos y debemos asumir más tareas sin compensaciones”*.

2. Desaparición de la planta académica

El segundo paso en materia de gestión de recursos humanos en la Universidad es la desaparición de la planta de profesores, también llamada “flexibilización” contractual, fenómeno propio del desmontaje de los mecanismos de regulación y parte de la estrategia institucional para la realización de proyectos innovadores. Se trata no sólo de aligerar la estructura burocrática-profesional (su organicidad, cohesión, costo, etc.), cuyo propósito general es aplicar programas de acción estandarizados y estables, tendientes al perfeccionamiento, sino también de flexibilizarla, hacerla dúctil y maleable, apropiada para distintas situaciones. La flexibilización, según el rector, consiste en lo siguiente:

En la organización universitaria clásica el concepto que tú tienes es de, pongamos por caso, veinte plazas de profesor de jornada completa, por ejemplo, en Física. Lo tradicional es que, cuando un profesor se va, queda una plaza vacante, y tú la llenas mediante un mecanismo (de selección-contratación), pero sigues teniendo veinte plazas. En el caso nuestro, de esos veinte, si se va uno, no necesariamente vuelve uno. Puede que vuelva cero o puede que vuelva uno después de tres años o puede que vuelvan dos, dependiendo de cuáles son las metas y los objetivos de la visión estratégica.

Según esta lógica de la gestión, el MG innovado es más “ligero”, más “flexible” y también más “libre” para ambas partes: la administrativa y la académica. Pero, como se verá más adelante, esta libertad trae consecuencias importantes para el trabajo a nivel operativo.

3. Reemplazos académicos

Las políticas públicas en la institución toman la forma de proyectos y programas innovadores, en la medida de lo posible. “*Hay personas que se van —explica el rector—, pero hay personas que ingresan y hay personas*

que se perfeccionan”. Esta tipología es importante para establecer luego la nueva categorización del personal académico.

Entonces surge la pregunta: ¿Y qué ocurre con las plazas que dejan los profesores “desvinculados”? La respuesta es clara y directa: la política de reemplazos académicos depende del nuevo código social y opera por medio de concursos, deja de depender de la inercia burocrática y se apoya en “decisiones técnicas”. Las unidades estratégicas concursan una vez al año para asumir sus cargas de trabajo, de acuerdo con sus respectivos planes de desarrollo. La gestión central tiene un sistema de indicadores de desempeño académico de toda la Universidad, la ficha ANDES. Este instrumento permite conocer las necesidades internas, comparar unidades académicas que de suyo son disímiles, y atender los planes propuestos por las unidades de operación: “*Por ejemplo —dice el rector—, un especialista en guitarra acústica o un físico especialista en partículas elementales. ¿Cómo decido yo qué cosa? Lo decido en torno a los indicadores, los proyectos que se presentan*”. Es la manera técnica de saberlo y la manera política de priorizar, teniendo en cuenta que esto tiene una consecuencia. “*Cuando un concurso se adjudica, ese profesor no tiene propiedad del cargo; se analiza su desempeño durante uno, dos...hasta cuatro años*”. La institución se cuida de no volver a tener una organización sobrecargada e innecesariamente costosa.

Por otra parte, la ficha ANDES permite saber la cantidad de estudiantes que existe por unidad operativa y los cursos que se imparte en cada una; posibilita además conocer las actividades de los profesores: quiénes publican, quiénes dan asistencia técnica, etc., y dar seguimiento global a los proyectos, los procesos y los productos a la vista.

En consecuencia, desde la desaparición de la planta académica, el proceso de ingreso de profesores o investigadores no es uno a uno, como en la

administración “tradicional”, sino contra la gestión académica. Ya no se trata del “relleno” de plazas vacantes y no se dispone de un fondo para eso. La lógica del recambio generacional es diferente, porque no debe esperarse que el contingente académico sea siempre el mismo o su número permanezca estable. Por el contrario, debe esperarse que disminuya, se iguale o se incremente, según las metas y los objetivos que se persiga. *“El pedir la contratación de un nuevo profesor porque se tiene una plaza vacante —expresa el rector— es una excelente razón para no otorgarla”*. Se requiere justificar para qué, cuáles son las características, en qué línea de desarrollo de la unidad académica estaría inserto ese académico, además de que cumpla con el perfil de competencia: *“la mayoría de las veces, tendrá que tener doctorado y, en algunas áreas, postdoctorado”*. El perfil redefinido es: *“Jóvenes con doctorado, típicamente treinta años de edad”*, en general sin experiencia docente y con expectativas de lograr la titularidad en el mediano plazo; muchos vienen de hacer su postdoctorado, pero se integran a proyectos, no a la planta académica.

Cuando estos jóvenes científicos, intelectuales o artistas buscan trabajo se evidencia la paradoja: *“¿Y usted qué ha publicado?” “¿En qué ha trabajado?” “¿Y usted qué...?”* Entonces, los postulantes, sin mayor experiencia ni en lo académico ni en lo profesional, deben intentar validar su proceso de formación como experiencia; algunos de ellos lo consiguen. La Universidad tiene prácticamente en todos sus programas académicos jóvenes con postdoctorado y adscritos a proyectos financiados con aportes internos o fondos externos; sin embargo, no se cuenta con suficientes becas. Observamos que una de las organizaciones que concede este tipo de apoyo es la Fundación Fulbright, pero —asevera el rector— *“es extraordinariamente selectiva”*.

Un cambio radical como el que experimenta esta unidad de análisis implica descompensaciones en el trabajo rutinario, en sus cargas como

también en la intensidad de las prácticas:

La saturación con actividades que nos toca asumir —afirma un profesor— impiden investigar y, en nuestro caso (el de su unidad académica), se suma el peso de la cosa administrativa y del duelo por quienes nos han dejado; somos muy pocos y debemos hacer todo. Lo de los reemplazos jóvenes debiera haberse atendido antes de tomar las medidas, pero no han sabido resolver cómo hacerlo sin crear resistencias.

Por otra parte, el régimen jurídico chileno, por medio de las políticas de “flexibilidad contractual” y de las “responsabilidades individuales”, da lugar a la marginalidad del oficio docente y su transformación en un servicio de bajo costo para los empleadores (o “sustentadores”). Los *profesores de jornada* y los *profesores contratados* por honorarios profesionales, como cualquier trabajador formal, pagan impuestos sobre el trabajo; no obstante, los *contratados* por tiempo u obra determinada entran en un régimen de excepción en materia de fondos “acreditables”; para solicitud prestaciones sociales, sólo se les reconoce la cantidad de tiempo de trabajo que hayan aumentado en su jornada a partir de 1990. El montaje de este escenario en Chile es posible a partir de que la dictadura militar cancela en 1980 la legislación moderna, suprime a los jueces del trabajo y los reemplaza por jueces de lo civil. La legislación sobre los contratos colectivos de trabajo y la protección social se reduce entonces a contratos individuales y a la simplificación de los despidos, otorgando, así, mayor poder a la gestión como expresión del derecho de propiedad del empleador.

En la base de la marginación del oficio docente se encuentran la política oficial de liberalización de las relaciones contractuales, la falta de contrapeso originada por la represión, el repliegue y la consecuente

declinación gremial y sindical de los profesores universitarios. Los profesores *contratados* acostumbran hoy paliar su marginalidad docente con la extensión de sus jornadas de clases y una sorprendente agilidad para circular de un lugar de trabajo a otro, en una dinámica permanente. El esquema de “contratación flexible”, obra de la irresponsabilidad social del Estado chileno, conduce la situación de los académicos a la incertidumbre continua y a su sustracción de la dimensión colectiva. Esta lógica, sostiene Tomás Moulian, “*busca hacerle entender al trabajador que es fuerte cuando actúa como individuo, a través de una estrategia de movilidad, y que es débil cuando opera como grupo, a través de una defensa corporativa*”.⁸⁹ Como resultado de las estrategias de gestión de recursos humanos y como lo expresa el rector, la Universidad concibe cinco categorías de profesores: de jornada, contratados, adscritos, asociados y eméritos. (Ver cuadro 7). En este conjunto, la mayoría son profesores eventuales.

⁸⁹ Tomás Moulian. *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago, 19ª. Ed., Universidad ARCIS-LOM Eds., Serie Punto de Fuga, 1998, p. 37.

Cuadro 7
CATEGORÍAS ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD

- 1 **Profesores de jornadas:** asalariados, con propiedad del puesto, hacen carrera académica y tienen derechos políticos y académicos.
- 2 **Profesores contratados:** eventuales, contratados por horas de clases, no pertenecen al Claustro Académico, no dependen mayoritariamente de la Universidad para vivir y no hacen carrera académica.
- 3 **Profesores adscritos:** ex profesores de planta, “desvinculados”, recontratados por tiempo limitado para efectuar diversas tareas académicas.
- 4 **Profesores asociados:** jóvenes meritorios, altamente calificados, sometidos a prueba hasta por cuatro años de trabajo académico.
- 5 **Profesores eméritos:** retirados y especialmente distinguidos, que disfrutaban de derechos políticos y académicos.

4. Perfeccionamiento académico

El trabajo universitario tradicional tiene tres fuentes formales de perfeccionamiento: la formación propiamente dicha, la superación académica y la capacitación. Si bien estas funciones de alguna manera son componentes de la gestión de recursos humanos, según observamos, en el MG conciernen más bien a la dimensión académica y servicios, encargada de la formación, la investigación y el desarrollo del plantel, que analizaremos más adelante.

▪ Resistencias al cambio

“La gestión estratégica surge por iniciativa de la Universidad”, asegura el rector, y la Vicerrectoría “D” es la encargada de crear el nuevo proyecto de gestión, “una ingeniería social...una revolución...”. Así se inicia, según

palabras del rector, “*un proceso de autoevaluación ‘autista’, sin asesoría externa*”. Posteriormente, se somete a la acreditación institucional, que “*evalúa las maneras de hacer, según un tipo de norma (ISO 9000)*”. Lo hace por grupos, no por producto final, considerando en este caso cuatro aspectos comprendidos en el MG: la gestión institucional, la docencia de pregrado, la gestión de postgrado y la gestión de investigación.

Aún después de la fase introductoria del proyecto de innovación, entre los académicos persisten desconciertos, reservas y prevenciones, según el momento y el grado de adaptación a la nueva perspectiva. En el centro de las preocupaciones se plantea la cuestión de la identidad institucional: el posible impacto de las transformaciones en la misión de la Universidad, su estatuto político-jurídico y económico, su forma de gobierno y organización, y también el costo social para esta institución considerada una universidad con reconocida trayectoria.

Los profesores cuestionan, además de las nuevas condiciones contractuales, la desarticulación de la planta académica: los cuadros formados en distintas disciplinas, a quienes la alta modernidad les abrió un espacio de tipo *fayoliano*, hoy ven amenazadas sus actividades académicas de las que hicieron una carrera profesional y un oficio universitario.

También emergen otras preocupaciones educativas. Una de ellas es la asimilación de la “compactación” curricular, la reducción pragmática de los programas de formación y su incidencia en la calidad educativa: la reducción de las carreras en tiempo y contenidos, sumada al arrastre de las deficiencias educativas probadas de los doce primeros años de estudio en el sistema, trae por consecuencia, “se ha visto” —asegura un testigo—, mayor superficialidad en el nivel de formación de los estudiantes de licenciatura y alto impacto en los estudios de postgrado.

Por otra parte, las fallas en la comunicación vertical y transversal, y las inercias individuales y colectivas asociadas a las dinámicas internas, propician resistencias y dificultades que atraviesan la planificación, la organización y el manejo de la transición al nuevo modelo.

Entre los aspectos desfavorables del proceso los testimonios mencionan algunos errores de liderazgo, particularmente el distanciamiento de la Rectoría respecto a la comunidad académica y la frecuente delegación de las funciones ejecutivas cuando las bases estiman que es tiempo de establecer una comunicación directa y no sólo burocrática, mediada por estructuras jerárquicas y compartimentadas.

El discurso del cambio, según el humor negro académico, es *“un soliloquio desde el solipsismo...Esperamos una interlocución razonable y razonada: eso somos, eso es, en esencia, la academia. Deseamos conocer y opinar sobre el proceso de transición y operación del modelo, y, sobre todo, ‘hacer’ la agenda de trabajo en forma conjunta, es lo que se nos ha propuesto en el inicio”*.

La premisa que subyace a estas expectativas es de naturaleza corporativa y moral: una comunidad no puede llamarse así si no hay comunión, convergencia de intereses, confianza universal, diálogo, debate de ideas, resoluciones conjuntas, perspectivas a futuro y, sobre todo, confianza en el otro. *“La situación expresa lo contrario del discurso, porque el centro impulsa la dinámica hacia fuera sin que el movimiento sea alterno, sin negociar cara a cara con uno de actores principales, la academia”*.

