



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

Area de Estudios de la Educación Superior

**La gestión universitaria en el siglo XXI
Desafíos de la sociedad del conocimiento a las
políticas académicas y científicas**

Nº 107

**Ana María C. de Donini
Antonio O. Donini**

Departamento de Investigaciones

Julio 2003

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

El presente trabajo ha obtenido el Primer Premio en el Concurso de Ensayos sobre «Gestión Universitaria y Políticas Académicas y Científicas» organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Universidad de Belgrano. El jurado que otorgó los premios estuvo integrado por la Mg. Ana García de Fanelli y los Dres. Angel Plastino y Juan Carlos Agulla.

Para citar este documento:

C. de Donini, Ana María; Donini, Antonio O. (2003). La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas.

Documento de Trabajo N° 107, Universidad de Belgrano. Disponible en la red:

http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf

Índice

Introducción	5
I. La Universidad en Transformación	7
La Tercera Revolución Industrial	7
El Sistema Universitario Argentino	7
La Universidad en la Sociedad del Conocimiento	10
II. La Gestión Estratégica de la Universidad	11
La Universidad como Organización Inteligente	11
Un nuevo Estilo de Gestión Universitaria: Tendencias y Tensiones	12
La Toma de Decisiones	13
Estructura Organizacional	14
III. La Gestión de las Tres Funciones Sustantivas	15
1) La Docencia	15
a) Estructuras y Procesos	15
b) Los Ciclos y el Currículo	16
c) Admisión de Alumnos y Selección de Profesores	17
2) La Investigación	18
3) La Extensión Universitaria	20
IV. Tres Dimensiones que Atraviesan y Condicionan la Gestión	21
1) La Gestión Financiera	21
2) Evaluación y Acreditación	22
3) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	24
V. Reflexiones Finales	26
Referencias Bibliográficas	30

Introducción

Probablemente los dos fenómenos más significativos que, desde las últimas décadas del siglo XX, están influyendo en la educación superior son: la evaluación de la calidad y el surgimiento y desarrollo de las *tecnologías de la información y la comunicación*. Estos dos fenómenos, a nuestro entender, exigen hoy una nueva estructura y un nuevo estilo de gestión universitaria.

La educación formal de las nuevas generaciones en los países del llamado “primer mundo”, se orienta a la formación de analistas simbólicos. En lugar de poner el acento en la trasmisión de la información, la educación de los analistas simbólicos —según Reich— busca promover la reflexión, el discernimiento y la interpretación. Se enseña a ‘profundizar’ en la información, a plantearse por qué se seleccionan ciertos hechos, por qué se los considera importantes, cómo deben ser interpretados y cómo se los puede contrastar y rebatir. “El estudiante aprende a analizar la realidad desde distintos ángulos, bajo diferentes condiciones, lo cual le permite imaginar nuevas posibilidades y alternativas. Los analistas simbólicos aprenden a ser críticos, curiosos y creativos... Pero lo más importante es que se les enseña a reconocer que el aprendizaje permanente es una responsabilidad y una necesidad personal y para toda la vida”.

Por eso no debe extrañarnos que los países que hoy sobresalen por su ubicación en nuestro mundo globalizado, sean los que han invertido generosamente en investigación durante las últimas décadas. Esos países han apostado a la educación, la investigación y el conocimiento, no como un gasto, sino como la mejor y más segura inversión para las futuras generaciones.

En el siglo XXI los pueblos que no generan —o por lo menos adoptan— nuevos conocimientos están condenados al fracaso. Por eso, cuando a mediados del mes de agosto de 2001 se difundió la noticia de que la Cámara de Diputados de la Nación había aprobado un Proyecto de Ley estableciendo que la investigación científica fuera una cuestión de Estado, creando el Consejo Federal de Ciencia y Tecnología, y determinando que el presupuesto nacional debía incluir un plan de prioridades para la investigación, pareció que algo podía estar cambiando en nuestro país. Lamentablemente los hechos desmintieron esta ilusión: el 4 de octubre de 2002: los titulares de los diarios anunciaban que “para 2003 habría menos fondos para la investigación científica, en comparación con el presupuesto del año anterior”. De hecho se trata del presupuesto más bajo desde 1975: 0,15% del PBI.

En un trabajo de Juan Enríquez, del Centro de Estudios *Latinoamericanos David Rockefeller, de la Universidad de Harvard*, titulado *Los Imperios del Futuro Serán los Imperios de la Mente*, se dice: “En la actualidad la civilización dominante del planeta habla un idioma muy sencillo, basado en dos letras: el alfabeto digital. Los países que hablan el alfabeto digital son los países ricos; los que no lo hablan, los que no codifican, los que no invierten en computadoras, teléfonos digitales, programas de entretenimiento digital, fotografía digital, son los países que cada día se vuelven más pobres, porque son analfabetos en el idioma que domina la economía del planeta... Luego vino un nuevo alfabeto, el genético, que será dominante del mundo futuro. Los pueblos o civilizaciones que lo entiendan y lo hablen, van a ser los países dominantes del mundo...”

Y como confirmación de lo dicho, este autor mexicano alude a nuestro país, y en cierta manera a nuestros países hermanos de América Latina. “¿Qué ha pasado con Argentina?”, se pregunta. “En 1900 era uno de los países más ricos. Para 1960 seguía siéndolo, a pesar de los errores de muchos de sus gobernantes. ¿Por qué? Porque en ese momento una tercera parte de la economía mundial era la agricultura; otra tercera parte, la industria; y el resto, eran servicios, es decir, conocimientos. Pero desde 1960 en adelante, la agricultura se ha reducido al 4% de la economía mundial; no porque la agricultura haya disminuido, sino porque la economía mundial ha crecido en otra dirección, y la agricultura ha perdido entidad: la industria ha mantenido el mismo nivel (una tercera parte de la economía mundial); pero los servicios ocupan hoy las dos terceras partes del crecimiento mundial”.

Sobre este mismo tema Alvin y Heidi Toffler escribieron recientemente un artículo en *La Nación* (20 de enero de 2003) sobre “el meollo del problema de la pobreza mundial”. No basta, afirman estos autores, con suplicar a Europa y Estados Unidos que dejen de subsidiar a sus agricultores. Aunque todas las naciones ricas eliminasen los subsidios y aranceles aduaneros agrícolas, no habría cambios a largo plazo en la pobreza mundial. La solución está en que la agricultura de subsistencia sea reemplazada por actividades

más productivas... Lo que el mundo necesita son décadas de estrategias de la tercera ola, que transformen las áreas rurales empobrecidas en centros de actividad empresarial avanzada, altamente productiva, basada en la capacidad intelectual de una nueva generación de campesinos... Todavía es un sueño.

Pero ya se están creando las condiciones previas para su realización. Algunos líderes mundiales, en especial los chinos, lo van comprendiendo. El paso, en las próximas décadas, de una agricultura de primera o segunda ola, a la "infocultura" o cultura de la tercera ola, puede ir resolviendo gradualmente el problema de la pobreza y el hambre en el mundo. (Hasta aquí las ideas expuestas por el matrimonio Toffler: para resolver el problema de la pobreza en el mundo, **hay que transformar las áreas rurales en centros de producción basada en la economía del conocimiento**).

En un libro publicado por Thurow (1992), anticipa el autor que la riqueza de la sociedad del Siglo XXI no dependerá de los bienes de capital ni de los bienes materiales que posea o produzca, sino de la acumulación de conocimientos o capacidad para producirlos, "...los recursos naturales—escribe—han desaparecido de la ecuación competitiva. Tenerlos no es un modo de enriquecerse. Carecer de ellos no es un obstáculo para enriquecerse. Japón no los tiene, y es rico; Argentina los tiene, **y no es rica...**"

Hoy los servicios—que, como dijimos, ocupan las dos terceras partes de la economía mundial— se manejan en el idioma digital; y cuando todavía no nos habíamos familiarizado con este alfabeto, apareció el *genético*, que introdujo otra gran revolución en el mundo del conocimiento. Estas dos revoluciones ocurridas en nuestros días, están produciendo profundas transformaciones "en todos los órdenes, no solo en el económico financiero, sino en un nuevo tipo de organización social, en el debilitamiento de los Estados nacionales, en el fracaso del Estado de Bienestar, en la transformación del espacio y el tiempo, de las instituciones y de la cultura, en el crecimiento exponencial del conocimiento—que se duplica cada cinco años—y hoy es la principal fuente de riqueza en el mundo...", como afirma Castells.

Estos cambios que ya se han producido en la sociedad del conocimiento, están exigiendo de las universidades y centros de reflexión, transformaciones inéditas, mucho más profundas que las experimentadas cuando se inventó la imprenta en el siglo XVI o cuando se produjo la gran revolución industrial, en el siglo XVIII.

Así lo proclamó la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, en 1998: "*La sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible, de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante*".

Este es el gran desafío que enfrenta hoy la universidad argentina si quiere liderar el cambio que nuestro país necesita para integrarse al concierto de las naciones civilizadas del siglo XXI.

Por consiguiente, nuestro objetivo es presentar algunas reflexiones y recomendaciones para la formulación o fortalecimiento de políticas académicas y científicas, que ayuden a mejorar las funciones sustantivas de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión.

En la primera parte del trabajo, se describe el contexto de las universidades en transformación frente a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento; en la segunda, se fundamenta la necesidad de una gestión institucional estratégica, desde cada comunidad universitaria, como eje de nuestra propuesta, y se intenta mostrar caminos para agilizar las estructuras y los procesos conducentes a una organización inteligente. En la tercera parte se presentan algunas propuestas concretas orientadas al mejoramiento de la calidad y la equidad en la gestión de las funciones sustantivas; y en la cuarta, se analizan los obstáculos y posibilidades que enfrenta la gestión académica en la actualidad: la gestión financiera, los procesos de evaluación y acreditación, y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, la quinta y última parte sintetiza algunas reflexiones y recomendaciones que surgen del desarrollo del trabajo.

I. La Universidad en Transformación

La Tercera Revolución Industrial

Las grandes transformaciones que se originaron en el último cuarto del siglo XX fueron conformando una nueva sociedad y una nueva cultura: la sociedad del conocimiento y la cultura de la realidad virtual. La revolución tecnológica de la información y el derrumbe del imperio soviético fueron, quizás, los dos factores más importantes que contribuyeron a la llamada “tercera revolución industrial”.

Esta tercera revolución industrial —de la información y el conocimiento— está exigiendo cambios profundos en el sistema educativo en general, pero fundamentalmente en el nivel universitario. Como escribe Castells (1998) los efectos de la globalización en la universidad serán mucho más drásticos que los producidos por la industrialización, la urbanización y la secularización. Será el mayor desafío que ha enfrentado la universidad en los últimos 150 años. (Ver también Brunner, 2000, 4).

Por eso, como se afirma en el *Informe Bricall* (2000, 2) “La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a la enseñanza que imparte como a la investigación que realiza”.

Efectivamente, los países más desarrollados del mundo contemporáneo han reconocido sin demora la importancia que tiene la educación y la generación del conocimiento en la sociedad del siglo XXI. Han replanteado los objetivos y definido los nuevos enfoques y prioridades de la educación en todos sus niveles, prestando particular atención a la educación superior. Porque, como reconocía UNESCO (1995, 13) “...Estamos viviendo en una época en la que, sin una formación e investigación satisfactorias de nivel superior, ningún país puede asegurar un grado de progreso compatible con las necesidades y expectativas de una sociedad en la que el desarrollo económico... vaya acompañado de la edificación de una ‘cultura de paz’ basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo; en resumidas cuentas, un desarrollo humano sostenible”.

La Comisión para América Latina y el Caribe, ya a principios de esa misma década (CEPAL, 1990) había alertado a América Latina acerca de la urgente necesidad de formar recursos humanos y de incentivar mecanismos que favorecieran el acceso y la producción de nuevos conocimientos, para no quedar rezagada frente a los países del primer mundo. Y dos años más tarde, vuelve a insistir en un nuevo documento (CEPAL-UNESCO, 1992, 3; ver también OEA, 1998) que “la reforma del *sistema de producción y difusión del conocimiento* es... un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL, sobre transformación productiva con equidad”.

Siguiendo las orientaciones o directivas de estos y otros documentos de Organismos Internacionales, muchos países de América Latina, pusieron en marcha programas de reforma en sus sistemas de educación superior durante la década de 1990. Dichas reformas se orientaban a mejorar la calidad de la enseñanza, fomentar la investigación, arbitrar fuentes alternativas de financiamiento, asegurar la equidad y la eficiencia, reformar el currículum teniendo en cuenta la relevancia social de su contenido, implementar mecanismos de acreditación y evaluación institucional, etc. Pero a pesar de este impulso inicial de reforma, el panorama de la educación universitaria en América Latina, en general, no sufrió cambios significativos.

A mediados de la década de 1990, la crisis de la educación superior en América Latina se identificaba a través de cuatro ejes: desajuste estructural, parálisis institucional, mal funcionamiento de los sistemas, y agotamiento del modelo de coordinación y de financiamiento de las instituciones (Coraggio, 2001, 37).

El Sistema Universitario Argentino

El sistema universitario argentino tiene una larga y rica trayectoria institucional. Pero hasta la década de 1990 no contaba con un marco normativo adecuado; más que un sistema homogéneo, era un “agregado institucional” como lo caracterizaron Mollis y Tiramonti (1992; ver también Mollis, 2001, 45). Más aún, ya desde la década de 1980 se había producido un sensible deterioro en la calidad y los resultados o rendimien-

to de la enseñanza universitaria, debido a un ingreso masivo de estudiantes en medio de la grave crisis económica y financiera de la llamada “década perdida”.

El deterioro y bajo rendimiento de las universidades argentinas queda evidenciado en el bajo porcentaje de graduados (4,3% frente a casi un 25% en Japón, más de un 23% en Francia y un 14,6% en Estados Unidos); y al mismo tiempo, al elevado gasto por egresado universitario, que es superior al de Francia, España, Japón, Alemania y Canadá (que oscilan entre U\$S 12.197 y 33.385). La resultante de este desajuste hace que el gasto por egresado del sistema universitario argentino de gestión estatal, sea de U\$S 42.671, siendo superado sólo por Estados Unidos, cuyo gasto por egresado es de U\$S 59.753; con la diferencia de que el gasto anual por alumno universitario en Estados Unidos es de U\$S 8.724, y en Argentina de sólo U\$S 1.618. Pero hay un aspecto en que el sistema universitario argentino es comparable con el de Europa: la matrícula. La población universitaria argentina alcanza al 24,1 por mil habitantes —que es una tasa superior a la del Japón (21,2), y un poco inferior a la de España y Francia (26,6), y aun a la de Alemania (28,4). (Ver Coraggio, 2001, 37-41)

Esta expansión del sistema universitario fue un fenómeno generalizado, entre los países de América Latina, provocado por diversos factores, entre los que predominaban los ideales democráticos que se extendían por toda la región, y las expectativas entre la juventud de obtener mejores ocupaciones y salarios con un diploma de estudios de nivel terciario.

Estadísticas recientes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, confirman este crecimiento de la matrícula universitaria argentina en los últimos 30 años: de 270.000 alumnos en 1970 a más 1.000.000 en 2000, repartidos en 93 establecimientos de estudios superiores —42 de gestión estatal y 51 de gestión privada—.

La creación de nuevas universidades de gestión estatal en el conurbano bonaerense, durante la década de 1990, se debió en parte, al propósito de “romper con el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, cambiando criterios clave de funcionamiento” (Mollis, 2000, 48). A pesar de las ventajas aportadas por estas nuevas universidades (por su organización, por su gestión, por su tamaño, por la ampliación de sus fuentes de financiación, etc.) se advierten, sin embargo, algunas desventajas como “la superposición de oferta de carreras de grado en áreas cercanas a otras universidades públicas, con un número de alumnos tan escaso que no justifica la existencia de la oferta, pocos profesores con perfiles de excelencia y baja inversión en los recursos bibliotecarios, pocos libros y colecciones de revistas científicas” (Mollis, *ibid.* 49).

Las universidades de gestión estatal contaban, en 1997, con un total de 107.000 cargos docentes, de los cuales un 13% eran profesores con dedicación completa, 22% con semidedicación y un 60% con dedicación simple. El presupuesto asignado por el Estado a estas universidades para su funcionamiento ha registrado un aumento —en términos del poder adquisitivo— del 67% entre 1989 y 1997 (Pugliese, 2002).

La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (20 de julio de 1995), impulsó una transformación estructural del sistema universitario argentino, regulando su organización y funcionamiento, reconociendo su autonomía y autarquía, impulsando una mayor agilidad y flexibilidad en la gestión universitaria, proponiendo una asignación presupuestaria basada en indicadores objetivos que incluyen la equidad y la eficiencia en el uso de los recursos, dejando abierta la posibilidad de que las universidades establezcan aranceles por la prestación de los servicios educativos, con la condición de que sean utilizados exclusivamente para mejorar la equidad —es decir, para ofrecer becas a estudiantes de bajos recursos que demuestren estar capacitados para realizar sus estudios—, y finalmente, dispone la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como medio para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación y la investigación.

“En términos generales —afirma Krotsch, 2001, 165—, se puede señalar que el carácter de las propuestas que se introdujeron se orientan hacia el estímulo a la diferenciación y la competencia entre individuos e instituciones, al mismo tiempo que el Estado, que se reserva teóricamente un papel regulador y evaluador, aparece cada vez más teniendo un carácter interventor”.

Indudablemente, que la creación de la CONEAU ha sido un avance importante y un logro de insospechadas proyecciones. Lentamente las universidades —aun aquellas que en un principio creían encontrar en la

evaluación externa, una violación al principio de la autonomía universitaria— fueron aceptando la importancia institucional de la Comisión y adoptando lo que podríamos definir como una “cultura de la evaluación”.

Sin embargo, en parte por lo difícil que resulta modificar tradiciones muy arraigadas en la vida universitaria argentina, en parte por los vaivenes de la vida política y económica de los últimos años, y por las limitaciones del mismo marco normativo, la reforma universitaria sustentada por la *Ley de Educación Superior*, no ha logrado todos los resultados previstos. La Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior—creada el 5 de mayo de 2001, por Resolución Ministerial N° 169/01— en la “introducción” al documento *Informe Final* (2002) menciona “cuatro razones para encarar sin demoras una política pública en esta área:

- 1) la irrupción de la sociedad del conocimiento y de la información,
- 2) la polarización entre ricos y pobres, con un proceso de marginación y exclusión social,
- 3) los déficits de cobertura geográfica y social de la educación superior,
- 4) la falta de coordinación de esfuerzos entre las jurisdicciones públicas y el sector privado”.

Este *Informe Juri*—como se lo denomina—concluye con las siguientes orientaciones:

“La extensión y ensamble funcional de las evaluaciones institucionales y de las acreditaciones de carreras, la modernización del presupuesto y la gestión, la potenciación de la gestión curricular, la reposición de un control nacional sobre los títulos, las reformas académicas coordinadas a escala regional, programas de articulación con la educación polimodal, una planificación del crecimiento, inversiones orgánicamente asimiladas, la mejora cognitiva de la enseñanza, completan el despliegue de un plexo de acciones constitutivas de la política pública. Una perspectiva de modernización podrá así abrirse camino, desde las iniciativas precursoras, a través de las nuevas reglas de política, hasta una concreción plena de democratización y calidad.

El problema público principal de la educación superior tendría, en pocos años, un principio de solución. Nuevos desafíos treparán a la agenda reclamando otras políticas del conocimiento y la igualdad de oportunidades... La tarea que nos toca es desatar el nudo que haga posible a un apreciable número de hijas e hijos de los sectores populares el ascenso por la pirámide social, mientras se facilita la distribución equitativa de los conocimientos que se acumulan en lo alto de la pirámide de la ciencia. En esa intersección se sitúa la educación superior, como zona neurálgica en la que la democracia y la cultura crean en los pueblos la esperanza vital de conquistar la paz” (*Informe Final*, 2002).

En efecto, los cambios que se vienen produciendo en el mundo, desde el último cuarto del siglo XX, exigen a la educación un “*aggiornamento*” permanente. Parafraseando a Brunner (2000, 4-9), podemos afirmar que la educación ha pasado ya por tres grandes revoluciones: la educación restringida a una “élite” (hasta fines del siglo XIX), la educación pública (hasta el último cuarto del siglo XX), y la educación masiva (hacia fines del siglo XX): estas tres revoluciones “han alterado de raíz la forma de concebir y producir la educación durante los últimos siglos”. Probablemente estemos a las puertas de una *cuarta revolución* de esa misma o mayor magnitud, a raíz de los rápidos y decisivos cambios del entorno —impulsados por los procesos de globalización, la revolución tecnológica y la sociedad de la información— dentro del cual se organiza la educación, y las teorías y conceptos que rigen su producción.

Ahora bien, si queremos que esta cuarta revolución se produzca en el sistema universitario argentino, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa participen y asuman con honestidad y sin prejuicios ideológicos su propia responsabilidad en un diálogo abierto y democrático. Tan peligroso sería iniciar este debate, presuponiendo que en la universidad argentina no hay nada que mejorar, como pretender que todo se arreglaría con más presupuesto o con mejores salarios. Para que se concrete esta cuarta revolución en el sistema de educación superior, necesitamos “reconocer los problemas y una fuerte política de Estado... que sea clara, incluyente y amplia, y sustentada con los recursos suficientes para facilitar las transformaciones...” Pero sobre todo, esta “transformación profunda... requiere veracidad, crítica y autocrítica para superar los problemas” (Coraggio, 2001, 22).