A la academia le interesa el asunto de la participación en la planificación y la toma de decisiones. La estructura de la Universidad se compone de tres instancias colegiadas que en el organigrama se ubican sobre la Rectoría, entre ellas, el Consejo Superior, la máxima autoridad de gobierno y

administración, encargada de decidir la política general de desarrollo de la institución y de regular sus actividades. En ese nivel se define la visión ejecutiva, se propone la estrategia institucional, se determina las prioridades y se distribuye los recursos, pero el Consejo Superior —opina un testigo— tiene dos debilidades considerables: 1) es una superestructura condicionada por las políticas públicas y “*la fuerza del presidencialismo*” chileno; y 2) es una instancia de hecho no compartida por la autoridad académica y que la representación de los profesores no asume como espacio de co-gobierno en toda su dimensión.

La planificación estratégica se realiza con “*una no disimulada presión política oficial para que las autoridades de la Universidad asuman el cambio de modelo*”; es un secreto a voces que el propósito social de la acreditación institucional es alcanzar los índices de productividad y calidad competitivos que añadan al país los puntos necesarios para confirmar su posicionamiento internacional. “*Es lo que les interesa a los políticos que le están haciendo el trabajo a la derecha económica*”.

En teoría, manejar las consecuencias mal acogidas de las innovaciones comprende cuatro asuntos medulares: 1) medir los costos (¿qué se pierde y quiénes pierden?); 2) asumir el duelo y comparar las pérdidas con los beneficios; 3) pilotear los cambios y adoptar soluciones temporales; y 4) visualizar con claridad el cambio y señalar sus rutas (Pierre Cassalis). En el inicio de las operaciones, el primero de ellos produce un fuerte impacto en la moral de los profesores con mayor antigüedad en la corporación, quienes se acoplan con dificultad a las nuevas dinámicas y no siempre reconocen o asimilan su sentido estratégico. Para algunos, el presente traiciona al pasado social. El conservadurismo es una de las funciones inherentes a la educación en todos sus niveles y modalidades, por lo que no debe extrañar que su otra función, la renovación social, encuentre pesados lastres en lo instituido en la Universidad durante la alta

modernidad.

Participación real y virtual

Por otra parte, la academia recela de la representación “democrática” en los órganos colegiados de la Universidad. Algo sucede con el poder directivo que *“las propuestas de las unidades académicas se pierden en una especie de ‘hoyo negro’. Hay ponencias y no hay respuestas, pero tampoco hay reclamos muy explícitos por esta situación”*. La suspicacia y la condescendencia se dan la mano en un mismo escenario de “integración” de las personas a la gestión estratégica. La participación académica en la toma de decisiones colegiadas en la Universidad ha derivado, según sentir de base, en un proceso puramente formal y aparente, en una *“simulación de participación”* de las unidades y los representantes; *“se dice que sí hay participación, pero ésta es más bien formal o, mejor dicho, es una pseudo participación”*. Se ha generado un mecanismo de “filtro” y consenso virtual, facilitado por un proceso formal consistente en que: a) la administración central propone a las unidades académicas “paquetes armados” de innovaciones (“verdaderos combos”); b) los consejos de las unidades *descentralizadas y segmentadas* hacen llegar sus opiniones y sugerencias al Consejo Superior; y c) éste nombra a una comisión de evaluación, esa especie de “hoyo negro” que absorbe las energías de las bases, “las filtra” y las congela en el tiempo, para decirlo descriptivamente. *“Ahí queda todo”*.

La voluntad de cambio, como es manifiesto, emana de la alta dirección y es consistente. Cuando el cuerpo de profesores se resiste a las innovaciones y lo expresa en forma abierta, no se trata sólo de una desconfianza en las autoridades, sino también de una intuición del profesorado sobre la *agenda ejecutiva oculta*, corroborada más tarde por el modelo en operaciones (MG) y actualizada por el sesgo del Plan de Desarrollo de la Universidad 2005-2010, donde se omite la existencia del docente hasta que, al fin, en materia de “Liderazgo, gobernabilidad y gestión institucional

de calidad”, se propone establecer un sistema de evaluación “*de acuerdo a estándares objetivos de desempeño*” académico.

La desaparición virtual del profesor-actor de la Universidad empalma con la concepción de la Reforma Educacional chilena, iniciada en 1996, en la que el MINEDUC marca el cambio del eje pedagógico al considerar a la docencia una condición del aprendizaje. Por tanto, el docente, antiguo co-protagonista, ya no cumple el viejo papel de “enseñante” y se torna en *coadyuvante*. El texto de la reforma sostiene:

Uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. Es evidente que sin enseñanza no hay aprendizaje, la enseñanza es una condición del aprendizaje. Pero en este nuevo milenio no basta con “pasar la materia” o cumplir con el plan de estudios. Lo que importa hoy, en última instancia –motivo por el cual se organiza todo un complejo sistema educativo–, es que el estudiante aprenda.

Esta finalidad ha sido la misma a lo largo de la historia de la educación formal y, por ende, de la pedagogía moderna, pero las razones por las que la burocracia magisterial o la universitaria hayan derivado en prácticas viciosas no vienen inscritas en el papel de la docencia; llegan a ser tales por su inserción en el sistema educativo real, cuya complicidad retribuye de este modo la arbitrariedad cultural que se conoce.

El esquema contractual “flexible”, además de impactar moral y socialmente a las generaciones de profesores más experimentados, se convierte en factor de resistencia al cambio; consiste en que la laxitud de las normas y las condiciones jurídico-políticas del sistema conducen a la

mercantilización del oficio docente. La teoría organizacional intenta demostrar que un sistema abierto, flexible y diversificado aventaja a uno cerrado, rígido y unificado. Esto pero relativo, porque depende de si se trata de estabilizar el medio o de circunstancias maduras cuando las formas de interacción pueden ser más horizontales y los comportamientos típicos pueden ir en ese sentido y es menester prestar mayor atención al entorno.

En verdad, la ventaja de un sistema como ése se dice en abstracto y no de manera circunstanciada. El planteamiento como tal es atendible, pero está incompleto, debido a que esas tres categorías teóricas se le atribuyen al sistema privado (abierto, flexible y diversificado) y se le restan al público. Para las universidades chilenas, en general, y nuestra unidad de análisis, en particular, adoptar el esquema “flexible” hoy les permite disponer de un *stock* de insumos educativos: docentes, investigadores y tecnología que pueden poseer y controlar como organizaciones. La apertura es la oportunidad cancelada antes del pensamiento de Lyotard respecto a la muerte de la modernidad. La flexibilidad permite “tantear” posibilidades de uso sin comprometerse. Y la diversificación es un lanzamiento en busca de oportunidades.

El fantasma “que hace ruido”

El “clima organizacional” de la Universidad es de trabajo y callada tensión; no hay tiempo para otra cosa. ¿Y qué es lo inefable percibido en el ambiente? La respuesta no se hace esperar: “*La herencia del gobierno autoritario*”, con el propósito de recordarnos que el pensamiento crítico y los espacios deliberativos fueron intervenidos por muchos años en el país; y que la historia fue *internalizada* con alto costo social para el chileno en general. “*Queda el temor y éste sirve todavía de instrumento para gobernar; ya es parte de la cultura del país y de su institucionalización. Esto ha sido tratado varias veces en la Universidad, pero no ha sido superado*”. Un

taxista conversador nos dice una tarde, retornando a casa, que todavía olía él “*al cocimiento de chancho (cerdo)*”, porque trabajó varios años en una procesadora de carne porcina para embutidos, y no podía expresar su hastío sin exponerse a “*perder la pega*” (“chamba”).

Lo que sigue es otra pregunta: ¿cómo resolver las resistencias a las innovaciones? o, puesto de otra manera, ¿cómo conseguir la aceptación del cambio con el menor riesgo e impacto posible? La respuesta teórica es optimista: por medio del consenso interno, la participación bien dispuesta y el trabajo “colaborativo” y “propositivo”. Pero, en la práctica, esto no se traduce en el “acto de fe” pretendido por la propuesta estratégica en el inicio (2000).

Hasta junio de 2004, la Universidad se halla todavía en espera de los resultados del Plan Piloto de Acreditación Institucional en las áreas básicas de gestión, docencia de pregrado, investigación y docencia de posgrado. Dos meses después, la Universidad es acreditada públicamente por el periodo 2004-2008. Para tener una idea sobre su significado objetivo, conviene añadir que esta institución es una de las once universidades y los dos institutos profesionales acreditados entre las cincuenta y nueve IES participantes en el proyecto piloto, que “*representan*—según el escrutinio nacional de 2003— *el 85 por ciento de la matrícula total de universidades e institutos profesionales autónomos*” del país.

En general, los profesores dicen estar conscientes de que su institución, como otras afines, se encuentra en una coyuntura inédita; dicen ser especialmente sensibles a lo que ocurre con la docencia y su relación con los cambios actuales. La aseveración de una de las autoridades: “*No necesitamos competir con las otras universidades locales; nosotros innovamos y las demás nos copian*”, es compartida de cierta manera por la base académica, pero habrá que ver hasta qué punto esa sensibilidad se

traduce activamente.

Los parámetros de comparación están claros para los profesores más antiguos: *“Si tuviéramos que competir en calidad sería a nivel nacional y contra la decana de las privadas del país; en ese caso, no nos iría bien”*. En la Universidad predomina la *profesionalización*, a pesar de que el desarrollo de la cooperación técnica —una función que la Universidad asume en la década de 1990 para compensar la reducción del AFD— la hace dar un paso adelante en el acopio de recursos propios, a la manera del modelo.

Los profesores advierten fortalezas y debilidades de la Universidad; al parecer, hay vías seguras de que sea reconocida socialmente por su tradición, sus valores y su finalidad universal, pero también inseguras de su esfuerzo real por la calidad educativa puesta frente a frente a eso que se llama eliminación de los recursos redundantes o faltas por detección tardía de “incompetencias”.

Un testigo menciona otro obstáculo por tardanza del proceso: *“La Universidad no ha ordenado su organización académica en función de las necesidades nacionales del momento y del sistema universitario”*. Tiene “carencias fuertes” a nivel estructural, una consiste en la inexistencia de una Vicerrectoría Académica que oriente y coordine el proyecto educativo de la institución y, por ende, impulse su evolución pedagógica. Esta función ha sido encargada a la Vicerrectoría “AE”, *“que no opera en el sentido esperado ni está bien encabezada”*, según la misma opinión.

Por otra parte, la declaración de principios de la Universidad es escueta; falta hacerla universalmente explícita. Sucede que *“cada unidad académica la traduce en políticas y estrategias de formación, pero se requiere que haya una definición de principios y orientaciones más claras”*

para las unidades, asunto que impacta en la práctica docente, porque hay “disparidad” de criterios y aplicaciones. El problema, precisa el testimonio, es que “somos *los profesores quienes debemos traducir las directrices y los programas sintéticos*” cuando lo que se busca, evocando la filosofía educativa de la modernidad, es la convergencia hacia la satisfacción amplia de los indispensables.

En el caso de la Universidad, los puntos más críticos del sistema se ubican —en opinión de testigos— en la gestión del cambio que tiene como contraparte, además de las resistencias conocidas, la fuerza académica inercial en el interior. A pesar de la intensidad del trabajo por la reducción ostensible de los recursos humanos, prevalece la rutina pedagógica sobre la innovación. Por eso, en la cotidianeidad de la academia y en las instancias de gobierno de la Universidad existen tensiones y contenciones permanentes. “*Se habla poco de eso*”, “*no se sabe mucho de eso*”, “*las autoridades no dan mucha información*”, se reitera con frecuencia.

■ **Control de gestión**

Por control de gestión se entiende el diseño y la evaluación del desempeño ejecutivo en la organización. De ahí las preguntas: *¿Qué cambia en los cuatro años siguientes a la difusión de las “Orientaciones Estratégicas” por la Rectoría? ¿Se produce realmente un cambio de fondo?*

Responder a estas cuestiones resulta primordial, pues lleva a conocer la percepción interna sobre las políticas de desarrollo institucional. En opinión de autoridades académicas, la antigua CNAP, hoy transformada en CNA, refrenda la confiabilidad de la Universidad por medio de la evaluación acreditativa del Plan piloto, pero esto no significa necesariamente que la institución haya asumido la planificación estratégica en el sentido estricto del término. La Universidad se halla más bien de un proceso que va de lo cualitativo a lo cuantitativo como aspectos

fundamentales para definir el estilo de gestión. El rector lo explica así:

El Plan de Desarrollo de la Universidad tiene dos etapas. En la primera, todavía no se formula un plan; hay orientaciones y un proceso de autoevaluación cualitativo, no cuantitativo. En la segunda etapa, se procede a la evaluación externa buscando las consistencias, en el sentido que “se predica y se practica. Estamos en ese momento”.

Entonces, ¿cómo opera el modelo de gestión y cuáles son los efectos percibidos internamente? La Rectoría sostiene:

La gestión del cambio no está libre de resistencias internas y externas como tampoco de atractivos y disuasivos para su ambiente específico, compuesto por las universidades aledañas, las instituciones de enseñanza media que proveen postulantes a primer ingreso y los grupos normativos y evaluadores. La gestión estratégica obliga a innovar en un ambiente de heterogeneidad y diferenciación para producir efectos en la eficiencia y la calidad, pero también demanda cambios, es importante, en los enfoques y las prácticas educativas e institucionales; eso requiere consensos, pro-actividad y un aprendizaje relativamente largo.

Respecto a las resistencias al cambio, un vicerrector afirma en la entrevista individual:

La gestión estratégica ha permeado todos los estratos del profesorado de la Universidad; todo el mundo sabe de qué se trata, ha trabajado, ha visto...Ahora, estar en contra es otra cosa. Se sabe que hay un proceso de gestión estratégica, se sabe que las cosas se están jugando por ese lado y que, por tanto, no tiene sentido oponerse...Cuando vino la comisión (de la

CNAP) que nos evaluó, se entrevistó con un montón de gente: directores, profesores, estudiantes, y una de las conclusiones que ellos manifestaron, por lo menos, oralmente, es que la gestión estratégica era una cosa que todo el mundo sabía de qué se trataba y en qué estado estaba en su escuela. Yo creo que la gestión estratégica se ha legitimado como una cosa universitariamente razonable. La discusión es otra: si tenemos o no gestión estratégica.

¿Y qué cambia en la institución? En opinión del mismo vicerrector y de su antecesor, el autor de la propuesta de gestión estratégica, la Universidad, hasta 2004, no tiene un plan de desarrollo estratégico propiamente tal. El vicerrector despeja este asunto cuando explica:

...un plan de desarrollo estratégico debe tener metas cualitativas y metas cuantitativas; no basta con decir en un plan: tengamos más postgrados o desarrollemos las áreas que son más fuertes; no, tengo que decir qué programas quiero desarrollar, en cuánto tiempo, con cuánta gente y cuánto cuesta; tengo que decir cuántas becas y cuántas publicaciones, en fin. Tenemos que pasar de una cultura de la gestión estratégica cualitativa a una de la gestión estratégica cuantitativa con indicadores de gestión previamente establecidos, consensuados, etc.

Estas razones clarifican las diferencias entre una y otra forma de planificación y permiten identificar los momentos sucesivos del proceso: 1) las primeras medidas tomadas por la gestión central en 1998; 2) la introducción de la planificación estratégica y la delineación de las orientaciones en 2000; 3) el proceso preparatorio de la autonomía operativa entre 2001 y 2004; y c) podemos agregar, el paso hacia la

descentralización general en 2005. La agenda ejecutiva en las etapas de transición da lugar a la revisión de la estructura académica para ajustarla a las condiciones del tiempo institucional y social.

A pesar de los avances para la actualización de la Universidad respecto a las demandas del entorno, no todo es miel sobre hojuelas. *“La Universidad —dice un testimonio— no ha ordenado su organización académica en función de las necesidades nacionales del momento y del sistema universitario”*. Además, tiene “carencias fuertes” a nivel estructural, una consiste en la inexistencia de una vicerrectoría (académica) que oriente y coordine el proyecto educativo. Esta función ha sido encargada a la Vicerrectoría “AE”, que no opera en el sentido esperado ni está bien encabezada, según la misma opinión.

Por otra parte, la declaración de principios de la Universidad es escueta; de ahí que *“cada unidad académica la traduce en algunas políticas y estrategias de formación, pero se requiere que haya una definición de principios y orientaciones más claras”* y precisas. Esto impacta en la práctica docente, debido a que son los profesores quienes traducen las directrices y los programas analíticos en sintéticos, es decir, los contenidos fundamentales de las materias o asignaturas en actividades con sentidos menos abstractos, referidos a la situación que se vive.

¿Cómo expresar de primera intención la situación interna?

Un testigo toma la iniciativa y abre la entrevista espontáneamente, mientras nos recibe, diciendo: *“El barco en que estamos..., ¿qué te parece?”*. La expresión nos sitúa de inmediato en dos dimensiones investigativas: una de ruptura metodológica con el modelo aristotélico (sujeto→objeto), y que, en vez de interrogar, nos permite dialogar; y otra de creación o uso de imágenes fértiles que ponen a trabajar en dos niveles de análisis al investigador: el del sentido figurado y el de la situación real.

Como sostiene Mauricio Beuchot, “interpretar es poner un texto en su contexto (...) poner un texto en su contexto es colocar algo particular en el seno de algo más general, lo individual en lo universal, lo momentáneo en la historia”.⁹⁰ El lenguaje metamórfico⁹¹ nos indica las dificultades del interlocutor para hablar en forma directa y llana sobre ciertas cosas.

La iniciativa del testigo nos hace pensar inmediatamente: “¿Se permite interrogar al interrogador?”. Todo depende de la intención de los actores y de no perderse en los roles, pero, como proceso de comunicación, sí es válido; y no sólo eso, sino también relevante, porque el estudio se construye sobre una base dialogal, en una conversación entre dos personas que manifiestan alternativamente sus ideas o afectos; ahí está la alternativa metodológica (investigador↔sujeto). Luego, devolvemos la cuestión: “¿A ti qué te parece este barco?”

La metáfora nos obliga de lleno a interpretarla. “Barco”, en castellano, es un medio de transporte que puede flotar en el agua; se refiere una imagen aparentemente simple. Pero, en este contexto, va más allá de la idea de “flotar” cuando relacionamos el concepto de *aligeramiento institucional* con la imagen del barco en desmantelamiento, en un dique seco, donde “el barco” significa el fenómeno de la experiencia a decodificar; y el dique, el contexto de las políticas neoliberales. Este asunto simbólico reaparece más tarde en distintas conversaciones sobre el desensamble, la reducción y la

⁹¹ La interpretación, según Mauricio Beuchot, propone un significado pre-argumental; en ocasiones toma el modo asociativo de analogía proporcional, instrumento que posibilita el diálogo y va más allá de literalidad del discurso. Reclama la percepción literal para llegar a comprensión simbólica. Se instala entre la univocidad del cientificismo y la equivocidad del relativismo y el conocimiento común. Identifica lo que es en parte igual y en parte distinto de las cosas a las que se refiere. No se rinde a los preceptos ni prejuicios de los sujetos (objetivismo) como tampoco necesariamente a las impresiones y pareceres del investigador (subjetivismo). No elimina otras lógicas de conocimiento, por ejemplo, la inferencia, o la verificación. Cunde resultados. Amplía el espectro de posibilidades de conocimiento legítimo.

rearticulación de la estructura y la infraestructura de la Universidad, la desaparición de la planta de profesores, el acotamiento de la vida académica, etc., fenómenos análogos a los que comprende el desguase de un navío y al llamado a retiro a sus tripulantes con mayor antigüedad. El reclutamiento de académicos jóvenes meritorios (grumetes con postgrado, aunque sin experiencia en navegación), etc., que aparece con posterioridad, lo asociamos con el mismo proceso como un recurso *facilitador* de la comunicación en presencia de una condición desfavorable.

La imagen virtual de la mampostería nos muestra un barco en reparación o desmantelamiento. En este caso, la imagen es análoga a las condiciones y dimensiones proporcionales que presentan en la actualidad las políticas públicas y los mecanismos de innovación de la educación superior. Para que el investigador pueda comprender esa representación requiere, primero, conocer el código y decodificar el mensaje en el contexto del que toma su sentido: los ajustes 1999-2004 a la Reforma Universitaria de 1981. Sólo después de esto se puede intentar hacer su analogía con la reforma de la corporación sujeta a nuestro análisis.

Se inicia entonces la experiencia innovadora y, cuatro años después, algunos testimonios sostienen que ni el modelo en operación ni el proceso se corresponden necesariamente con la propuesta explícita inicial. Por otra parte, el paso preparatorio fue más breve de lo esperado y consistió, primero, en que todas las unidades académicas (los centros, institutos, facultades y escuelas) hicieran un ensayo de autonomización en el papel, mediante planes de desarrollo viables, es decir, definieran con claridad los objetivos y fines a perseguir antes de responsabilizarse de los resultados.

Nota de campo

Martes 6

Me llama la atención que los profesores en estos días se desenvuelven con relativa soltura en la forma de vestir. “L” comentó que, hace un par de años, él y otros dos colegas de su unidad académica habían asistido a un seminario internacional en Buenos Aires y les había sorprendido la informalidad con que vestían en el medio académico; me preguntó si en otros países de A.L. sucedería lo mismo. Luego, comentó: “En la primera sesión del seminario nos dimos cuenta que no sólo algunos asistentes, sino también algunos ponentes, situados en la mesa, vestían de manera informal. Por la tarde, los tres colegas habían decidido ponerse “cómodos” y sacarse la corbata. Esta anécdota tendría escasa importancia si la decisión de prescindir de un lazo en el cuello (vivir ahorcados) no expresara también el interés en flexibilizar las apariencias.

b. Dimensión académica y servicios

El valor primordial de esta dimensión es la calidad educativa, a la que se le agrega el propósito contemporáneo de la equidad, de dar oportunidades a quienes las merecen.

La Universidad ofrece públicamente a los estudiantes una “*formación universitaria de calidad con sello valórico distintivo, innovadora y pertinente*”. De ahí se espera que sus procesos pedagógicos y curriculares como también sus investigaciones se orienten al mejoramiento de la formación integral y de la prestación de servicios, factores que condicionan el reconocimiento institucional. La meta de la Universidad, según la alta dirección, es que el postgrado permanezca “*en el grupo de las cinco mejores universidades del país*”. Para eso, como señalan algunos testimonios, requiere una dotación académica altamente calificada y no sólo sujeta a evaluación de su desempeño, énfasis unilateral del actual modelo de gestión.

La investigación científica y social en el momento comienza a destacarse

dentro de ciertos límites, según se verá en el análisis externo.

Mejoramiento de los académicos

“Hay personas que se van, pero hay personas que ingresan y hay personas que se perfeccionan”, dice el rector. ¿En qué consiste el perfeccionamiento académico como parte del proyecto de recambio generacional formal? Consiste en “lo que ha sido tradicional en la Universidad: uno se va becado, se va a hacer un postgrado o un postdoctorado, ese tipo de cosas, y para eso hay dinero y hay políticas”.

▪ Los postgrados

Por otra parte, la Universidad promueve y apoya los estudios de *postgrado* y en programas de *postítulos* o capacitación profesional, con duración hasta de un año, para *“la actualización de conocimientos y el desarrollo de destrezas en áreas de desempeño específicas”*, a fin de conformar el plantel académico de acuerdo con las necesidades estratégicas. En estas tareas participan de manera directa, por una parte, la vicerrectoría encargada del personal y el perfeccionamiento académico, y, por otra, la de investigación y estudios avanzados.

Los profesores interesados en realizar estudios de *magíster* o de doctorado en el país o en el extranjero pueden solicitar financiamiento al Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONYCYT). Los proyectos de investigación e innovación que se proponen pueden ser financiados por “fondos concursables” regionales, nacionales e internacionales, a los que tienen derecho a postular exclusivamente las universidades acreditadas por la CNA.

El perfeccionamiento o la capacitación específica se deja a la iniciativa de los interesados; la Universidad apoya sus solicitudes, en la medida de lo

posible, con becas y permisos. Esta información se hace pública mediante la *web*, así se sabe dónde está quién, haciendo qué y con qué estatus.

Desde la visión estratégica de la Universidad, la formación de postgrado determina la fisonomía y la especificidad de la academia. Ésta se orienta, por una parte, a la docencia y, por otra, a la investigación, funciones sustantivas para las que hay tipos específicos de nombramientos: se requiere doctorado para impartir docencia y postdoctorado para realizar investigación. Sin esos perfiles, los candidatos *“tienen muy escasas posibilidades de ser puestos a prueba para trabajar en la institución”*.

▪ **La capacitación profesional**

La capacitación para la gestión estratégica en el nivel operativo es una tarea asumida a destiempo, con posterioridad a la descentralización de las unidades académicas, según testimonios de profesores. Los directores de las unidades, acostumbrados a hacer trabajar sus ideas sistemáticas en el papel, *“necesitan profesionalizarse para asumir la gestión estratégica y posicionarse en el nivel operativo; se requiere que sean más pragmáticos, pero con preparación”*; deben saber conducir las unidades académicas y prestar atención especial y permanente a las necesidades asociadas a la variación de las condiciones del entorno; deben ser ejecutivos. *“Y esto no se consigue por ‘infusión’”* administrativa, remata el comentario.

Hasta 2004, *“el concepto de planificación estratégica sigue siendo ajeno a la tradición universitaria”*, asegura el rector. Esta aseveración vale tanto para la “cultura” institucional como para las políticas y prácticas institucionales, dado que la Universidad en la fase de la descentralización de las unidades aún no ofrece programas de *postgrado* ni de *postítulos* en el área específica de la gestión estratégica.