La Universidad en la Sociedad del Conocimiento

“La sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación forman, hoy en día, parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás ha tenido por delante” (UNESCO, 1998).

Las universidades tradicionales tienen que cambiar sustancialmente. No se trata de meros retoques en el currículum, ni de ofrecer cursos en horarios especiales, ni de facilitar el ingreso sin restricciones, ni de cobrar a los alumnos que pueden pagarse los estudios, ni —mucho menos aún— de bajar los niveles de calidad. “Los países que optaron por el acceso irrestricto para todos los estudiantes, se acostumbraron a enormes proporciones de permanencia de estudiantes, y de abandono durante el primer año, y todos desarrollaron programas de “posgrado” para reforzar la selección de sus elites y responder a la demanda de investigación y becas” (Schwartzman, 2000, 80).

Si bien es verdad que las universidades de gestión estatal creadas en los últimos años trataron de adaptarse en el currículo y en la gestión a las nuevas tendencias dominantes en el mundo —reduciendo la duración de las carreras de grado e introduciendo la departamentalización de la universidad— los resultados no fueron los esperados porque, como afirma Pérez Lindo (1998, 90) “no se modificó la cultura organizacional y las políticas académicas seguían siendo las mismas”.

No se trata de un cambio terminológico, sino de una revisión de toda la estructura y el gobierno de la universidad tradicional. Aunque la revisión que proponemos, no supone “la absolutización del modelo empresarial —como suele propugnarse— que implicaría un rector-gerente, un alumno-consumidor, profesores y funcionarios sin estabilidad (para flexibilizar la oferta), diferenciación salarial asociada a la productividad de los servicios vendidos en el mercado, competencia por los alumnos e investigadores por encargo” (Coraggio, 2001, 23).

Para el ya citado sociólogo contemporáneo Manuel Castells —considerado por algunos de sus colegas como el sistematizador teórico de la *sociedad del conocimiento*, como Max Weber lo fue, el siglo pasado, de la *sociedad industrial*— “lo que caracteriza la nueva revolución tecnológica es la aplicación del conocimiento y la información a la generación de nuevos conocimientos, la forma de organización en redes, la flexibilidad e inestabilidad del trabajo, y una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación interconectados y diversificados”. Estos cambios que caracterizan a la sociedad del siglo XXI están produciendo una verdadera revolución en todos los órdenes: en el económico-financiero; en un nuevo tipo de organización social; en el debilitamiento de los Estados nacionales y el fracaso del Estado de bienestar; en la transformación del espacio y el tiempo, de las instituciones y de la cultura; en el crecimiento exponencial del conocimiento —que se duplica cada cinco años— y es hoy la principal fuente de riqueza en el mundo; en la multiplicación, simultáneamente, de bolsones de pobreza y miseria para miles de millones de “excluidos” (Castells, 1998, vol. I).

La sociedad del conocimiento es una sociedad que aprende por su creatividad y capacidad de reflexión. Precisamente la riqueza de este nuevo tipo de sociedad postindustrial, no se mide tanto por la acumulación de capital o los bienes materiales que posee o que produce, sino por la acumulación de conocimientos y sobre todo por la capacidad de producirlos. Según Thurow (1992) “... los recursos naturales han desaparecido de la ecuación competitiva. Tenerlos no es un modo de enriquecerse. Carecer de ellos no es un obstáculo para enriquecerse. Japón no los tiene y es rico; Argentina los tiene y no es rica”. Y Gore (1996, 301-302) hablando del conocimiento como factor de producción, señala que “... Los bienes que constituyen la riqueza de un país se vuelven cada vez más intangibles. Los conflictos por patentes ocupan el lugar que antes ocupaban las guerras por materias primas: Bill Gates reemplaza a Henry Ford como arquetipo del nuevo productor”.

Esta realidad de la globalización parecería exigir, sobre todo en los países en desarrollo, una “reingeniería” de las organizaciones, incluidas las educacionales (Castells, vol. II, capítulos 1-4; Mollis, 2001, 15-32; Brunner, 2000, 14-17; Tedesco, 2000, 14-15; y otros). Sin embargo, como el mismo Tedesco (2000, 72) afirma: “El optimismo inicial con el cual se analizaron las consecuencias sociales del nuevo papel del conocimiento ha desaparecido. Aprendimos rápidamente que las potencialidades democráticas del uso

intensivo de conocimientos pueden no resultar tales. Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores...”

Por eso, las políticas que se implementen y los estilos de gestión que se ejerzan tienen que llevar a cabo “la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (UNESCO, 1998, 20). En otras palabras, la renovación del sistema universitario argentino no puede hacerse “desde el paradigma de la empresa moderna y la cultura empresarial, transfiriendo a la universidad modelos organizativos mercantilizadores de la educación, como servicio que se ofrece en un mercado”, sino desde la calidad y la equidad, “como un sistema universitario, científico y tecnológico, como productor socialmente eficiente y equitativo de bienes públicos en la sociedad del conocimiento,... que articule educación, investigación y producción en beneficio de todos los ciudadanos” (Coraggio, 2001, 14).

Como concluye Mollis (2001, 139) “el futuro de las naciones democráticas y productivas le pertenece a las ‘universidades del conocimiento’ crítico, práctico, científico, profesional, humanista, poético y tecnológico, no a las fábricas de diplomas devaluados, para individuos cuya imaginación de un mundo mejor esté censurada”. La responsabilidad de las universidades de asumir un papel protagónico frente a la crisis política, social y económica por la que atraviesa el país, pasa por asumir su propia transformación que, en expresión de Coraggio (2001, 34) “incluye la generalización de procesos de autoevaluación y evaluación externa de carácter público y conducentes al desarrollo de instituciones que aprenden y evolucionan a partir de su propia práctica”, buscando nuevas formas de organización y gestión que la ayuden a comprender mejor y a satisfacer adecuadamente las crecientes y renovadas demandas de la sociedad.

II. La Gestión Estratégica en la Universidad

La Universidad como Organización Inteligente

Desde fines de la década de 1970 algunos autores comenzaron a visualizar el surgimiento de un nuevo tipo de liderazgo para las organizaciones del futuro. Burns (1978) consideraba que el liderazgo tradicional, meramente administrativo —que él denominaba “transaccional”—, debía ser reemplazado por un liderazgo creativo, innovador, orientado a la toma de decisiones críticas. Este liderazgo, llamado “transformacional” se definía, según Burns, por la capacidad del líder para imaginar el desarrollo futuro de su organización, compartir su visión con sus colaboradores, y entusiasmarlos para transformar la dimensión cultural de la misma. Otros autores (Toffler, 1990; Senge, 1993; Kotter, 1990; Naisbitt, 1990), anticipándose a la importancia que la información y el conocimiento irían adquiriendo en un mundo globalizado, describieron el nacimiento de un nuevo tipo de organización: la “organización inteligente”. Para Senge, las organizaciones inteligentes son organizaciones “abiertas al diálogo y al aprendizaje”; los líderes de las organizaciones inteligentes, son “personas que aprenden”.

Estos conceptos comenzaron a aplicarse inicialmente en las grandes organizaciones empresariales, multinacionales y de comunicación. Pero muy pronto se trasladaron a otros tipos de organizaciones, incluidas las educativas (Aguerrondo, 1996; Pérez Lindo, 1998). Como es fácil de comprender, no todas las organizaciones fueron igualmente receptivas al cambio. Por otra parte, el concepto de organización inteligente y la importancia de la información y el conocimiento en la sociedad global, eran fenómenos relativamente recientes, no siempre bien comprendidos e interpretados. “En las universidades son frecuentes las resistencias a los nuevos métodos pedagógicos, a la informatización de los procedimientos administrativos, a las técnicas de gestión moderna... Lo sorprendente es que mientras en las universidades todavía no se asume plenamente la centralidad del conocimiento como objeto de la gestión, en el campo empresarial esta perspectiva avanza rápidamente.” (Pérez Lindo, 1998, 90-92). Y sin embargo, la universidad no puede eludir su responsabilidad de ser una “organización inteligente”: es decir, una organización que aprende, que cambia, se adapta, se transforma y se proyecta creativamente hacia el futuro.

Un Nuevo Estilo de Gestión Universitaria: Tendencias y Tensiones

En el contexto reformista y “regulado” de la década de 1990, donde aparecen nuevas demandas de “rendición de cuentas” (*accountability*), pertinencia social y competitividad en una situación de “ajuste” y reducción presupuestaria, no es fácil acotar el tratamiento de los desafíos por los que atraviesa la gestión de las funciones sustantivas académico-científicas de la universidad, ni acercar reflexiones que puedan convertirse en propuestas alternativas hacia el cambio institucional y la optimización de la gestión, sin hacer referencia a los presupuestos y condicionamientos de estas tendencias en los cambios posibles.

A diferencia de la “administración” del sistema y de la institución, que se refiere a ordenar los mecanismos de funcionamiento simplemente para cumplir con los objetivos prefijados por los marcos normativos y regulatorios del Estado y del mercado, pareciera que el nuevo concepto de “gestión” se vincula más con “liderar” procesos de anticipación, transformación e innovación en contextos “turbulentos”, y proponer estrategias que apuntan a una toma de decisiones participativa, ágil y pertinente, para mejorar las funciones propias de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Estos procesos también están condicionados por tres dimensiones que atraviesan su desarrollo y que deben ser resignificadas desde una crítica política y cultural más profunda: las políticas de financiamiento, las políticas de evaluación/acreditación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que trataremos más adelante.

Tanto el análisis de las políticas (*policy analysis*) como la teoría de las organizaciones nos brindan algunas herramientas conceptuales para comprender la gestión institucional. Dejamos de lado en este trabajo, la gestión de las políticas en el nivel macro y la gestión del sistema de educación superior en su totalidad, aunque haremos alguna referencia a estos niveles que condicionan significativamente tanto los procesos de gestión interna de las instituciones universitarias, como las estructuras de gobierno y académicas que facilitan o dificultan estos mismos procesos.

El clásico triángulo de Burton Clark (1991) nos permite entender no sólo los tipos ideales de coordinación, sino también las tres culturas que hoy están subyacentes y en tensión cuando se proponen cambios en la gestión institucional universitaria: la cultura burocrática, la cultura empresarial y la cultura académica.