¿Y qué ocurre con la pedagogía?

Otro asunto de importancia, relacionado con la calidad educativa de la

Universidad hasta 2004, es el papel que le cabe a la pedagogía en este proceso innovador interno. La cuestión fundamental: “¿Qué innovaciones pedagógicas ha emprendido la Universidad en el marco de las acciones prioritarias para el cambio en el siglo XXI?”, se contesta indirectamente con el reporte de proyectos de cooperación técnica para la concepción y el desarrollo del país, proporcionado por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF)⁹² y el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)⁹³. Por ejemplo, en 2005, en respuesta a una convocatoria del MINEDUC, la Universidad propuso un proyecto multidisciplinario que dio origen al actual Centro Zonal de Enlaces (CZE), integrado por la estructura académica de la institución y que funciona con financiamiento público.

Los proyectos de investigación indican que los aportes de la Universidad a la docencia consisten fundamentalmente en el uso de nuevas tecnologías para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza en el sistema escolar chileno, pero no para optimización de este campo disciplinar a nivel superior ni para beneficio directo de la propia institución. La respuesta es, pues, que se da escaso o ningún valor en la práctica a la teoría fundamental de la educación en este nivel; detrás de esto parece hallarse ya la concepción de lo que se puede llamar el *conocimiento instalado*, de que el futuro de la Universidad está en transformarse en organización de aprendizajes aplicados, proceso que no sólo cambia de manera radical a las instituciones universitarias, sino también a la producción académica (ciencia y cultura) y, por tanto, a los sujetos.

⁹² El FONDEF fue creado en 1991; su misión es “Contribuir al aumento de la competitividad de la economía nacional y al mejoramiento de la calidad de vida de los chilenos, promoviendo la vinculación entre instituciones de investigación y empresas en la realización de proyectos de investigación aplicada, desarrollo precompetitivo y transferencia tecnológica”.

⁹³ El FONDECYT es un “programa público administrado por la Comisión nacional de Investigación Científica y Tecnológica, destinado a estimular y promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en el país”.

La educación formal es de suyo una práctica social importante, compleja e instituida desde muy antiguo, pero tradicionalmente desvalorizada, cuyos sistemas de disposiciones socialmente construidos (*habitus*) en la alta modernidad descansan fundamentalmente en el de otras disciplinas del área social y de las humanidades. La pedagogía se ve presa, primero, de la filosofía y la religión, ataduras que le dificultan configurar su campo disciplinario propio, porque necesita reconocer el carácter social de las circunstancias y los *discursos* (Pierre Bourdieu) de donde toma los materiales teóricos para darles formas a las prácticas educativas. Por ejemplo, N. Abbagnano, refiriéndose al humanismo renacentista italiano, se pregunta: “¿Cómo se compadece la libertad del hombre con la providencia, la presciencia y la gracia divina?”⁹⁴

Más tarde, cuando la pedagogía se aproxima a la sociología para definir las circunstancias que hacen posible decir algo sobre los fundamentos educativos de ese momento (discurso) y a los sujetos en tanto que actores conscientes, se ve en más dificultades todavía, porque debe revelar las condiciones de producción ocultas en su propio papel reproductor de las condiciones sociales (currículum oculto).

No es sorprendente, pues, encontrar un vacío pedagógico en la Universidad en la inauguración de la era global, ni menos en la fase de su descentralización, cuando se trata de decodificar el discurso de la gestión estratégica. Al hacer la pregunta directa a uno de los testigos en 2004 e, incluso, al reiterársela, poco tiempo después, la respuesta es la misma: “Quizás haya profesores que individualmente se hayan preocupado de eso, de innovar, pero no se sabe”. En realidad, la Universidad toma en 2003 algunas iniciativas para mejorar la docencia, pero, según observamos, es recién en 2005 cuando introduce un “enfoque tecnológico que implica la

⁹⁴ Nicola Abbagnano y A. Visalbergui. *Historia de la Pedagogía*, México, F.C.E., Séptima reimpresión, 1984, p. 204.

incorporación de las nuevas tecnologías (NTecs), tales como la creación de salas especializadas y la succión de la capacitación de ayudantes y profesores, la realización de seminarios, talleres, etc., y asimismo un fuerte impulso a la evaluación docente”.

Así como la pedagogía en la alta modernidad se ve urgida por la necesidad de articular un marco epistemológico para ocupar un lugar entre las “ciencias de la educación”, al irrumpir el pensamiento postmoderno, la educación superior se ve de nueva cuenta en apuros por no tener mucho qué decir sobre la globalidad ni cómo afrontar las innovaciones. Más allá de buscar una explicación causal de esto, parece razonable buscar su comprensión, primero, en que la gestión estratégica es una demanda externa a una “comunidad” académica tradicionalmente encerrada en sí misma, al menos, hasta hace pocos años; y, segundo, en que el pensamiento postmoderno se expresa con especial énfasis en el ámbito de lo organizacional, en cómo organizar una alternativa a lo que ahora se le concede un valor residual: la formación general de los estudiantes.

Para la educación, el gran problema consiste en cómo fundamentar una práctica que le resulta históricamente ajena: “ensamblar” las formas-para-organizar-el-trabajo, la *formación en competencias* en busca de la calidad más alta posible y la participación de los formadores en la toma de decisiones⁹⁵, en vez de cumplir con la tradicional función homogeneizadora de valores, fines e ideales educativos, buscar su relación con otros fenómenos, su ordenamiento y clasificación, indagar sus causales y leyes, y determinar los métodos y las técnicas más apropiadas, teniendo por centro el desarrollo social, hoy abandonado a su propia suerte.

⁹⁵ Concepción Barrón Tirado. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en: María de los Ángeles Valle Flores (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Pensamiento Universitario, 91, CESU-UNAM, primera ed.: 2000.

c. Desarrollo institucional

Gestión institucional

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), antecedente de la actual Comisión Nacional de Acreditación, llama gestión institucional al “conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos humanos, materiales y financieros de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados”.⁹⁶

La acreditación institucional es compleja, pero asegura la identidad de la organización. La gestión estratégica en la Universidad surge por iniciativa propia y sin intervención externa; por tanto, es original y “autista”, según palabras de la Rectoría. De esta forma, la Universidad inicia un proceso de autoevaluación y posteriormente se somete a la acreditación institucional.

La autoevaluación es una “autobservación” de las prácticas institucionales que permite describir en general la situación actual de su gestión y organización, a fin de identificar las áreas de posible mejoramiento (MINEDUC).

Según la ex CNAP, la acreditación institucional, proceso que corresponde a una actuación externa posterior, “tiene por principal orientación la evaluación de los mecanismos de autorregulación de la calidad de las instituciones”. Las áreas mínimas a evaluar son la gestión institucional y la docencia de pregrado; sin embargo, las universidades pueden convenir con esa agencia las condiciones adicionales: docencia de postgrado, investigación y vinculación con el entorno, en fin, pueden “dar cuenta de la diversidad del sistema”.

⁹⁶ Véase: www.cnap.cl

Para el Consejo Superior de Educación (CSE), el organismo contralor de las instituciones de educación superior privadas, la acreditación es “*un sistema de supervisión integral*” que aprueba los proyectos institucionales y de carreras, y verifica su avance y concreción durante el periodo que establece la Ley 18,962.

Para la Rectoría de la Universidad, la acreditación es “*una certificación de calidad que evalúa las maneras de hacer, según un tipo de norma*”. (ISO 9000). Se centra en los procesos y se efectúa por grupos, considerando en este caso cuatro áreas de certificación: gestión institucional, docencia de pregrado, gestión de postgrado y gestión de investigación”. El proyecto de gestión estratégica piloto de la Universidad es una “ingeniería social”, diseñada y propuesta por la Vicerrectoría “D”.

La acreditación, según el rector, es “*un proceso complicado en el que se hallan las IES en el país: complicado porque encuentra cuestionamientos a nivel de ciertos establecimientos, aunque legítimos*”. Contiene una demanda social muy fuerte a la universidad: “*Antes, la universidad era un ‘faro’ — dice el rector— donde estaba la elite intelectual; hoy, existe una multitud de universidades y una demanda tipo ‘supermercado’. La sociedad ya no necesita que se la ilumine...*”.

Sin embargo, hay elementos de juicio favorables para afirmar que no se ha agotado la confianza en que esta institución moderna sea una inteligencia capaz de acercar y hacer fluir las inteligencias, a pesar de que “*Las personas educadas hoy se sienten en condiciones de sostener por sí mismas sus convicciones y desafían a la autoridad de la academia*”. La pérdida de hegemonía en materia académica provoca una parte importante de la crisis de la identidad profesoral.

Pese a todo, la universidad conserva el papel de productora y transmisora

del conocimiento especializado, pero ahora lo hace de una manera distinta. A pesar de las manifiestas deficiencias socio-educativas del país, en 2004 el sistema de selección y mejoramiento de la calidad de la educación superior produce un efecto altamente competitivo entre los aspirantes a las universidades.

Algunos analistas intentan explicar la elevación exponencial de los puntajes máximos reales (o de corte dentro del rango de aceptación por el AFI) como la expresión “natural” de una mayor demanda universitaria. Con otras palabras, piensan que el incremento anual de estudiantes que rinden la PSU explica por sí mismo la elevación de los puntajes en dicho examen. Esta simplificación del asunto se ha hecho casi axiomática y merece ser analizada con detenimiento en otro espacio. Aquí sólo nos interesa subrayar que la superación sostenida por los puntajes más altos —algunos captados por esta Universidad— ha dado lugar al reforzamiento de un estamento intelectual privilegiado por su extracción socio-económica toda vez que no se puede demostrar la inclusión significativa de estudiantes de bajos ingresos en el rango más alto. Desafortunadamente, mientras la sociedad civil intenta vencer el elitismo e iluminar los espacios de cultura, algunos expertos arrojan más sombras que luces sobre los problemas de la educación superior chilena actual, por ejemplo, respecto a la elevación de expectativas “blandas” y los posibles compromisos gubernamentales relacionados con la formación de postgrado y el desarrollo de la investigación.

Diseño curricular

Los testimonios también informan sobre la tendencia a la compactación de los planes de estudio y su flexibilización. La reducción del plan de estudios de una carrera desemboca en la “jibarización” del proyecto matricial. Aun cuando distintos autores definen de manera diferente el concepto teórico de currículum, algunos añoran un eje articulador de principios racionales,

lineamientos normativos y académicos de la formación profesional o código de las prácticas sociales y educativas⁹⁷.

Por eso, la tendencia a compactar los estudios universitarios pretende un mínimo articulador general de conocimientos y más un dispensario de quehaceres prácticos. En el ambiente actual, la “flexibilidad” curricular se basa en la “necesidad social” de atender las preferencias de los clientes, que son quienes “pagan para eso”.

Educación basada en competencias: énfasis político

En el medio chileno existe interés político en que tanto la gestión pública como la de las organizaciones de negocio cuenten con competencias profesionales. La educación basada en “normas de competencia” es la corriente actual que relaciona la formación de los sujetos con las estructuras de los mercados laborales y sus formas de organización; privilegia el desarrollo de habilidades para manejar informaciones y sustituye la comprensión, interpretación y asignación de significados sociales por el desarrollo y la normalización de habilidades y destrezas, con el fin de asimilar principalmente tecnologías relacionadas con el procesamiento de *bits* y manejo de instrumentos y equipos de información y comunicación. Estas conductas se ordenan al desempeño exitoso en una tarea. La empresa del siglo XXI requiere individuos hábiles y flexibles, con capacidad para integrarse con facilidad y rapidez al trabajo en equipos y adaptarse a diferentes ambientes y procesos; por tanto, demanda individuos que sepan cómo hacer (el *know how*) y sean versátiles para trabajar en equipos en ambientes cambiantes.

Podemos decir con Ronald Barnett: “*Hemos llegado ahora a la fase en la que necesitamos iniciar la reconfiguración conceptual de la universidad (...)*”

⁹⁷ Véase nuestro artículo: “Claves para comprender el currículum de la Universidad Nacional”, en: revista *Perspectivas Docentes*, México, Universidad Autónoma de Tabasco, 1996.

Toda estructura para conocer y todo sentido del mundo, de nosotros mismos y de nuestra relación con el mundo se halla sujeta a controversia". Pero, como propone la sociología moderna, son las condiciones sociales prevalecientes las que hacen posible pensar en las alternativas.

Análisis externo

El análisis organizacional del contexto tiene como asunto principal la estrategia *competitiva*, llamada también estrategia *de negocios*. A nivel de las unidades estratégicas de planificación, según Himmel y Maltes, este análisis “*consiste en la identificación del grado de atractivo para el sector al cual pertenece dicha unidad*”.⁹⁸

La primera tarea consiste en partir de una configuración perceptiva del ambiente para luego identificar los aspectos externos no controlables por la organización, con el propósito de determinar las oportunidades y amenazas a tomar en cuenta para la planificación estratégica. La segunda es generar un consenso interno sobre los aspectos más relevantes para el cambio. La tercera es identificar los “nichos” o “segmentos” de interés potencial (peceras, avisparios, etc.). La cuarta es determinar las unidades académicas mejor posicionadas para atender las áreas de interés estratégico y su posible asociación en programas o proyectos. Y la última es diseñar una estructura organizacional flexible y adaptable a las circunstancias de la organización, a fin de llevar adelante programas o proyectos viables, atractivos y promisorios.

Percepción interna sobre el posicionamiento de la Universidad y la situación de las unidades académicas

Llamamos posicionamiento al conjunto de acciones tendientes a definir la forma cómo la organización se visualiza en el medio, se propone lograr el mejor desempeño posible e intenta sacar ventaja a las instituciones afines.

⁹⁸ CINDA/UDUAL. *Op. cit.*, p. 48.

La idea general de la Rectoría sobre el posicionamiento de la Universidad, el análisis interno hecho por la misma administración, la percepción interna de los académicos y la visión que desde afuera se tiene de la institución difieren e incluso se contradicen en ciertos aspectos.

Desde la subjetividad de los actores (autoridades centrales y académicos), la Universidad está estratégicamente posicionada en el ambiente de la región y a nivel nacional. La Rectoría ve en ella *“una de las instituciones (de educación superior) de mayor relevancia en Chile”*, consolidada, reconocida, con tradición y excelencia; *“que conoce los desafíos de los nuevos tiempos y se compromete con el desarrollo y futuro del país”*.

Esta corporación, por medio de la página *web*, uno de los medios relativamente explícitos que utiliza como soporte material para la interacción con la población interna y con el exterior, invita a los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria (bachillerato, en México) a participar en ella y a potenciar y desarrollar, así, sus habilidades e intereses para lograr la plenitud como personas. Sus valores fundamentales, si los traducimos a palabras clave, son: tradición, servicio público, excelencia, humanismo, desafío y compromiso.

Las autoridades y los profesores (algunos de ellos también responsables de unidades operativas e incluso de mayor jerarquía académica) comparten un sentimiento de confianza, fortaleza y orgullo por su corporación. *“No necesitamos competir porque nosotros introducimos innovaciones y las otras (universidades de la zona) nos copian. Si tuviéramos que hacerlo, sería en todo caso confrontándonos con la Universidad NN, una de las mejores chilenas... Eso sí sería difícil para nosotros, porque ellos hacen investigación, tienen los recursos, están integrados a distintas redes y trabajan mucho con Estados Unidos”*.

La Rectoría sostiene en una conversación que *“La educación del deep soud no le interesa a los Estados Unidos”* y que *“el referente externo de Chile es más bien Europa. Allá se forma una gran cantidad de nuestros profesores, en especial, en Barcelona; allá acuden a estudiar sus doctorados y postdoctorados, que no son pocos para el tamaño que tenemos”*.

Por otra parte, el Plan Estratégico 2005-2010 considera que las debilidades de la Universidad están en el reconocimiento social menor al esperado, en especial, por la falta de presencia a nivel nacional y otros asuntos atinentes a la gestión, como el retardo de los procesos terminales de los estudiantes, la débil relación entre las necesidades sociales y la oferta educativa, la debilidad en la conducción y la evaluación del desempeño académico, entre otros.

Desde la percepción académica, la Universidad *“es y seguirá siendo una opción de calidad para la región, no cabe duda, pero es y será también una universidad mediana, aunque importante para el país”*. No se la ve con otra expectativa de cobertura educativa, al menos, no, por el momento. Su demanda educativa es relativamente estable. (Ver cuadro 5).

Cuadro 5

INSCRIPCIONES DE PRIMER INGRESO A LAS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD

Año académico	Estudiantes inscritos
2003	2918
2004	3148
2005	2854
2006	2900 (aprox.).

La Universidad en 2003 reporta una matrícula total de 13,750 estudiantes

activos, lo que la ubica, según criterios internacionales, entre las universidades medianas (mayores de diez mil alumnos). En marzo de 2004 experimenta un incremento de 14.2 por ciento en el primer ingreso respecto al año anterior. Un profesor atribuye este crecimiento probablemente a las políticas de captación y retención de estudiantes de calidad del país, a quienes se les ofrece condiciones arancelarias o crediticias atractivas. Pero en 2005 la matrícula de principiantes se aproxima de nuevo al promedio histórico: 2, 800 inscritos anuales; y en 2006 se mantiene dentro del mismo rango.

Dicho se de paso, las preferencias por determinadas universidades se explican en cierta medida, por una parte, en razón del prestigio de ser autónomas y acreditadas públicamente, características que les otorgan reconocimiento de calidad o confiabilidad; y, por otra, debido a su accesibilidad para los demandantes. Por el momento, la acreditación pública y formal de programas (carreras) parece no ser un factor importante para atraer matrícula al primer año.

¿Cómo se posiciona la Universidad en general y las unidades académicas en particular frente a la tarea de la planificación estratégica? Los profesores poco saben o dicen saber, en ese momento, de la organización general de la Universidad y de sus movimientos estratégicos; varios no se pronuncian sobre el plan de acción global. No obstante, todos se expresan con libertad tratándose de aspectos específicos o asuntos que conciernen a sus unidades correspondientes. Da la impresión que este sesgo silencioso expresa una situación real de no integración vertical, es decir, relacionada con el proceso que Himmel y Maltes llaman “*de consolidación de la gestión estratégica a través de la jerarquía ejecutiva*”.⁹⁹ Otra razón pudiera ser que de alguna manera exprese el repliegue académico aprendido por las

⁹⁹ Erika Himmel y Sergio Maltes. *Op. cit.*, p. 92.

circunstancias que se conoce hacia funciones técnicas sin mirar hacia dónde se conduce a la Universidad.

Según la versión más frecuente, las unidades operativas cumplen con los estándares recomendados por el CSE sobre idoneidad de los académicos e infraestructura, aunque en menor medida con los aspectos logísticos; en pocos casos la percepción es negativa o los profesores se reservan su opinión sobre la pertinencia de sus colegas y el avituallamiento de su academia.

La mayoría de los profesores sostiene también que sus unidades académicas coordinan acciones con otras unidades de la Universidad que pueden añadir ventajas sobre los competidores.

Es casi unánime el sentir que están adscritos a instancias que compiten (o pueden competir) en la región o en el país en sus tareas de docencia, investigación y extensión académica.

También es casi unánime la opinión de que sus unidades utilizan versiones actualizadas para el reclutamiento y la selección de alumnos, profesores y administrativos; y en gran medida consideran que aquéllas recompensan el desempeño académico, administrativo y estudiantil.

Entre los profesores prevalece la idea de que sus unidades se posicionan estratégicamente, es decir, diseñan sus planes de acción a corto, mediano y largo plazos de manera articulada; y definen las prioridades de asignación de recursos considerando los aspectos externos e internos de la cartera de proyectos. Pero no todas las unidades académicas operan aún de manera descentralizada, flexible y eficiente; hay un retraso técnico atribuible a razones “políticas y administrativas”.

El área estratégica más débil parece ser el de la evaluación según el logro de metas y las características de los procesos, pero alguna o algunas unidades no se eximen de evaluar según el “sentir propio”. Esto no es visto como algo discrecional, sino como una fuerte confianza en la experiencia y la intuición de los equipos.

▪ **La Universidad en general**

Las políticas de la dirección central le dan un giro a las bases del conocimiento, a las metodologías y los estilos de trabajo, además de las regulaciones sociales. Pero los profesores no hacen suyo el argumento de *“liberar a los académicos próximos a la jubilación de cargas de trabajo”* para realizar una actividad mucho más libre.

De cualquier manera, se trata de que la transferencia de información correcta es un factor crítico de la dimensión gobierno y organización. La AENOR recomienda, desde el punto de vista de la gestión de calidad, *“asegurarse de que se establecen los procesos de comunicación apropiados dentro de la organización y que la comunicación se efectúe considerando la eficacia del sistema de gestión de la calidad”*. Esta es una debilidad a la vista y consistente de la gestión del cambio en la Universidad en marcha.

Así como hay coincidencias en las opiniones de los académicos más antiguos, también hay connotaciones específicas e incluso diferencias. El concepto prestigioso que tienen de su institución es unánime, posiblemente por la identificación con su Ideario y también por la estimación de la propia trayectoria en ella. Pero, entre estos profesores, es frecuente la idea de que la Universidad está situada en un escenario de posibilidades actuales en materia de homologación de títulos y grados más allá de las fronteras; y que sus fortalezas institucionales están en sus principios fundacionales, en su auto-conocimiento institucional y en el reconocimiento externo.

¿Se puede decir que la Universidad asume una postura estratégica para formular las directrices del cambio? Los profesores en general responden a esta cuestión afirmativamente. Según el listado de razones que se les presenta, consideran que:

- a) Toma en cuenta las características relevantes de las demás IES de la región.
- b) Tiende a anticiparse a las medidas que esas IES pueden tomar en determinado momento.
- c) Tiene versatilidad para adaptar las estrategias a los cambios del entorno.
- d) Articula una red de informaciones apropiadas, actualizadas y accesibles para las unidades académicas y de apoyo.
- e) Dispone de una red de comunicación interna eficiente.

Las coincidencias parecieran tener una base firme, pero el común de las estimaciones tiene como fuente principal la percepción subjetiva de lo que puede ser una amenaza o una oportunidad para la Universidad, a pesar de existir en ese momento información pública autorizada sobre su posicionamiento en el mapa chileno.

▪ **Las unidades académicas en especial**

Las coincidencias y divergencias de las percepciones de los profesores encuestados pueden estar asociadas en ese momento al estatuto autónomo o todavía dependiente de sus respectivas unidades operativas. Con otras palabras, probablemente puedan entenderse y validarse a la luz de la situación en que se encuentran sus propias unidades académicas en el proceso de descentralización y la consecuente asunción de responsabilidades de la gestión operativa. Lo que se sabe con seguridad es que en entonces sólo el 55 por ciento de las unidades operativas de la

muestra se halla descentralizado, aunque no se identifique su avance.

En opinión de la mayor parte de los profesores, las razones prevalecientes para otorgar autonomía a las unidades académicas son principalmente que:

- f) Compiten con las IES de la región o del país en el cumplimiento de sus tareas de docencia, aunque en desventaja con las universidades de investigación y extensión académica.
- g) Cumplen con los estándares recomendados por el CSE sobre académicos idóneos, infraestructura y logística.
- h) Conocen el potencial de unidades diferentes de su universidad pero interrelacionadas y que pudieran diversificar tareas, servicios o productos.
- i) Definen las prioridades de asignación de recursos considerando los aspectos externos e internos de la cartera de proyectos, asunto en el que, sabemos, la Rectoría pone especial énfasis para autorizar el financiamiento.

▪ **Percepción externa de la Universidad**

Lo que los profesores no atinan a decir o no saben en ese momento es que la Universidad ha alcanzado un posicionamiento objetivo de alto nivel regional, zonal y nacional. Como sostiene Ronald Barnett, respecto a las condiciones estructurantes de la universidad:

La autocomprensión de una universidad se ve fomentada por la confirmación de los demás o, al menos, por encontrar otras “universidades” con las que se pueda asegurar un reconocimiento mutuo. “¿Eres una de nosotras?”, es la pregunta tácita que subyace en la vida universitaria de un sistema de educación superior de

masas.¹⁰⁰

Según el *ranking* del Consorcio Periodístico de Chile, en 2003 la Universidad se ubica en el sexto lugar entre las 25 universidades de mayor prestigio en el país; se halla entre las líderes regionales y las mejores en ciertas facultades. De ahí se comprende que la expectativa de la autoridad académica central sea avanzar hasta el quinto lugar en el nivel de postgrado. Pero los individuos y las organizaciones que compiten y gozan de éxito en el medio nacional saben que no se trata sólo de ganarlo en cierto momento y, luego, perpetuar esa imagen para servirse de ella, sino de mantenerse arriba en el *ranking*: es el gran reto.

Se trata de la cuarta universidad más antigua de Chile; una de las veinticinco autónomas (o “tradicionales”); una de las veinticinco mejor evaluadas entre las sesenta existentes en el momento a nivel nacional y una de las *top ten* autónomas, según el *ranking* general de prestigio en 2003; la tercera de las *top ten* regionales; y la tercera también de las *top ten* autónomas.¹⁰¹ Es además la cuarta mejor recomendada de esas instituciones; la mejor de las ocho existentes en su misma región geopolítica; una de las dos confesionales que cuentan con subsidio público y una de las once autónomas acreditadas en 2004 y hasta 2008 por el Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Es una de las universidades más prestigiadas por sus carreras o facultades de Arquitectura, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial y Psicología, entre otras; sin embargo, decae cuando se trata de Periodismo.