Una cuestión básica es el impulso endógeno o exógeno de los cambios, y el papel de la comunidad académico-científica en su gestación. Este punto parece fundamental para poder responder a la pregunta de ¿cómo gestionar estratégicamente para que nuestras universidades evolucionen hacia situaciones de competitividad, excelencia académica y pertinencia social, y cuáles son los consensos acerca de la universidad que queremos?

Para entender mejor el marco sistémico de la gestión institucional podríamos afirmar que, a partir de la Ley 24.195, el sistema de educación superior ha pasado de un sistema relativamente simple y autónomo, con pocos organismos de mediación y coordinación —el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)— a un sistema complejo de múltiples niveles, organismos de coordinación e instancias de decisión, en las que el Estado cumple un rol central. Además del CIN y del CRUP, que son los tradicionales organismos deliberativos y de consulta, se han incorporado otros nuevos organismos que agrupan distintos intereses, como la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo de Universidades, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación y el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior. Estos seis organismos constituyen hoy los ámbitos formales que “intervienen en la formación de políticas y toman decisiones de distinto efecto prescriptivo: configuran con más o menos poder el gobierno del SES” (Krotsch. 2001, 182).

Este fortalecimiento del vértice burocrático-político —para referirnos nuevamente al triángulo de Clark— se basa también en tendencias internacionales y en un diagnóstico que señalan la necesidad de ordenar un sistema complejo y diversificado, con una calidad académica debilitada por la multiplicidad de ofertas y la masificación de la matrícula, además de otros factores relacionados con los recursos escasos, la débil capacidad ejecutiva de las universidades, la ausencia de sistemas de evaluación y acreditación, la falta de eficiencia interna y externa en relación con la duración de los estudios y la deserción, las limitaciones de los mecanismos tradicionales de financiamiento público, y las crecientes demandas de la sociedad del conoci-

miento, que exigen a la universidad servicios competitivos y de calidad en formación, actualización, transferencia, nuevos perfiles profesionales, y producción científico-tecnológica.

En este marco “evaluador” de regulaciones externas, demandas de calidad, pertinencia social y eficiencia, la universidad argentina debe renovar sus estructuras y estilos de gestión para responder a las nuevas exigencias y encontrar su propia identidad. De una tradición universitaria profesionalista, con una débil producción de conocimiento e innovación tecnológica y una matriz organizativa basada en Facultades con carreras tradicionales y un sistema personalista y rígido de cátedras, se estaría avanzando hacia un modelo institucional más diversificado, flexible, abierto y sensible a las necesidades de la sociedad y el mercado. Los cambios afectan a los modelos de gobierno, de organización y de gestión interna, y sería recomendable tender a encontrar, dentro de un marco normativo amplio, las diferencias idiosincráticas de cada institución, con su historia particular y los desafíos que le plantea su propio entorno.

En esta línea, el *Proyecto Institucional* y el *Plan estratégico* —de corto, mediano y largo plazo—son dispositivos o instrumentos indispensables para un nuevo estilo de gestión más profesionalizada; y requieren —como veremos en la última parte de este trabajo— de competencias específicas en los que conducen y participan de estos procesos que, a nuestro entender, debieran ser todos los actores de la comunidad universitaria.

Como señala García de Fanelli (1998, 109) un “elemento que debilita en general la cadena burocrática de mando en el nivel de la infraestructura del sistema, en la Argentina, es la falta de profesionalización de la gestión universitaria. Por tal se entiende no sólo que las autoridades universitarias carezcan de conocimientos sobre administración y gestión educativa, sino en particular que el nivel promedio de remuneración de estos cargos no favorece su ejercicio a tiempo completo. En muchos casos la comunidad académica percibe el desempeño de estos puestos como una carga pública y no se generan, por tanto, suficientes incentivos económicos o simbólicos para un ejercicio adecuado al cargo”.

La gestión de las funciones sustantivas académico-científicas de la universidad es interdependiente de los órganos y procesos de gobierno, de las estructuras académicas y de los órganos y procesos de apoyo administrativo. El liderazgo de los órganos de gobierno deben garantizar espacios críticos y ampliamente participativos de discusión sobre la misión de la universidad y su papel en la sociedad y en la comunidad donde está inserta. Esta visión, que no es algo dado, sino que se construye participativamente, es la que debiera orientar los procesos académicos sustantivos que deben responder a las nuevas demandas y aportar una crítica social y ética pertinente a los desafíos de una sociedad crecientemente compleja y desigual.

La Toma de Decisiones

Muchos de los problemas que hoy aquejan a no pocas universidades argentinas —incluidas las de gestión privada—pueden tener su origen en un sistema de gobierno muy burocratizado y poco flexible. Un buen sistema de gestión o gobierno universitario, se define por determinadas características, tales como la calidad de la educación que ofrece la institución; la equidad para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso para todos los sectores; la capacidad de las autoridades para gestionar los recursos necesarios y utilizarlos eficientemente, rindiendo cuenta de su uso al Estado y a la sociedad que los proveen; una relación fluida y enriquecedora con la sociedad y los sectores productivos para conocer sus necesidades y expectativas, y tratar de satisfacerlas adecuadamente; y la racionalidad, presteza y debida participación con que se toman las decisiones importantes, superando compromisos políticos o ideológicos, en beneficio de los objetivos académicos y profesionales.

En las universidades nacionales, las Facultades o Escuelas tienen sus Consejos Directivos y estos están representados en el Consejo Superior. Estos órganos colegiados —con representación tripartita de profesores, alumnos y graduados, y a veces también de no docentes—son el resultado de un acto electoral. El Consejo Superior (rector, decanos, representantes de los profesores, de los estudiantes y de los graduados), con los miembros de los consejos directivos, constituyen la Asamblea Universitaria (Cantini, 1997, 50-53; García de Fanelli, 1998, 110).

Con respecto a los órganos colegiados, la Ley de Educación Superior (artículo 53) determina que éstos deberán conformarse de acuerdo con lo que determinen los estatutos de cada universidad, asegurando sin embargo que:

- a) el claustro docente tenga una representación no inferior al 50% de la totalidad de sus miembros;
- b) los representantes de los estudiantes sean alumnos regulares con un mínimo del 30% de las asignaturas de la carrera aprobadas;
- c) el personal no docente tenga representación con el alcance que determine cada institución;
- d) los graduados pueden elegir y ser elegidos si no tienen relación de dependencia con la institución universitaria.

Los órganos colegiados —si bien en el caso argentino expresan una conquista histórica y un hito en la democratización de las universidades—, se convierten en muchos casos en cuerpos excesivamente lentos y deliberativos para la toma de decisiones. Más aún, para responder con rapidez a las múltiples y cambiantes demandas de una organización compleja, la gestión se ve obstaculizada por la falta de profesionalismo, y no pocas veces, por convertir a los Consejos en ámbitos de negociación “partidista” o presupuestaria, relegando a un segundo plano los temas académicos sustantivos. Con frecuencia se oye hablar en Argentina de universidades “peronistas”, “radicales”, o “frepasistas”, donde muchos de los vicios del clientelismo político o el sectarismo partidista distorsionan y ensombrecen tanto los ámbitos académicos como los controles burocrático-estatales del sistema.

En cuanto a las universidades privadas —que, en general, no han aportado demasiadas innovaciones en lo que hace a la oferta académica y a la investigación—, han establecido un sistema de gestión institucional con criterios de administración más profesional, en que los órganos académicos son meramente consultivos. Este sistema les otorga naturalmente una mayor flexibilidad, y una capacidad de respuesta más ágil —quizás no siempre bien aprovechada— a las nuevas demandas de la sociedad.

Estructura Organizacional

Los cambios y demandas del entorno, como ya lo expusimos en la primera parte de este trabajo, y la necesidad de renovación interna de las disciplinas y nuevos campos interdisciplinarios del saber, requieren de la universidad una transformación muy profunda de su estructura organizativa y de sus estilos de gestión.

Los modelos de toma de decisiones, de estructuras organizativas y de gestión son variados, se conjugan de distinta manera y no existen recetas ni propuestas ideales que sirvan para todas las instituciones. Hay tendencias y lineamientos que pueden ser, sin embargo, orientadores.

Como ya dijimos, la estructura tradicional de la universidad argentina se articulaba alrededor de las disciplinas académicas que la Facultad organizaba en carreras de cinco o seis años, que otorgaban un título profesional. Con pequeñas modificaciones, esa es la estructura dominante en la mayoría de los casos. Sin embargo, la tendencia mundial actual —que es seguida por las universidades argentinas que se crearon en la última década— se acerca más a un modelo matricial, en el cual las unidades básicas de enseñanza e investigación son los *departamentos*. Estas unidades disciplinarias ofrecen a la institución un conjunto de cursos en sus respectivas áreas de *especialización*. *Combinando las ofertas de los diversos departamentos*, la universidad a través de Escuelas, organiza programas académicos con diferentes grados de duración, opcionalidad y flexibilidad para configurar los currículos que conducen a títulos intermedios o finales. Este modelo permite, por su flexibilidad, un uso más racional de los recursos humanos y una respuesta más rápida a los desarrollos del pensamiento científico-tecnológico y a los requerimientos de nuevos perfiles profesionales. Cabe aclarar aquí que, si bien este modelo parece favorecer una gestión más profesional con interesantes grados de autonomía y descentralización en la toma de decisiones, conlleva el peligro de la fragmentación, si las líneas de coordinación, articulación y comunicación no se fortalecen adecuadamente. Pero el peligro mayor puede consistir en una suerte de “gatopardismo”, como ha ocurrido en la mayoría de los casos en los que, habiéndose adoptado una terminología que sugiere un cambio de las viejas estructuras, no se modifican las conductas ni los estilos de gestión (Pérez Lindo, 1998, 90).

Las nuevas exigencias en la prestación de servicios es una nueva dimensión que afecta a la estructura universitaria tradicional y abre una serie de interrogantes hacia el futuro. Una mirada a las universidades

europas y norteamericanas nos permite apreciar la enorme variedad de formas organizativas y jurídicas que existen para responder a la diversificación y aumento exponencial de las demandas de la sociedad.

En esto también surge la tensión entre la misión académica tradicional de la universidad con énfasis en la enseñanza de las disciplinas y la creación de conocimiento, ámbito de cultura y pensamiento crítico y una multidiversidad proveedora de servicios a la medida de la demanda del cliente. Sin duda, lo específico de la universidad y su contribución esencial a la sociedad está en sus funciones sustantivas académico-científicas; pero estas funciones no pueden ser ajenas a los intereses y al desarrollo integral del conjunto de la sociedad y de la comunidad en la que está inserta.

III. La Gestión de las Tres Funciones Sustantivas

Antes de analizar la gestión de los procesos académicos, creemos necesario dejar aclarados algunos supuestos:

1º) que la orientación estratégica supone la articulación entre los órganos colegiados de gobierno con una unidad de Planeamiento Estratégico, que suministre información sistematizada cuanti-cualitativa del entorno, proyecciones de la matrícula, de necesidades y demandas sociales, e intervenga en la agenda de prioridades.