Según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la UNESCO (1997), puede ser considerada como una universidad docente

¹⁰⁰ Ronald Barnett. *Op cit.*, p. 136.

¹⁰¹ Qué pasa. “Examen a las universidades chilenas 2003”, Edición especial, Santiago de Chile, diciembre de 2003.

extensiva, en el sentido que se compromete con la formación avanzada de recursos humanos y ofrece carreras en al menos seis de las ocho áreas del conocimiento, y cuenta con programas de postgrado y núcleos de investigación en disciplinas fundamentales. No ofrece carreras del área de las ciencias médicas, pero sí de la salud mental.

Componentes del desempeño

Las universidades docentes extensivas como ésta ofrecen formación avanzada en al menos seis áreas del conocimiento, en especial, Medicina, Ingeniería, Derecho y Economía; deben contar con programas de postgrado en ámbitos de aseguramiento de la calidad de la educación superior (magíster y al menos un doctorado), demostrar realización de investigaciones en disciplinas fundamentales y, por consecuencia, publicaciones especializadas anuales. Aunque la Universidad no ofrece formación en Medicina, se destaca, sin embargo, por ser la que más proyectos y publicaciones realiza con financiamiento de fondos nacionales.¹⁰²

Cuenta, además, con un sistema de biblioteca e información, cuya planificación estratégica (“Plan Ágora 2000-2004”) se adelanta al proceso de gestión que viven las unidades académicas en esos años; la formulación de este plan data de 1999 y su revisión y actualización, de 2001, dos de cuyas estrategias conviene destacar por su visión actualizada: “*Generar espacios físicos destinados al aprendizaje autónomo*” y “*Gestión del conocimiento científico y cultural*”.¹⁰³

¹⁰² QUÈ PASA. “Examen a las universidades chilenas. Ranking Exclusivo”. Edición especial, Santiago, diciembre de 2003.

¹⁰³ UNIVERSIDAD. “Plan Ágora 200-2004”, Vicerrectoría “ADE”, Sistema de Biblioteca, 2001, p. 5.

Conclusiones y discusión

Conclusiones y discusión

Diagnóstico

- El estudio de este caso nos remite a las agendas internacionales sobre educación superior para América Latina. Las primeras visiones sobre la extinción de la universidad clásica de Occidente y la imaginación de su nuevo derrotero, expresadas en el Simposio Internacional “La Universidad del Futuro”, en 1980, hacen énfasis en el cambio de la identidad institucional, el cambio de la estructura generacional, la organización del trabajo en torno a problemas, el desplazamiento del enfoque disciplinar, la planeación participativa, la introducción de nuevas formas de arbitraje acordes con las nuevas estructuras sociales y la distribución de fondos vinculada con dichos arbitrajes.¹⁰⁴

Con posterioridad, el incremento de la demanda educativa concomitante a la crisis de financiamiento público, conduce a estos países a adoptar las reformas recomendadas en 1991 por el FMI, el BM y el gobierno de Estados Unidos, para América Latina, y conocidas como el “Consenso de Washington” (J. Williamson). Ésos y otros contenidos se observan de modo particular en este caso.

Algunos efectos de las transformaciones experimentadas por esta universidad también son previstos en el Simposio de 1980, entre ellos, la conciliación insuficiente de fines y funciones y el hecho de que la nueva organización “*Puede recibir desde afuera los criterios del trabajo académico y abandonar las finalidades clásicas de la universidad. O bien, una red de presiones puede destrozar una trama de intercambios personalizados y libres*”.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Fernando Pérez Correa y Hans Albert-Steger. *La universidad del futuro*, México, 1981.

¹⁰⁵ Fernando Pérez Correa y Hans-Albert Steger, *La Universidad del futuro*, México, UNAM, 1981, p. 66.

Para abundar, el pronóstico también se cumple cuando los expertos en la universidad contemporánea expresan que se trataría de *“una comunidad que pretende ser leal a sus fines y a sus libertades, pero que, sin embargo, no acierta a ajustar sus formas de organización ni a ampliar sus recursos ante modificaciones sobre el monto y la intensidad de los servicios”*.¹⁰⁶

- La perspectiva estratégica desde la que se emprende esas transformaciones concretas consiste en pensar el posicionamiento institucional, a mediano y largo plazos, en un ambiente de organizaciones diferenciadas, en el que se rompe las reglas asociativas y de regulación por una instancia central, se apela a la gestión gerencial y se orienta la mirada hacia los mercados de la educación superior.
- La innovación de la academia persigue su renovación antes que su perfeccionamiento; se inserta en un esquema de transformaciones cuyo asunto principal es cómo organizar y administrar los conocimientos; recupera el concepto del actor individual de la educación; recurre a la caja negra de la tecnología avanzada del aprendizaje (aulas virtuales, conexiones en línea, etc.) y la ingeniería social; implica al estudiante en una suerte de “autogestión” académica y asigna al docente la función de proveedor de insumos especializados (plan de estudio, asesoría a distancia, en fin). Esta visión desplaza las preocupaciones pedagógicas.
- Las estrategias organizacionales detectadas en este estudio para el “cambio de perfil” de la institución des-estructuran en un tiempo relativamente breve la memoria histórica de la institución y minimizan la participación de los actores que dominaban su espacio académico y político: los profesores.

¹⁰⁶ Fernando Pérez Correa y Hans-Albert Steger, *Ibíd*em, p. 66.

Aunque la gestión del cambio apela de manera manifiesta al consenso, las transformaciones son gestionadas de hecho desde una posición de fuerza en un escenario *tendencial* donde los profesores son considerados condiciones del aprendizaje y desaparecen virtualmente. La omisión de los docentes de la Universidad en el Plan Estratégico 2005-2010 es una prueba de la posición que ocupan en la visión organizacional de este momento.

- Resulta especialmente interesante observar que, a pesar de que el sector resistente al cambio en el momento que se introduce la propuesta no cuenta con un marco de análisis específico, intuye con gran fuerza que la agenda contiene un impacto en la academia.

Algunos profesores reconocen en la iniciativa una *función social asignada*¹⁰⁷ a la institución y a la gestión central, pero viven en carne propia lo que Tomás Moulian denomina la “des-socialización” del trabajo. La administración tradicional organiza las actividades indispensables y auxiliares para la producción de bienes materiales e intangibles bajo una sola gestión. En cambio, la gestión estratégica trabaja con un conjunto de unidades independientes y hasta extraterritoriales para la integración de procesos y partes del producto final. De esta manera, todos se distancian y se aproximan eventualmente y, así, se producen múltiples visiones de la comunidad académica.

- Las observaciones de campo de 2000-2001 nos llevaron a suponer que el impacto de la perspectiva estratégica en la Universidad podría ser absorbido por el sector académico en el mediano plazo (2003-2004) y que, en consecuencia, la iniciativa organizacional podría prosperar de alguna

¹⁰⁷Guillermo Villaseñor llama *función social asignada* a la interpretación práctica que una institución hace de su identidad y su papel social en circunstancias distintas a la fundacional.

manera sin grandes obstáculos. Esta hipótesis de trabajo resulta parcialmente correcta, en el sentido que la fuerza de las políticas públicas, apoyadas en consideraciones administrativas y financieras, así como la agenda ejecutiva de la Universidad, inducen efectivamente su implantación. Se cumple, pues, que las fuerzas decisorias logran introducir y comenzar a operar el MG en el mediano plazo; sin embargo, conociendo la historia política reciente del país y su fuerte condicionamiento de las conductas de la sociedad chilena, deberíamos haber pensado también en la probabilidad de que el MG fuese aplicado de todas maneras, a pesar de las reservas manifestadas y sostenidas por la comunidad académica interna.

- Las autoridades de la Universidad buscan un posicionamiento institucional que concilie las orientaciones estratégicas (2000), el conocimiento de las fortalezas y debilidades internas (2000-2001) como parte del ejercicio motivado por el CNAP (hoy CNA), el diseño de los planes de desarrollo de las unidades académicas (2004) y el dictado de las políticas de recursos humanos (1998) con las transformaciones requeridas en el escenario actual. Los cambios en este ambiente de transformaciones provocar dificultades inherentes al cambio mismo, a las necesidades de aceptación, reacomodo o redefinición; de hecho, la teoría organizacional concibe las resistencias al cambio como un componente inherente al enfoque.

- Un ex-rector de la Universidad, participante en la Reforma Estudiantil del '68, sostiene que posiblemente sean tres las razones por las que las propuestas de ese movimiento no fueron plenamente asumidas: 1) la radicalidad del movimiento, 2) las sensibilidades provocadas desde el comienzo y 3) el trasfondo histórico. Esta interpretación —madurada por

más de tres décadas de historia— nos ayuda a entender las resistencias actuales al cambio, marcado por la desregulación de las relaciones laborales, la descentralización operativa y la inmersión de los actores en un “clima” organizacional donde todo se arriesga permanentemente.

Podemos postular con cierta razón que las dificultades y oposiciones emergentes en la Universidad en el actual proceso de cambio pertenecen a las categorías teóricas de resistencias al cambio similares a las que desencadenaron el conflicto de la Reforma Estudiantil del '68, aunque sean diferentes desde el punto de vista de la posición jerárquica de los actores en ambos momentos. La reforma del '68 es obra del movimiento universitario en un contexto de ascenso democrático en la región latinoamericana; pero el cambio actual es producto de la iniciativa de la alta dirección de la Universidad en un ambiente en el que el consenso representa la sublimación del olvido, la presunta superación de las divergencias respecto a los fines.¹⁰⁸

La innovación, más allá de la radicalidad de sus medidas inmediatas y a mediano o largo plazos, supone también des-construir la cultura institucional de la alta modernidad e introducir un conjunto de supuestos básicos, creencias y valores, con el fin de que sea compartido por toda la comunidad académica. Esto significa crear un discurso organizacional, lo que en palabras de Eduardo Ibarra Colado es “*una narrativa institucional, armada desde la cúpula, con la intención de construir un orden al que todos se sumen.*”¹⁰⁹ Este propósito exige diseñar un proceso de re-aprendizaje colectivo con implicaciones éticas, sociales y psicológicas, porque se trata de una finalidad deseable: que los actores acepten y legitimen una nueva cultura.

¹⁰⁸ Tomás Moulian. *Op cit.*, p.

¹⁰⁹ Eduardo Ibarra Colado. Presentación de nuestro libro: *Universidad y gestión estratégica. El caso de una universidad chilena. I.*

- La percepción de que el liderazgo en este caso es marcadamente directivo y que permanece aislado, no alienta la confianza de la academia más antigua, la desincorporada, y resta posibilidades a la “movilización” su conciencia del cambio.
- Parte de la resistencia al cambio se presenta como una negativa a renunciar a los derechos sociales adquiridos (autonomía sindical, contrato colectivo de trabajo, derecho de huelga, seguridad social, etc.). Al inicio, las resistencias descansan en suspicacias y especulaciones de la academia, pero a medida que se impone el cambio las oposiciones llegan a tener un sustento real en el descubrimiento de la naturaleza del proyecto y sus consecuencias; entonces en la academia se manifiestan cuatro posiciones: la aceptación, la resignación, la resistencia pasiva y la resistencia activa.
- El cambio de paradigma ocasiona la cancelación de la planta de profesores, el congelamiento de las plazas vacantes y el llamado a retiro voluntario al conjunto residual de científicos y humanistas que representan la memoria histórica de la institución. Pero, al cabo de un tiempo no mayor a cuatro o cinco años, por la pasividad de quienes permanecen y la ignorancia vivencial de quienes recién ingresan, las reglas del juego parecen resultar atractivas para éstos, quienes depositan sus primeras expectativas profesionales en este campo de trabajo.
- La descentralización produce impactos inmediatos a nivel institucional y social que, en términos de la calidad educativa, evidencian el desarrollo heterogéneo de la Universidad. Las unidades académicas se ven sujetas al juego de los mercados, destinan gran cantidad de tiempo a la docencia y se ven urgidas a asumir la *cooperación técnica* en detrimento de la investigación o a orientar ésta hacia los intereses de la demanda.

No obstante, a las unidades y a los programas de postgrado les agrega un

valor a la academia. Al interactuar directamente con el medio social, prestando cooperación técnica a empresas e instituciones, aquélla se ve obligada, por una parte, a conocer y atender las necesidades reales del país en sus diversas ramas y, por otra, le permite hacer acopio de fondos para su financiamiento. Uno y otro aspectos redundan en la calidad, la pertinencia y la relevancia tanto de la docencia como de la investigación.

Las unidades académicas, en el momento de la transición al nuevo modelo deben intensificar sus tareas, pero algunas acusan deficiencias técnicas para asumir la gestión descentralizada.

- La agenda ejecutiva es un declarativo que persigue su aceptación inmediata y plena; da por sobreentendida su lógica, es decir, los principios y supuestos que dan coherencia al conjunto de sus enunciados, pero resulta comprensible para la academia sólo cuando ésta comienza a advertir los efectos del cambio acumulados.

Pronóstico

- Con la adopción de las nuevas tecnologías (NTics) para el sistema educacional en escuelas y facultades de la Universidad, es probable que se descuide la formación propiamente tal y su impulse la educación por resultados, basada en el valor útil de las experiencias de aprendizaje; se sustituya al pensamiento crítico y convergente por el libre pensamiento, el pensamiento diferente, la imaginación y las habilidades individuales descontextualizados. De igual manera, es posible que se capacite a los profesores en *management* educativo, en la “empresarialización” de su actividad.

Es posible que, en razón de la fuerza transformadora del *Modo 2* sobre la sociedad en su conjunto (M. Guibbons), el enfoque educativo se oriente hacia la formación de los estudiantes en competencias para la resolución

de problemas y el desarrollo del razonamiento estratégico y de habilidades personales y para el trabajo en equipos, como esperan los sostenedores de la educación actual. La formación en competencias es un proceso complejo que comprende la educación formal, la no-formal y la capacitación para el trabajo; las competencias básicas que comprende la formación en cualquier carrera universitaria, además de las específicas, son, por ejemplo, acceder a las fuentes de información y conocimientos más adecuados, leer, analizar, comprender, comparar, traducir, concluir, sintetizar, concebir, redactar, corregir, etc. Sin embargo, al subsumir la teoría pedagógica en operaciones virtuales no se explicita ni se entiende cómo se aprende y, por tanto, tampoco cómo enseñar.

En caso de que la Universidad asuma el esquema general de esa corriente, por consecuencia con sus principios institucionales y por el compromiso que establece en su plan Estratégico 2005-2010, se verá obligada a insistir en la formación en valores para evitar que el utilitarismo virtual y las políticas de libre mercado sesguen la visión profesional de los estudiantes al egresar y de los académicos en ejercicio y en preparación.

- Vistas las dificultades, la Universidad deberá conversar internamente para luego dialogar con el entorno nacional e internacional; prepararse para no dejarse avasallar por las dinámicas instrumentales ni presupuestales o de cualquier tipo que la disminuyan como proyecto científico y cultural o le extirpen su lengua propia para ponerla al servicio de clientelas, cercenando la posibilidad de que intente ser el *topos* de la libertad y de los valores.
- La participación simulada del profesorado en la toma de decisiones formales de la Universidad impide a una parte de la base académica comprender en forma temprana la esencia compleja y conflictiva de los procesos vividos y por vivir.

Conclusión final

- La Universidad es una práctica histórica, un pensar profundo y sostenido, un transmitir y un sentir constantes, que nunca se realizará de manera plena ni menos universal, porque tendrá que acompañar los momentos de construcción y crisis de la sociedad y porque ella misma es construcción y crisis del conocimiento.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas y documentales

ALBACH, Philip G. y Jane Knight. “Visión panorámica de la internacionalización de la educación superior: motivaciones y realidades”, en: revista *Perfiles educativos*, Tercera Época, Vol. XXVIII, N° 112, 2006, México, CESU-UNAM, pp. 13-38.

ALTBACH, Philip G. “Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada”, en: Philip Altbach, *Educación superior privada*, México, 2002, CESU-UNAM/M.A. Porrúa, pp. 7-24.

AENOR. *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001: 200 en la educación*, España, AENOR, 2002.

AHUMADA Figueroa, Luis. *Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizaje de cambio organizacional*, Santiago, Eds. Universitarias de Valparaíso, UCV, 2001.

ALTBACH, Phillip G. y Janet Knight. “Visión panorámica de la internacionalización de la educación superior: motivaciones y realidades”, México, Revista *Perfiles Educativos*, CESU-UNAM, Tercera época, Volumen XXVIII, Número 112, 2006, pp. 13-39.

ÁLVAREZ García, Isaías (coord.). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*, México, IPN/ESCA/MADE-PRIADE/TALLER ABIERTO, 2005.

BAJAR Simsolo, Victoria Raquel. *Gestión de personal académico en las instituciones de educación superior*, México, UAM-Xochimilco, Serie

Documentos, Análisis de Problemas Universitarios, 3, 1998.

BARNETT, Ronald. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Girona, Eds. Pomares, 2002.

BARRÓN Tirado, Concepción. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en: María de los Ángeles Valle Flores (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, Pensamiento Universitario, 91, México, CESU-UNAM, 2000, pp. 17-44.

BEUCHOT, Mauricio. *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México, 2004, Ed. Herder.

CASANOVA Cardiel, Hugo. “La universidad hoy”, en: Hugo Casanova/Claudio Lozano (coords.), *Educación, universidad y sociedad*, México, IISUE-UNAM/ Universitat de Barcelona, 2007, pp. 161-192.

CASANOVA Cardiel, Hugo. “Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina”, en: Hugo Casanova (coord.), *Nuevas políticas de la educación*, A Coruña, Netbiblo, 2002, pp. 239-264.

CASTAÑEDA Rincón, Javier. *Gestión y organización en la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH, 1998.

CINDA. *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*, México, UDUAL/PROMESUP-OEA/CESU-UNAM, Col. UDUAL, 3, 1995.

CINDA. *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*, Santiago, Chile, 2003.

CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS. *Nueva*

legislación universitaria chilena, Santiago de Chile, Secretaría General, 1981.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. *Retención y movilidad estudiantil en la educación superior*, Revista Calidad en la Educación, 17, Chile, diciembre 2002.

DATOR, Jim. “Los futuros para la educación superior”, en: Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley (comps.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 88-99.

DEMOS. *Gobernar la globalización. La política de inclusión: el cambio de responsabilidad compartida*. Jorge Nieto Montesinos (coord.), Brasilia, UNESCO, Proyecto Demos, 1997.

DE SOUSA Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, CEIIH-UNAM, 2005.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior”, en: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez. (Comps.). *Evaluación y cambio institucional*, México, 2007, Paidós, pp. 55-145.

DIDOU Aupetit, Sylvie. “Problemáticas cruzadas: Experiencias de convergencias de los sistemas de educación superior en América latina y el reconocimiento de los títulos”, en: Sylvie Didou Aupetit (coord.), *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*, México, CINESTAV/UNESCO, 2007, pp. 11-18.

DIDRIKSSON, Axel. *La universidad en las sociedades del conocimiento*, México, UNESCO, 2007.

DIDRIKSON, Axel. *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2005.

ESQUIVEL Larrondo, Juan Eduardo. *Universidad y gestión estratégica. El caso de una universidad chilena. I*, México, Pensamiento Universitario, Tercera Época, 96, CESU-UNAM, 2004.

FERNÁNDEZ Lara, Norberto. “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el MERCOSUR”, en: José-Ginés Mora/Norberto Fernández Lamarra (coords.), *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. (Procesos de evaluación y acreditación de la calidad)*, Argentina, Ed. De la UNTREF, ALFA-ACRO-Comisión Europea/ALFA EUROPE AID, 2005, pp. 97-113.

GERSTEIN, Marc S. *Encuentro con la tecnología. Estrategias y cambios en la era de la información*, México, SITESA, 1988.

GIRÓN, Alicia. “Obstáculos al desarrollo: el paradigma del financiamiento en América Latina”, en: Eugenia Correa y Alicia Girón, *Reforma financiera en América Latina*, Bs.As., CLACSO, 2006, pp. 27-46.

GIRÓN, Alicia. “International Monetary Fund: From stability to instability. The Washington Consensus and structural reforms in Latin America”, en: *Globalization and Washington Consensus: its influence in democracy and development in the south*, Bs.As., Gladys Lechini Ed., CLACSO, 2008.

GONZÁLEZ, Luis Eduardo. “Acreditación en la Educación superior

chilena”, en: CINDA, *Acreditación de programas, reconocimiento de títulos e integración. Experiencia en países latinoamericanos y europeos*, Santiago, Programa de Intercambio Universitario entre la Unión Europea y América Latina-ALFA, 2000, pp. 89-114.

GÓMEZ García, Joas y Enrique Velásquez Garatachea (coords.) *Economía y políticas públicas*, México, El Colegio de Postgraduados del CIDE/Hess Grupo Ed., 2007.

HAMERMESH, Richard G. *Planeación estratégica o cómo se las arreglan los gerentes triunfadores*, México, LIMUSA/Noriega Eds., 1994.

HOYOS Medina, Carlos Ángel. “Pedagogía de la modernidad”, en: Carlos Ángel Hoyos Medina, *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, Plaza y Valdés/CESU-UNAM, Segunda ed., 1997, pp. 19-40.

IBARRA Colado, Eduardo. “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en: *Revista de la Educación Superior*, México, Vol. XXXIV (2) , N°134, abril-junio de 2005.

IBARRA Colado, Eduardo y Luis Porter Galetar. “*Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?*”, en: Ángel Días Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós Educador, 2007, pp. 146-172.

KROTSCH, Pedro. *Educación superior y reformas comparadas*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

MORA, José-Ginés y Norberto Fernández Lamarra (coords.). *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. (Procesos de evaluación y acreditación de la calidad)*, Argentina, Ed. De Universidad Nacional de Tres de Febrero/Proyecto Alfa-Acro/Comisión Europea, 2005.

MORENO-BRID, Juan Carlos *et al.* “El consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones”, en: revista Perfiles Latinoamericanos, 25, diciembre 2004, México, FLACSO, pp. 149-168.

MOULIAN, Tomas. *Chile actual: Anatomía de un mito*, Santiago, 19^a. Ed., Universidad ARCIS-LOM Eds., Serie Punto de Fuga, 1998.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. “América Latina: Investigaciones sobre las desigualdades sociales”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre de 1996, vol. 1, núm. 2.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos/Alejandro Márquez, “Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y su impacto en los niveles de vida de la población”, en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, noviembre de 2000, vol.2, núm. 2, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

PACHECO Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga, *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, México, CESU-UNAM/Pomares, 2005.

PEREZ Correa, Fernando y Hanns-Albert Steger. *La universidad del futuro*, México, 1981, UNESCO-AIU-SEP-UNAM.

PEREZ Lindo, Augusto. “Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas”, en: Pensamiento Universitario, 116, Bs. As., UBA, 1995, pp. 116-128.

PERSICO, Pablo (Editor). *Educación superior chilena y administración*

institucional, Santiago, 1992, CPU, Col. Foro de la Educación Superior.

RODRÍGUEZ Gómez-Guerra, Roberto. “La universidad latinoamericana contemporánea: las encrucijadas de una transición”, en: Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *La integración latinoamericana y las universidades*, México, UDUAL, Col. UDUAL, 8, 1998, pp. 45-103.

SISTO Campos, Vicente. “Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ti3n del Sujeto Postmoderno”, Tesis doctoral, Programa de Doctorat en Psicologia Social, Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social, Universidad Aut3noma de Barcelona, 2001 [las p3ginas de la Bibliograf3a no est3n numeradas].

SPIES, Philip. “Las tradiciones de la universidad y el desaf3o de la transformaci3n global”, en: Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley (comps.), *La universidad en transformaci3n. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 27-40.

THAYER, Luis Eduardo. *Humanizar a Chile*, Santiago de Chile, Ed. Cuarto Propio, Serie Ensayo, 1998.

UNESCO. *La gesti3n pedag3gica de la escuela*, Santiago de Chile, Justa Ezpeleta y Alfredo Furl3n (comps.), UNESCO/OREALC, 1992.

UNESCO. ED-98/CONF.202/3, Par3s, 9 de octubre de 1998.

UNESCO. *Innovaciones en la gesti3n educativa*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1995.

UNESCO. “Documento de Pol3tica para el Cambio y Desarrollo en la Educaci3n Superior”, Par3s, 1995.

UNIVERSIDAD. Documentos de trabajo:

- “Orientaciones estratégicas”, enero 2000, 25 pp.
- “Esquema de trabajo para la formulación de planes estratégicos en unidades académicas”, abril 2000, 24 pp.
- “Plan Ágora 2000-2004”, mayo de 2001, 56 pp.
- “Plan Estratégico 2005-2010”, agosto de 2005, 17 pp.

VÁZQUEZ García, Ángel Wilhelm. “Transferencia de modelos organizacionales: entre el reflejo ajeno y la construcción del propio”, en: Joas Gómez García y Enrique Velásquez Garatachea (coords.), *Economía y políticas públicas*, México, El Colegio de Postgraduados del CIDE/Hess Grupo Ed., 2007.

WILLIAMSON, John. “Lo que Washington quiere decir por reforma de la política (económica), en: *Latin América Adjustements: how much has happened?*, John Williamson ed., Washington, 1990.

WILLIAMSON, John. “No hay consenso. Reseña sobre el Consenso de Washington y sugerencias sobre los pasos a dar”, en revista *Finanzas & Desarrollo*, septiembre de 2003.

YUS Ramos, Rafael. “Por una escuela que enseña y educa. El proyecto conocer, valorar y mejorar”, en: Alma Herrera Márquez et al. (Coords.), *Innovación y currículum. Desafíos para una convergencia necesaria*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2002.