2º) que la gestión administrativo-financiera debiera estar al servicio de las funciones sustantivas de la gestión, del desarrollo del personal no docente, y de la informatización; y que la gestión de los recursos financieros y materiales (infraestructura, laboratorios, bibliotecas, etc.) debiera responder no sólo a criterios de mayor eficiencia y productividad, sino también a las prioridades expresadas en el *Plan Estratégico Institucional* y a la optimización de los procesos académicos sustantivos.

3º) finalmente, que la *estructura departamental* pareciera ser la que mejor puede ayudar al desarrollo de las funciones académicas de enseñanza, investigación y transferencia o extensión. Es de notar, sin embargo, la polisemia de algunas de estas denominaciones —como “escuela”, “departamento”, “área”— en las diferentes universidades.

Con estos supuestos, intentaremos esbozar algunos de los principales problemas que afectan a cada una de estas funciones, algunas estrategias recomendadas para su corrección, y las estructuras que podrían sugerirse como más adecuadas para su implementación. La brevedad del trabajo nos exime de aportar datos de la literatura especializada. Por consiguiente, nos limitaremos a destacar algunos problemas prioritarios y sugerir posibles caminos de solución.

1) La Docencia

a. Estructuras y Procesos

La gestión de las funciones sustantivas de la universidad adolece de falencias o debilidades endémicas, tanto en sus procesos como en las estructuras que los sustentan.

En las estructuras debieran privilegiarse la flexibilidad, la delegación de responsabilidades y mecanismos de evaluación y seguimiento —no burocráticos, sino como instrumentos de mejoramiento permanente— junto con acciones de capacitación en servicio, para mejorar el desempeño y motivar para un cambio en los estilos de gestión que, como veremos, requieren una cultura organizacional diferente, menos burocrática y ritualista, y más profesional, cooperativa y abierta a las transformaciones.

En los procesos, *falta información* confiable y sistematizada para la toma de decisiones sobre la oferta académica en el marco de un plan estratégico y *falta articulación* entre los ciclos (básico, de grado y de posgrado) y con las instancias de investigación. También falta articulación con otras instituciones de educa-

ción superior, para coordinar esfuerzos de complementación en las ofertas, que reemplacen el aislamiento y permitan mantener una comunicación interinstitucional fluida y proyectos compartidos, como veremos más adelante.

Para promover un *sistema matricial internamente articulado* pareciera que la estructura y organización académica más adecuada para nuestro sistema es la “departamental”. El *departamento* como unidad de docencia e investigación, y las *escuelas* como coordinadoras de las carreras y programas interdisciplinarios que se ofrecen, utilizando los recursos humanos de cada uno de los departamentos, es una organización académica simple, ágil y flexible. Esta estructura departamental ofrece grandes ventajas a la universidad del siglo XXI, porque al concentrarse los mejores profesores por disciplinas o áreas afines de conocimiento para servir a todas las Carreras o Escuelas:

- a) la universidad puede ofrecerles mayor dedicación horaria para la docencia y la investigación, participar en las reuniones departamentales o de la universidad, en comisiones especiales, etc.
- b) se posibilita la enseñanza en equipo, y una mejor atención y orientación de los alumnos
- c) se reduce el personal docente, con lo que podrían mejorarse los salarios de los profesores e investigadores
- d) se mejora el nivel de la universidad, porque se pueden seleccionar los mejores especialistas en cada área del conocimiento
- e) se posibilita la flexibilidad curricular, con lo que el alumno puede trabajar a su ritmo y aun manejar su propio currículum, con el asesoramiento de un tutor
- f) garantiza al docente el máximo de estabilidad, ya que no se concursa por asignatura, sino por Departamento en un área específica del conocimiento. Por consiguiente, independientemente de los cambios que se introduzcan en los planes de estudio, el profesor mantiene su estabilidad como docente-investigador del Departamento

b. Los Ciclos y el Currículo

Sería también recomendable introducir “ciclos” en los estudios de grado. Es decir, implementar un primer ciclo propedéutico común a disciplinas afines, con profesores elegidos por los departamentos por sus condiciones pedagógicas y de orientación y tutoría, que permita la nivelación e integración de un alumnado cada vez más numeroso y heterogéneo.

Este *ciclo inicial*, que podría organizarse dentro de una *Escuela de Estudios Generales*, sería fundamental para atender al gravísimo problema tanto de la deserción como de la excesiva duración de las carreras, sobre todo si se complementa con pruebas vocacionales, becas, información, y aun incentivos para orientar a los alumnos a inscribirse en carreras no convencionales, pero que son necesarias para el desarrollo del país. Esta *Escuela de Estudios Generales* debiera articularse con los colegios universitarios e institutos terciarios que, con los debidos apoyos académicos, podrían asumir la implementación de este ciclo. También se podría considerar el otorgamiento de un diploma o título intermedio en estudios generales, que evitaría el que la mayoría de los estudiantes abandonen la universidad en los primeros años de la carrera con la sensación de un fracaso, y posibilitaría el que los alumnos que desean proseguir una carrera, puedan hacerlo en cualquier universidad, presentando su certificado analítico y el diploma de Estudios Generales.

El *segundo ciclo*, orientado a un título de grado cursado en alguna de las *Carreras o Escuelas*, contaría con los perfiles disciplinarios del docente-investigador y podrían crearse así trayectos curriculares más innovadores y flexibles, algunos en un nivel más cercano a las carreras profesionales tradicionales y otros siguiendo la tendencia de carreras cortas de grado (de no más de cuatro años de duración) con un sesgo transdisciplinario, ya que se orientaría con la polivalencia propia de este nivel a problemas prioritarios de la sociedad y de su comunidad: vivienda, salud, medio-ambiente, seguridad, educación, tercera edad, etc. En este ciclo sería conveniente introducir el sistema de créditos, para facilitar la movilidad y la posibilidad de trayectos curriculares flexibles.

El *tercer ciclo* universitario —nivel cuaternario— debiera estar articulado en *Escuelas de Posgrado*, cuya gestión requiere una visión estratégica que identifique nuevos escenarios, mantenga un diagnóstico/autoevaluación permanente de la calidad de las ofertas y formule alternativas para asegurar la pertinencia epistemológica, académica y social de los cursos y carreras de posgrado que se ofrezcan.

Aunque no existen datos plenamente confiables acerca del número total de carreras de posgrado existentes en el país, según estimación elaborada por Barsky (1999, 134) los posgrados que se dictaban en 1999 sumaban un total de 1731, distribuidos en:

765 Especializaciones
656 Maestrías
310 Doctorados

La diversidad de las ofertas del posgrado parecería exigir, en estos momentos, una estrategia de sinergia y complementación entre las universidades de la región, para evitar superposiciones inútiles. Esto no parece fácil de lograr, porque los posgrados han suscitado fuertes competencias y suponen una fuente de ingresos que muchas instituciones no están dispuestas a compartir.

La gestión de los posgrados, generalmente mal remunerada, la escasa investigación que se realiza, la falta de criterios establecidos para las tutorías, y sobre todo para la dirección de las tesis, y la falta de trabajo en equipo, son problemas que obedecen, en gran medida, a la baja proporción de profesores estables —la mayoría cobra por horas dictadas—. Un problema serio es la ausencia de parámetros de calidad consensuados para diferenciar lo que es una tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado, o un trabajo final de especialización: se oscila entre monografías o ensayos, sin una metodología adecuada para un doctorado o extensos y exigentes trabajos de investigación para una licenciatura. Los alumnos adultos —generalmente estudiantes *part-time*—, que hacen un enorme esfuerzo por asistir a clase luego de un día de trabajo, generalmente abandonan sus estudios, y son muy pocos los que terminan su tesis. Una fuerte política para concentrar esfuerzos en las ofertas de calidad, profesores y alumnos *full-time*, bibliotecas bien equipadas e incentivos para la investigación, son medidas indispensables, si se quiere salir de la mediocridad. En este sentido, algunas universidades privadas están haciendo un serio esfuerzo en esta dirección.

Las maestrías —que en el resto del mundo tienen un carácter “de especialización” y más profesional, entre nosotros adquieren características de “cuasi-doctorados”, con exigencias que no se compatibilizan con las expectativas ni con las posibilidades de los candidatos. Una revisión del sentido y nivel de exigencia de muchos posgrados, y de las no siempre fundamentadas evaluaciones y acreditaciones de la CONEAU, parece necesaria y urgente.

En los últimos años, algunas universidades extranjeras han introducido ofertas semipresenciales, presenciales y virtuales, con convenios, a veces, de doble titulación con universidades locales tanto nacionales como privadas, y otras con independencia de las instituciones locales, y con disímiles niveles de calidad. Esta es una problemática nueva, que no ha sido planteada con total claridad e información a la sociedad, aunque la actual situación económica ha desalentado algunas de estas iniciativas.

c. Admisión de Alumnos y Selección de Profesores

Hemos dejado de lado el tema de los criterios y la gestión de la admisión de los alumnos y la selección de los profesores-investigadores. *En cuanto a los alumnos*, hay que buscar las formas más transparentes y democráticas para asegurarles un acceso equitativo a la universidad, que es un bien público. Pero tratándose de un bien que se ofrece con el esfuerzo de toda la sociedad, no puede ser desperdiciado ni solucionado con un simple examen de ingreso, sino a través de un conjunto de medidas como las que propusimos en el párrafo anterior. En cuanto a los profesores-investigadores, si bien los concursos públicos y abiertos parecen ser una buena estrategia, en algunos casos, la contratación directa sobre la base de antecedentes que respondan a un perfil deseado por la institución, y evaluados por comisiones de pares y autoridades académicas, también puede dar garantías de objetividad. La experiencia de estos mecanismos en las universidades argentinas ha estado tan teñida de partidismos, ideologismos, clientelismos y “amiguismos”, que sin un cambio ético y cultural muy profundo parece imposible vislumbrar un proceso razonablemente transparente, justo y objetivo.

Una política insoslayable para el mejoramiento de la calidad académica es la creación de *centros o unidades de desarrollo profesional docente*, que deberían acompañar procesos de gestión curricular, actualización de programas, elaboración de materiales didácticos, incorporación de las TIC, incentivos a la creatividad docente, “team teaching”, trabajo en equipo, información y ayuda para conseguir becas, intercam-

bios, financiamiento externo de proyectos y posibilidades de completar especializaciones, maestrías y doctorados, en Argentina o en el extranjero. Cabe recordar aquí que, en el campo de las ciencias sociales, la mayoría de los profesores universitarios no posee título de posgrado, lo cual implica para el futuro una seria dificultad para la acreditación, ya que el artículo 36 de la Ley de Educación Superior determina que el título máximo sea “una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”.

2) La Investigación

“Un sistema de educación superior sólo puede desempeñar cabalmente su misión y constituir un elemento social provechoso si una parte del personal docente y de sus instituciones —de acuerdo con los objetivos particulares de la institución, sus capacidades docentes y sus recursos materiales—realizan también actividades de investigación” (UNESCO, 1995, 36).

Ya hemos dicho que las universidades argentinas y latinoamericanas han tenido, generalmente, un perfil marcadamente profesionalista, con una débil producción de conocimientos científicos y desarrollo tecnológico. Por otra parte, la articulación entre los agentes económicos, los actores sociales y los investigadores —productores de conocimiento—no ha sido promovida adecuadamente. La orientación de la investigación hacia objetivos y prioridades del desarrollo del país es todavía un debate abierto, más que por falta de recursos, por carecer de políticas coherentes y consensuadas entre las mismas universidades. A este respecto, es pertinente lo que escribe Pérez Lindo (1998, 125): “En ninguna otra parte como en la Argentina se pone de manifiesto que el atraso no depende tanto de la escasez de recursos naturales o de recursos humanos calificados, sino del modo cómo los mismos han sido dispuestos para satisfacer las necesidades de la población. El hambre o la falta de viviendas constituyen en la Argentina problemas menos ligados a la falta de recursos que a su irracional e injusta distribución”.

Por otra parte, “la sociedad cada vez más tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación, forman hoy parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones” (UNESCO, 1998, “Introducción”).

Esta nueva dinámica en la producción del conocimiento, investigación y desarrollo, más transdisciplinaria y relacionada con problemas prácticos, se aleja de la orientación disciplinaria de la investigación pura, y plantea nuevas alternativas y desafíos organizativos y de gestión a la investigación universitaria. La actividad investigativa en sus nuevas formas, es parte de las funciones específicas de la universidad, aunque no se realiza solo en su ámbito y requiere una relación más dinámica con el entorno social y el mundo productivo, y estructuras internas renovadas para gestionar su desarrollo. Desde la universidad se debiera aprender a generar y a gerenciar el conocimiento con estrategias más innovadoras y dinámicas.

Las preguntas que se podrían plantear para mejorar la gestión de la producción del conocimiento en las universidades, son:

- 1) ¿qué marco institucional y estructuras funcionales son más aptos?
- 2) ¿cómo desarrollar políticas institucionales que orienten las prioridades en materia de investigación?
- 3) ¿cómo se articula la investigación con la docencia y la extensión?
- 4) ¿cómo se forman investigadores, se financian investigaciones y se promueve esta actividad como eje fundamental de la vida universitaria y de la calidad académica?

Trataremos de comentar brevemente cada una de estas preguntas.

- 1) Si bien no existe un único modelo de estructura o de gestión de la investigación, la mayoría de las universidades, desde la década de 1980, tienen una Secretaría de Ciencia y Tecnología dependiente del Rectorado. La Secretaría debiera estar orientada en la selección, ejecución y evaluación de proyectos por las prioridades que surgen del planeamiento estratégico de un órgano colegiado (el Consejo de Investigación) y se debería fortalecer la articulación y una comunicación fluida con las unidades de gestión de la investigación: los departamentos e institutos donde se desarrollan los programas de investigación. De esta Secretaría pueden depender un área de vinculación científico-tecnológica con los sectores sociales y productivos para consultorías y servicios, un área de redes científicas para fomentar proyectos conjuntos con centros de investigación nacionales e internacionales y un área de evalua-

ción, seguimiento y búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, principalmente internacional, para los proyectos de investigación prioritaria. Estas estructuras tienen que tener la dinámica y flexibilidad de las organizaciones matriciales: agilizar y desburocratizar las relaciones, y cuidar la presencia de una información y comunicación fluida con toda la comunidad universitaria de la que son parte. Indudablemente este estilo se facilita en las universidades pequeñas y medianas, y se dificulta en las de mayor tamaño. La variable del tamaño de la universidad es significativa para todas las propuestas referidas a una política y gestión más ágil e innovadora.

- 2) El tema clave en las políticas institucionales se refiere a establecer prioridades en un marco de “libertad académica”, calidad de los procesos y resultados, y pertinencia social. En este sentido sería recomendable acercarse a los Consejos de Investigación, las necesidades sociales y productivas de la zona a través de la participación de actores locales (gobiernos municipales, organizaciones no gubernamentales, empresas). El proceso para establecer prioridades debería ser lo más pluralista, objetivo y transparente posible. Sobre la base de estas políticas se debería gestionar la posibilidad —en estos núcleos de problemas prioritarios consensuados— de formar recursos humanos mediante becas, ofrecer formación de posgrado, fortalecer intercambios presenciales o virtuales con investigaciones de otras universidades, aumentar la dedicación docente y otorgar subsidios especiales a docentes investigadores.
- 3) Las universidades deben planificar estas políticas de investigación de forma articulada con las políticas de docencia y extensión. Respecto al nuevo perfil de docente-investigador que aparece en 1993 con el Programa de Incentivo Docente, se replantean algunas cuestiones sobre si todas las universidades deben priorizar la investigación, si la investigación debe realizarse fuera de las universidades —como se planteó durante gobiernos militares, en institutos dependientes directamente del CONICET—, o si todos los docentes deben ser investigadores y todos los investigadores, docentes. En muchos de estos dilemas, si bien cada institución deberá decidir cuál será su propio perfil, sus fortalezas y su proyecto institucional, se pueden señalar algunos criterios que ayudarán a esclarecer el tema. En primer lugar, la docencia universitaria debe estar estrechamente vinculada con la investigación y actualizada con los últimos avances de la ciencia y la tecnología en su área específica y áreas afines. El currículum tiende a ser cada vez más transdisciplinario y la investigación, sin que se deba descuidar la básica, tiende a la solución de problemas. La docencia debe desarrollarse desde los ciclos básicos al posgrado, en íntima conexión con la producción de conocimientos, y los alumnos deben tener la oportunidad de formarse tempranamente en la investigación. Sin embargo, es conveniente que en una universidad haya distintos perfiles entre sus profesores y la calidad docente no se vincula necesariamente con un papel de investigador activo ni viceversa. La investigación tiende, cada vez más, a realizarse tanto dentro como fuera de la universidad, en departamentos, institutos, centros, programas, etc. Pero cada institución universitaria tendrá que definir su perfil propio. En la diversidad del sistema, tendrán su lugar tanto las instituciones que privilegian la innovación pedagógica y la enseñanza, como las “*research universities*”, que ofrecen solamente posgrados y programas de investigación. En las distintas universidades también, se seleccionarán o combinarán distintos perfiles en sus plantas de docentes e investigadores. En esta línea de razonamiento sería recomendable que el Programa de Incentivos se volviese a implementar, contemplando incentivos no sólo para la investigación, sino también para la creatividad e innovación en la enseñanza, en la gestión y en la extensión universitaria; y no se convierta en un mero mecanismo de incremento salarial para algunos docentes.
- 4) En la formación de investigadores, además de una reformulación del Programa de Incentivos, sería muy beneficiosa una política que articule y promueva una mayor apertura a las universidades de la carrera del Investigador Científico del CONICET. Una estrategia insustituible para la formación en la investigación, mucho más efectiva que cursos sobre metodología de la investigación, sería incorporar alumnos desde los primeros años de la universidad, como auxiliares en proyectos de investigación, y hacerlos compartir las diversas etapas y dificultades de la investigación real del laboratorio o del trabajo de campo, actividad que debiera acreditarse en su carrera, así como pasantías en instituciones o centros de investigación fuera de su propia universidad. La promoción y búsqueda de financiamiento para programas prioritarios de investigación, debe ser una política de gestión del conocimiento que, más allá del presupuesto asignado, se fortalezca y renueve permanentemente. En esta línea, sería útil desarrollar una política concertada y consistente de cooperación internacional, y recaudación de fondos mediante convenios con otras universidades públicas y privadas, y centros de investigación, contactos con empresas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, para venta de servicios científicos y tecno-

lógicos. También sería deseable una relación más estrecha con el CONICET para conseguir algunos recursos específicos de infraestructura y equipamiento.

3) La Extensión Universitaria

Este es un campo de la actividad de la universidad, en rápido desarrollo, con un perfil multifacético y que presenta grandes desafíos a la gestión. Para muchos se perfila un nuevo tipo de universidad, organizadora y proveedora de servicios, que procura responder a las demandas del medio, y que corre el peligro de perder el sentido de su misión esencial —la enseñanza y la investigación— y sufrir un desborde de sus estructuras organizativas tradicionales, centradas en campos disciplinarios. Creemos que la extensión debiera coordinarse desde una Secretaría dependiente del Rectorado, y enmarcarse en el Proyecto Estratégico Institucional. Un Consejo Consultivo, con miembros de la comunidad local, podrían ayudar a la Secretaría de Extensión a definir acciones prioritarias.

Por otra parte, una relación fluida con las otras áreas sustantivas —docencia e investigación— le permitiría ofrecer servicios a la comunidad desde la identidad propia de la institución universitaria. Es importante recordar que la universidad no es una organización no gubernamental ni una empresa; y que puede prestar un servicio insustituible a la comunidad como una extensión de sus funciones específicas

Podríamos distinguir cuatro áreas básicas para la gestión de la extensión universitaria, que requieren nuevas formas organizativas y articulaciones internas y externas:

- a) La formación permanente y continua: cursos de actualización y capacitación disciplinares en coordinación con los departamentos, y cursos para demandas específicas y competencias transdisciplinarias: idiomas, TIC, talleres literarios, que pueden organizarse como centros dentro de la misma Secretaría y manejar su propio presupuesto. Esta línea puede desarrollarse en coordinación con los centros de estudiantes.
- b) La transferencia y venta de servicios de consultoría, ciencia y tecnología a órganos gubernamentales, sociales y productivos del medio, en articulación con las áreas de vinculación tecnológica de la universidad.
- c) Las pasantías y el aprendizaje-servicio, si bien pueden ser acreditados y evaluados en los currículos de las diferentes carreras, se articulan en el ámbito de la extensión con necesidades comunitarias: alimentación (comedores comunitarios/escolares), ecológicas (cuidado del medio ambiente, reciclado), educación (apoyo a escuelas carenciadas), vivienda (micro-emprendimientos), salud (apoyo a centros de atención sanitaria, campañas de vacunación, pediculosis, prevención contra la droga, etc.). Los proyectos solidarios de las universidades gestionados con eficiencia en el ámbito de la extensión y articulados con las otras instancias de gestión universitaria, han demostrado en los últimos años, no sólo su capacidad socializadora, sino también el valor pedagógico de vincular la teoría y la práctica, y desarrollar conciencia y compromiso social en docentes y estudiantes.
- d) Finalmente, la universidad debe proyectarse a la comunidad, como un centro de cultura, conciencia ética, pensamiento crítico, creatividad artística, innovación científico-tecnológica, a través de muestras, conciertos, debates abiertos y plurales de problemáticas sociales, conferencias y foros ampliamente participativos.