Referencias en línea

www.brunner.cl

www.caut.ca/English/Bulletin/98_nov/unesco.htm

www.Congreso Nacional. cl

www.Fondef.cl

www.Fondecyt.cl

[www.Mineduc.cl/documentos jurídicos](http://www.Mineduc.cl/documentos_juridicos)

www.redmacro.unam/acta.html

www.Senado.cl

www.ucv.cl

www.universia.cl

www.agci.cl

Anexos

Anexo 1
CUESTIONARIO

El Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realiza actualmente un estudio sobre planificación estratégica en educación superior, con el propósito de conocer los modos de operación y efectos concretos de este enfoque, según la experiencia académica o académica administrativa de los encuestados.

Agradeceremos a usted responder este cuestionario marcando con una "X" la o las opciones que le parezcan correctas y expresar sus observaciones y comentarios al final del mismo. Las opciones no son necesariamente excluyentes. Muchas gracias.

Para formular las directrices de cambio, esta universidad suele:

1. Considerar las características relevantes de las demás instituciones de educación superior (IES) de la región. Sí () No () No sé ()

2. Anticiparse a las medidas que esas IES pueden tomar en determinado momento. Sí () No () No sé ()

3. Tener versatilidad para adaptar las estrategias a los cambios del entorno. Sí () No () No sé ()

4. Articular una red de informaciones apropiadas, actualizadas y accesibles para las unidades académicas y de apoyo. Sí () No () No sé ()

5. Disponer de una red de comunicación interna eficiente. Sí () No () No sé ()

6. Responder en forma conveniente a los riesgos y las oportunidades del medio. Sí () No () No sé ()

7. Reconocer las fortalezas y debilidades internas. Sí () No () No sé ()

8. Responder con acciones eficaces a las demandas de otras instituciones, empresas, organizaciones civiles, etc., sobre:
 8. 1. Formación profesional ()
 8. 2. Investigación y desarrollo ()

9. Tiende al reconocimiento y la homologación de títulos y grados más allá de las fronteras. Sí () No () No sé ()

La unidad académica donde usted trabaja:

- 10. Persigue el liderazgo a corto plazo sobre sus competidores claves.
 Sí () No () No sé ()
- 11. Conoce el potencial de otras unidades académicas con las que pudiera colaborar en tareas, servicios o elaboración de productos.
 Sí () No () No sé ()
- 12. Cumple con los estándares recomendados por el CSE sobre:
 - 12.1. Académicos idóneos ()
 - 1.2.2 Infraestructura ()
 - 12.3. Logística ()
- 13. Coordina acciones con unidades académicas de la institución que le pueden añadir ventajas sobre los competidores. Sí () No () No sé ()
- 14. Compite con IES de la región o del país en el cumplimiento de sus tareas de:
 - 14. 1. Docencia ()
 - 14. 2. Investigación ()
 - 14. 3. Extensión ()
- 15. Diseña sus planes y programas de acción a corto, mediano y largo plazos de manera articulada. Sí () No () No sé ()
- 16. Define las prioridades de asignación de recursos considerando los aspectos externos e internos de la cartera de proyectos. Sí () No () No sé ()
- 17. Opera en forma descentralizada, flexible y eficiente asuntos específicos:
 - 17.1. Académicos ()
 - 17. 2. De servicios ()
- 18. Evalúa los reportes de resultados según:
 - 18. 1. El logro de las metas propuestas ()
 - 18. 2. El sentir propio ()
 - 18. 3. Las características del proceso ()
- 19. Aplica una versión actualizada de reclutamiento y selección de alumnos, profesores y personal administrativo Sí () No () No sé ()
- 20. Recompensa el desempeño académico o académico-administrativo.
 Sí () No () No sé ()

21. Observaciones y comentarios:

.....

.....

.....

.....

Fecha: / / .
 Día mes año

Anexo 2
TABULACIÓN DEL CUESTIONARIO
Respuestas

No. Respuesta	Totalmente Afirmativa	Parcialmente Afirmativa	Negativa	Sin respuestas	Observaciones
1	9	0	2	2	X
2	7	3	1	2	X
3	8	3	0	2	
4	7	1	1	4	
5	8	0	1	4	X
6	6	4	1	2	X
7	11	1	0	1	X
8.1	6	5	1	1	X
8.2	5	5	1	2	
9	12	0	0	1	X
10	7	1	3	2	
11	8	1	3	1	X
12.1	10	2	1	0	
12.2	10	3	0	0	
12.3	10	0	1	2	
13	7	1	4	1	
14.1	11	1	0	1	
14.2	7	2	1	3	
14.3	9	1	1	2	
15	9	2	0	2	
16	7	2	3	1	
17.1	7	0	3	3	
17.2	6	1	2	4	
18.1	6	2	2	3	
18.2	2	0	3	8	
18.3	6	0	2	5	
19	12	0	0	1	
20	9	2	1	1	

Anexo 3**ESCALA DE APROBACIÓN****Cantidad de respuestas
aprobatorias****Valor**

13

Unanimidad

12 - 9

Mayoría

8 - 5

Aprobación media

4 - 1

Baja aprobación

0

Desaprobación

Anexo 4**EXTRACTO DE LA CARTA DE LOS ACADÉMICOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE AL RECTOR**

Santiago, 20 de junio de 2005.

Señor
Luís Rivero Cornejo
Rector de la Universidad de Chile
Presente.

Los académicos por la Defensa de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile nos hacemos un deber el denunciar que el llamado “proceso de reestructuración”, llevado a la práctica por el grupo de académicos por Ud. designado, ha producido un quiebre de la institucionalidad democrática que se había podido recuperar después de un periodo de fuerte intervención del gobierno militar, dañando gravemente la convivencia y el quehacer universitario de nuestra Facultad.

El grupo de académicos designados para llevar adelante el plan de reestructuración (...) pertenece en su mayoría a jerarquías menores que las de los académicos afectados. Esta decisión vulnera los principios de la carrera académica y las atribuciones y funciones de la Comisión de Evaluación Académica de la Facultad y de la Comisión Superior de Evaluación Académica, y viola concretamente el Reglamento de Carrera Académica vigente que contiene el Decreto Universitario 2860 del 8 de mayo de 2001, en cuyo Art. 8 se establece que “será misión fundamental de los profesores Titulares y Asociados velar por el desarrollo y la calidad de la docencia que imparten los profesores Asistentes e Instructores”. Y en Art. 9 se consigna que “Los profesores Titulares formarán parte del cuerpo académico de la Universidad con carácter permanente”.

Las autoridades designadas o elegidas en los últimos años han demostrado su incapacidad para devolver el liderazgo que ocupaba la facultad de Ciencias Sociales en América Latina, destacándose por la mala gestión económica que ha llevado a nuestra facultad a tener un alto déficit presupuestario. Para ocultar la actual crisis económica en la que nos han sumido, no se les ha ocurrido otra política que expulsar arbitrariamente y con procedimientos vejatorios, indignos de la casa de Bello, a 54 académicos de la Facultad. Estas autoridades, lejos de recibir una sanción, incomprensiblemente han sido designadas en cargos estratégicos de la Facultad o en otras unidades de la Universidad.

Después de tantos años de trabajo para la Universidad de Chile, ninguna autoridad nos ha dado explicación alguna, ya que se han negado a recibirnos y responder las cartas enviadas a todas las autoridades pertinentes... Hemos tenido que recurrir a la página web de los estudiantes para obtener información de nuestra situación, quienes, como ellos mismos lo señalan, han recibido a tiempo toda la información así como las respuestas a sus exigencias en acuerdos con la Comisión de Reestructuración.

Anexo 5
MATRIZ DE PREDICTIVIDAD DE LA PRUEBA DE SELECCIÓN
UNIVERSITARIA

- 1 Dígito verificador del Rol Único Tributario (RUT) del estudiante
- 2 Apellidos paterno y materno; Nombres
- 3 Año de ingreso a la carrera
- 4 Clave de la carrera que estudia
- 5 Nombre de la carrera
- 6 Régimen de la carrera (diurno, vespertino)
- 7 Número de cursos, asignaturas, créditos o unidades docentes inscritos por los estudiantes
- 8 Número de cursos, asignaturas, créditos o unidades docentes aprobados por los estudiantes
- 9 Situación académica final (expresada como alumno vigente o regular, eliminado, o suspendido)
- 10 Promedio ponderado de las calificaciones obtenidas en todos los ramos cursados, incluyendo los reprobados, correspondientes al primer semestre (en caso de cursos anuales esta columna queda en blanco)
- 11 Promedio ponderado de las calificaciones obtenidas en todos los ramos cursados, incluyendo los reprobados correspondientes al segundo semestre.

Fuente: Consejo de Rectores de las universidades Chilenas.

Anexo 6**ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN (AENOR).
EXTRACTO DE OCHO PRINCIPIOS**

Las Normas ISO 9000 forman un conjunto de regulaciones técnicas reconocidas internacionalmente, cuyo objetivo es asistir a las organizaciones productivas y de servicios, de todo tamaño, para implantar y mantener sistemas de aseguramiento de la calidad con eficiencia. Su introducción data de los años 1980; su adopción como instrumentos de gestión de calidad se hace más común en los 1990. La ISO 9004 se orienta a los sistemas de gestión de calidad, hace recomendaciones para el mejoramiento del desempeño, aporta directrices para el mejoramiento de la eficacia del sistema y la organización, pero no es certificable.

La Norma UNE-EN 9001, aprobada en diciembre de 2000, es la primera certificable de la familia, “aporta al sector educativo (...) el nuevo enfoque de ‘gestión de procesos’ que permite a los centros de enseñanza diseñar un sistema de gestión de la calidad a la medida de sus necesidades, más flexible que el modelo propuesto en la versión de 1994, que encaja mejor en organizaciones de carácter fabril”.

Según la ISO 9001: 2000, los principios de gestión que cada centro académico debe tener en cuenta para el mejoramiento continuo orientado a la satisfacción de la clientela son los ocho siguientes:

1. Enfoque centrado en el cliente. Cuanto mejor sean identificadas sus necesidades, se las atiende y se sobrepase sus expectativas, mayores serán las probabilidades de éxito de la corporación.
2. Liderazgo. Es la capacidad de cohesionar a los miembros de la corporación, crear y mantener el ambiente propicio para involucrarlos en los objetivos de la corporación.
3. Participación. En toda organización existe un ‘capital humano’ aprovechable. Éste puede ser beneficioso para aventajar a la competencia, logrando la colaboración entre los distintos proyectos internos.
4. Enfoque de procesos. Los procesos son lo que ocurre en la caja negra, es decir, entre las entradas y salidas provocadas por actividades productivas y de servicios. “El enfoque basado en procesos evita la “departamentalización” de la organización, que no aporta valor añadido, y reorganiza la empresa orientándola hacia la satisfacción del cliente”.
5. Enfoque de gestión. La sistematización del enfoque de gestión requiere aplicar los objetivos, medir y recolectar datos, y perseguir el mejoramiento continuo del proceso y sus resultados.
6. Mejoramiento continuo. No basta lograr calidad una vez, dos veces, es menester mantenerla y superarla con el mejoramiento continuo de los procesos, de los estilos y formas de trabajo, de la organización de las tareas y de sus resultados finales, destinados a la satisfacción de los clientes.
7. Toma de decisiones basada en hechos. Enfoque basado en el análisis de datos “duros” que entregan el mercado, los clientes y la corporación.
8. Enfoque ganar-ganar. Es decir, mutuamente beneficioso para las partes (ambas ganan y ceden). Esta relación “supone incorporar las necesidades de nuestros clientes en los requisitos que pedimos a nuestros proveedores”. Se trata de clientela de entrada y salida.

Anexo 7**RESPONSABILIDAD DEL ESTADO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

“Sea cual sea la organización del sistema educativo, más o menos descentralizada o más o menos diversificada, el Estado debe asumir una serie de responsabilidades para con la sociedad civil en la medida que la educación constituye un bien de carácter colectivo que no puede someterse a una simple regulación por el mercado. En particular, se trata de crear un consenso nacional sobre la educación, establecer una coherencia general y proponer una visión a largo plazo”.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI*, México, Correo de la UNESCO., pp. 180-181.

Anexo 8**INVITACIÓN AL TALLER “DESVINCULACIÓN Y DIGNIDAD ACADÉMICA”**

La Directiva de la Asociación de Académicos se ha dedicado a preparar el taller “Desvinculación y Dignidad Académica”, que se realizará el 21 de julio de 09:00 a las 13:00 horas en la Casa Central.

Para este evento contaremos con las intervenciones de varios expositores que desarrollarán esta temática y que nos invitarán a reflexionar sobre ella y la problemática asociada.

Dada la vigencia del tema, como también de este período de término de actividades docentes, es que reiteramos a los socios la invitación a participar en dicho taller.

Profesor NN
Secretario Asociación

Ciudad, 14 de julio de 2004.