El ámbito de la extensión —si bien muchos lo perciben como una fuente alternativa de ingresos y ven el peligro de la mercantilización de la universidad a través de la amplia demanda de servicios— debe asumirse como uno de los desafíos de la política y la gestión más interesantes de una universidad transformada, que quiere abrirse a la comunidad sin perder la calidad de sus funciones sustantivas, ni someterse a una lógica de mercado.

Para las tres funciones académico-científicas se debiera insistir que, en el momento de crisis por el que atraviesa Argentina y en un contexto de regionalización y globalización, una política de cooperación internacional que incluya intercambios de todo tipo (publicaciones, investigaciones, especialistas y profesores visitantes), la participación en redes de universidades, programas de movilidad estudiantil y de docentes, el trabajo conjunto para la acreditación de carreras y programas en la región, así como las ofertas de carreras con doble titulación, y el aprovechamiento de las enormes posibilidades que abren las TIC, son estrategias

clave que deberían promoverse con mucha más decisión política y organicidad para que beneficie a todo el sistema.

IV. Tres Dimensiones que Atraviesan y Condicionan la Gestión

Las políticas y la gestión de las funciones sustantivas de la universidad están condicionadas —a veces obstaculizadas— por tres problemáticas que son parte central en la agenda actual de los temas en debate sobre el futuro de las universidades en el mundo, y en particular en Argentina: el financiamiento, los procesos de evaluación y acreditación y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Hemos optado por incorporar una breve reflexión sobre estas tres dimensiones que afectan significativamente a la enseñanza, a la investigación y a la extensión universitaria.

1) La Gestión Financiera

El tema del presupuesto universitario y su financiamiento ha cobrado una importancia central en los debates de los últimos años. En esta sección nos referiremos exclusivamente a las universidades de gestión estatal, ya que las de gestión privada no reciben subsidios y administran sus propios recursos. La problemática de la gestión financiera ha sido —y sigue siendo— dominante; y por lo general, no se la ha relacionado suficientemente con una planificación estratégica que justifique acuerdos entre el Estado y las universidades, a mediano plazo. Podríamos afirmar que la transformación en la gestión académica de organizaciones complejas requiere un mínimo de cuatro o cinco años de una inversión pública previsible. La última década ha estado signada por nuevas formas en la asignación del aporte público, mayor insistencia en la necesidad de un uso eficiente de los recursos, y creciente presión para la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento. Todas estas tendencias superan el ámbito de las instituciones, afectan al sistema en su conjunto, y están presentes en el escenario internacional.

Las universidades necesitan, en este marco, revisar sus estructuras y procesos de administración académica. En el sistema universitario argentino, el aumento de la matrícula y el crecimiento y diversificación del sistema en medio de un contexto de reducciones presupuestarias y de ajuste fiscal, ha llevado a introducir algunas modificaciones a la suma global (mil ochocientos millones), que se otorgaba a las instituciones. Dicho monto se distribuía, tradicionalmente, con un incremento inercial y en forma negociada, sin criterios objetivos en la determinación del presupuesto asignado a cada institución. Estas modificaciones, que relacionan el financiamiento con la evaluación de la calidad, por medio de fondos y proyectos competitivos o fórmulas que premian o fomentan el cambio y la innovación para aumentar la eficiencia interna y una mayor equidad y transparencia distributiva en las instituciones, son muy difíciles de evaluar en sus efectos en las universidades argentinas, entre otras razones, porque son de muy reciente data. Pero tampoco pueden ser claramente evaluadas, porque no han respondido a objetivos compartidos entre las universidades y el gobierno, ni a una política educativa integral y coherente, ni se cuenta con información suficiente y homogénea (Ver García de Fanelli, 1998, 114-118).

Las fuentes alternativas de financiamiento se pueden agrupar en:

- 1 participación de las instituciones privadas que no reciben subsidios del Estado: la matrícula absorbida por las universidades privadas ha crecido del 7% en 1990 a un 16% en 2000;
- 1 matrícula y arancelamiento: es una tendencia que se está generalizando en los países desarrollados; el porcentaje que aportan al presupuesto es mínimo; y en Argentina, como en América Latina, por tradiciones arraigadas y contextos de crecientes desigualdades, resulta de difícil aplicación;
- 1 préstamos: existen en muchos países de Europa; pero en Argentina no parece factible por el momento;
- 1 tributación. no parece aplicable donde no existen sistemas de recaudación eficientes;
- 1 venta de servicios: “ingresos por actividades empresariales o de asistencia técnica” (Becerra y Ce-trángolo, 2001, 140-142).

Si consideramos a la Educación Superior como un “bien público”, al que todos tienen derecho a acceder en igualdad de oportunidades, todas –o casi todas– estas alternativas parecen inviables en los actuales momentos del país, sin atentar contra la equidad del sistema. Habría que insistir, sin embargo, en un proyecto transformador endógeno y comprometido con mejorar la eficiencia desde las mismas universidades: insistir, por ejemplo, en la asignación presupuestaria, sobre bases objetivas y transparentes; en implementar mecanismos que incentiven el acortamiento de la duración real de las carreras; en fortalecer los procesos de autoevaluación y evaluación externa; en mejorar las competencias del personal administrativo y los sistemas de información (Becerra y Cetrángolo, 2001, 140-141).

Algunas estrategias para la gestión financiera que surgen de la experiencia internacional pueden abrir líneas de reflexión interesantes para la gestión institucional. En circunstancias inestables, hay una tendencia a permitir mayor flexibilidad en la utilización de recursos para poder responder institucionalmente con rapidez y creatividad, frente a una oportunidad o amenaza, y poder hacerlo en el marco de un proyecto institucional estratégico. He aquí algunas de las estrategias institucionales de gestión financiera que podrían arbitrarse en los órganos colegiados y de conducción de cada universidad:

- 1 mejorar la eficiencia en el uso de los recursos
- 1 reducir los costos, sin afectar la calidad académica
- 1 armonizar (subordinar) la gestión financiera con el planeamiento y gestión de los programas académicos
- 1 generar ingresos no convencionales, como:
 - crear empresas de la universidad, que vendan sus productos
 - alquilar espacios, servicios o instalaciones de la universidad
 - buscar empresas que financien (apadrinen) estudiantes
 - ofrecer asesoramientos, consultorías o investigaciones
 - solicitar donaciones de los exalumnos.

2) Evaluación y Acreditación

El “giro evaluativo” de las políticas de la última década tiene una incidencia muy significativa en la gestión de las funciones sustantivas de la universidad. Durante la década de 1990, se multiplicaron las críticas, provenientes de organismos internacionales, al desarrollo del sistema de educación superior en los países de la región. Brunner (1990, 162) describe con particular dramatismo la crisis de la educación superior en América Latina:

“Universidades sobrepobladas e infradotadas... Con escaso prestigio ante la opinión pública. Que reciben limitado apoyo de sus gobiernos y de la sociedad. Con profesores mal pagos y muchas veces desmoralizados. Con estudiantes descontentos y expuestos a un futuro laboral incierto... Los académicos producen poco o lo hacen de maneras poco relevantes para la sociedad; los cursos que se imparten son obsoletos y aburridos; la vida departamental es muchas veces sólo un remedo del trabajo que se supone debe realizar un equipo intelectual...”

Esta realidad de nuestra universidad, no podía ocultarse a los ojos de la sociedad cada día más y mejor informada, ni escudarse en los privilegios de la autonomía. Por eso, la Ley de Educación Superior, al ratificar “la autonomía académica e institucional” de las instituciones universitarias (artículo 29), establece también la obligación de la evaluación interna con el objeto de “analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento”; y evaluaciones externas, “que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución” (artículo 44).

Este proceso de evaluación obligatoria para las universidades termina con una tradición secular de un consenso generalizado de la validez y calidad de los títulos “oficialmente” reconocidos. Hoy las universidades están obligadas, por ley, a someterse cada seis años, a una evaluación externa llevada a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación o por “otras entidades privadas constituidas con ese fin” (artículo 44), para convalidar su calidad académica y poder expedir títulos con validez oficial. En los Estados Unidos, por ejemplo, donde existe un sistema muy antiguo de evaluación y acreditación universitaria, “los programas o las instituciones que no están acreditados no sólo gozan de menos reputación entre el público

estudiantil, sino que tampoco son elegibles para el financiamiento que el Estado otorga como ayuda económica a los estudiantes” (García de Fanelli, 1998, 31).

Algunos autores advierten el peligro que implica la formalidad que pueden adquirir los procesos evaluativos y consiguientemente la necesidad de que los métodos de evaluación ayuden a iluminar los aspectos menos conocidos de la institución, tratando de descubrir la verdad de todo lo que realmente sucede en una organización tan compleja. Si el proceso de evaluación no es capaz de crear una conciencia de autorregulación y cambio de la propia institución universitaria, sino que trata simplemente de cumplir con las formalidades y supuestas expectativas de la agencia evaluadora, de nada servirá todo el esfuerzo realizado: en esto consiste el desafío de la CONEAU. Por otra parte, si no hubiera una evaluación y acreditación externas, difícilmente las instituciones universitarias se sentirían motivadas a tomar en serio y con mentalidad de cambio y mejoramiento su autoevaluación.

Esta rendición de cuentas (*accountability*) de las universidades a la sociedad, es hoy una exigencia mundialmente aceptada como medio para evaluar la calidad y excelencia de la docencia universitaria, teniendo en cuenta las demandas de los estudiantes y los requerimientos del mercado laboral en la sociedad del conocimiento y la información. “Esto se halla en relación intrínseca con aquella transformación marcada como ‘crisis de confianza’ tanto en las instituciones públicas como en el destino del financiamiento público, que se asentó desde finales de los años 1970” (Krotsch, 2001, 103). De hecho, a partir de la década de 1980, muchos gobiernos de los países industrializados introdujeron leyes similares para ejercer mayor control sobre la educación superior, a través de mecanismos indirectos, como el presupuesto, la evaluación, exigencias del título máximo para la docencia, etc.

Sin embargo, aunque el proceso de evaluación introducido por la Ley 24.521 tiene como principal objetivo el “mejoramiento de la calidad”, en cierta manera limita el tradicional concepto de “autonomía universitaria”. Pero dicha limitación parece razonable, ya que representa, como escribe Vanossi (1989, 330), “la superación, tanto de la denostada isla universitaria y su suerte de soberanía con rasgos atemporales y espaciales, cuanto de la universidad como apéndice burocrático de la administración”. De acuerdo con lo que acabamos de expresar, el objetivo de la evaluación es determinar la calidad académica de los programas; en cambio, los procesos de acreditación aseguran a la sociedad la idoneidad de los egresados otorgando validez oficial a los títulos expedidos por la institución.

Saltan a la vista los beneficios que la creación de la CONEAU ha aportado al sistema de educación superior argentino. Lentamente se han ido mejorando los instrumentos de evaluación, se está creando una cultura de la evaluación y una conciencia creciente de la necesidad de una mayor transparencia institucional a favor del mejoramiento de la enseñanza y de la gestión universitaria. Sin embargo, quizás sería conveniente que los pares evaluadores contaran con criterios y parámetros mejor y más claramente definidos por la Comisión, para evitar la posibilidad de juicios muy dispares frente a una misma carrera o plan de estudios. Convendría también que se reconociera previamente la nómina de los evaluadores para que exista la posibilidad de impugnaciones, como sucede con los jurados de los concursos universitarios. Más aún, para referirnos concretamente a un ámbito tan dinámico como son los posgrados, convendría que la CONEAU acelerara “sus tiempos”, ya que no parece adecuado ni justo basar la acreditación en presentaciones realizadas con más de un año de anterioridad. Sería lamentable que la aceptación y consenso que está logrando la Comisión en la comunidad universitaria argentina se fueran diluyendo por reacciones producidas por dictámenes incomprensiblemente demorados, o contradictorios o carentes de transparencia, en contraposición a lo que se supone debe ser una “cultura de la evaluación”, en la que todos —evaluadores y evaluados— estamos aprendiendo

Finalmente, como afirman Jeppesen y Guerrini (2001, 121) serían necesarias otras políticas complementarias a la acreditación, “que tengan en cuenta al desarrollo del sistema en su conjunto”, “la dimensión de la institución universitaria y sus políticas de mediano y largo plazo”, “la puesta en contexto de la acreditación con otras políticas que integren la perspectiva del sistema universitario en su conjunto a nivel regional y nacional”.

Volviendo al “giro evaluativo” que marca la política universitaria —inscripta en políticas educativas de corte neoliberal— ésta encubre una serie de peligros que, sin desconocer las ventajas de una “cultura evaluativa”, vale la pena destacar desde la gestión de las funciones sustantivas:

- 1 el posible choque entre una dinámica heterónoma y formal, y los genuinos procesos de cambio desde la propia universidad (Kells, 1992, citado por Krotsch, 2001, 179);
- 1 la supremacía de valores establecidos desde fuera de la institución universitaria sobre eficiencia, productividad y eficacia, con criterios “empresariales” que no pueden aplicarse al ámbito educativo, donde los procesos, la creatividad y “densidad” disciplinaria no son tan claramente cuantificables (Clark, 1998);
- 1 el desconocimiento de los ritmos y tradiciones culturales y el énfasis puesto en datos formales y superficiales a través de formularios estandarizados que no pueden dar cuenta de los procesos más profundos de transformación. En este sentido, la “rendición de cuentas” cuanto más estricta, puede resultar menos relevante.

Los retos más importantes de la CONEAU tal vez residan en recrear estrategias de evaluación y acreditación más realistas y pertinentes a nuestra realidad para promover procesos de cambio hacia la calidad y la equidad en organizaciones complejas de base densa, como son las universidades, y no copiar mecanismos foráneos con una aplicación meramente formal y estéril para nuestras universidades.

El cometido —dentro de las unidades de gestión académica—, de responder a los complejos programas informáticos de la CONEAU recae, generalmente, en el “responsable” del área que, en soledad, sin personal de apoyo capacitado para estas tareas, consume horas y días en recabar la información solicitada para volcarla en los correspondientes formularios, sin que esto implique, por lo general, ningún proceso participativo o grupal, ni mejoramiento en los sistemas de información y apoyo informático de la unidad académica. Sería recomendable una mejor articulación y sobre todo diálogo entre los procesos regulatorios que van del centro a las instituciones educativas, y de la respuesta de éstas al centro, para compatibilizar exigencias externas con posibilidades reales en la gestión de las instituciones y sobre todo asegurar un consenso sobre los beneficios comunes de estos procesos.

3) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Uno de los factores que están contribuyendo a revolucionar la educación en la era de la globalización es el de las tecnologías de la información y la comunicación (Castells, 1999; Coraggio, 2001; Brunner, 2000; Gore, 1996). Estas nuevas tecnologías han comenzado a producir una sorprendente reingeniería de las organizaciones de todo tipo y tamaño, abandonando el modelo burocrático-jerárquico para adaptarse al modelo de funcionamiento en red, que es una característica de la sociedad de la información. Según Castells (1998, I, 471) las redes producen una nueva organización social para las actividades del conocimiento, basadas en la innovación, la descentralización y la globalización; y la transformación del espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal.

La adopción de este modelo de organización en el sistema de la educación superior, es urgente e indispensable, no sólo para un desempeño ágil y actualizado de las funciones sustantivas de la universidad, sino fundamentalmente para el ejercicio de un liderazgo inteligente de todos los actores. Pero como reconoce el Informe Bricall (2000, II, 453) refiriéndose a las universidades europeas, “los cambios se producen, por el momento, más lentamente, aunque no por ello son menos importantes. Recientemente, la conferencia de rectores europeos ha considerado las TIC como uno de los principales factores externos de cambio de las universidades en los próximos años”.

Una información que puede mostrarnos algunos indicadores de esta revolución que se está produciendo, la encontramos en Brunner (2001, 170-171): “Comunicación es el nombre del segundo gran cambio que está produciéndose en el mundo académico. No sólo se extienden las formas tradicionales de educación a distancia —vía correspondencia, radio y televisión— sino que, adicionalmente, se produce una estampida de programas que emplean las redes electrónicas para crear, transmitir y entregar información y conocimiento avanzado”.

¿Quién no advierte, por ejemplo, las ventajas de las TIC en los aspectos administrativos y de gestión de la universidad: publicidad, archivos de “expedientes” académicos, matriculación de alumnos, comunicaciones entre profesores y alumnos, gestión de recursos humanos, administrativa, de investigación, etc.? Estas tecnologías, bien aplicadas, producen un impacto positivo y multiplicador en todos los ámbitos de la universidad; en la docencia, en la investigación, en la extensión y en la gestión.

Las TIC no deberían ser acciones aisladas, sino integrarse en el planeamiento estratégico de la universidad. Respecto a la gestión de la enseñanza, sería recomendable establecer un balance entre formación presencial y virtual, para llegar a los variados tipos de estudiantes con formas múltiples de aprendizajes. Además, hay que considerar que la mayoría de los estudiantes universitarios del futuro, no van a ser necesariamente jóvenes, sino adultos en busca de actualización profesional o “reciclaje”, y aun alumnos de la tercera edad con necesidades diferentes.

La capacitación de docentes, tanto en el manejo de las TIC como en un nuevo papel de “tutores”, requiere también nuevas estrategias e incentivos para el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En muchas universidades del extranjero, esto se realiza en unidades académicas específicas que producen módulos de capacitación en las TIC, en colaboración con otras instituciones universitarias.

En el primer ciclo de los estudios universitarios (en coordinación con el polimodal) se debería incorporar el acceso y capacitación de los estudiantes, en el uso de las TIC. Las redes, apoyadas y vehiculizadas por las TIC y entendidas como formas de colaboración no jerárquica entre universidades y entre éstas y el sector gubernamental y productivo, proponen una estrategia muy importante para fomentar el intercambio de experiencias, la movilidad de alumnos y profesores, proyectos de investigación conjuntos, carreras con doble o triple titulación, y todo lo que signifique reemplazar a la competencia por la complementariedad.

En el MERCOSUR se están fortaleciendo estas redes y sería recomendable articularlas con políticas de integración y desarrollo regional. En estas redes, no sólo con universidades para proyectos académicos, sino con empresas (*joint ventures*), ONGs y organismos gubernamentales es importante considerar el mejoramiento académico, el servicio a las necesidades locales, las ventajas económicas para la propia universidad, el fortalecimiento de la identidad institucional y la autonomía. En este sentido, las alianzas estratégicas pueden ser múltiples, siempre evaluadas a la luz de los criterios mencionados y dentro de un planeamiento estratégico global de la institución que privilegie sus funciones sustantivas.

Frente al desafío que plantean las TIC a las universidades argentinas, y aunque las tendencias internacionales son claras, no podemos ignorar la inversión que implica su desarrollo y la creciente brecha entre los países latinoamericanos y el resto del mundo desarrollado, que se ha ido profundizando en los últimos años. Sin embargo, a pesar de los escasos recursos de un sistema universitario tradicional, de baja intensidad tecnológica e incapaz de generar desde sí mismo las precondiciones de capacidad e infraestructura necesarias para un desarrollo adecuado de las TIC en la gestión de sus funciones sustantivas, las alianzas para avanzar en este sentido no pueden ser desaprovechadas.

Algunas de nuestras universidades, a ejemplo de otras universidades europeas y de América Latina, han introducido estas nuevas tecnologías como apoyo a la docencia y a las tutorías, para realizar debates académicos o teleconferencias con profesores o equipos a distancia, etc. Se están generalizando los cursos y aun carreras universitarias semi-presenciales o a distancia. Tal es el caso del “Programa Universidad Virtual de Quilmes”, por ejemplo, con más de 3000 estudiantes en ocho carreras de grado, una Maestría y un bachillerato.

“Los planes de estudio fueron diseñados sobre la base de modelos curriculares en ciclos, con una alta carga de libre elección por parte de los estudiantes, acompañados por una gestión tutorial habilitada a tal efecto. El conjunto de las ofertas desplegadas por el Programa UVQ son ciclos de complementación o licenciaturas de segundo ciclo. Esto supone un desarrollo académico anterior por parte del alumno, sea en forma de titulaciones previas o de un mínimo de 15 materias aprobadas en el sistema universitario” (Villar, 2002; Flores y Becerra, 2002).

La promoción de las TIC por parte de los organismos internacionales para crear portales educativos, redes de colaboración para proyectos de capacitación, investigación e intercambios, está creciendo exponencialmente. Sería recomendable que las universidades participaran en forma orgánica y sistemática de estas iniciativas y oportunidades que, con frecuencia se pierden, por falta de información y comunicación oportuna. La Unión Europea, por ejemplo, lanzaba a mediados de 2002 un programa de cooperación con América Latina, denominado “Alianza para la Sociedad de la Información” (@LIS), con posibilidades interesantes. Proyectos de portales educativos de la Organización de Estados Americanos (OEA) y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y en una dimensión más amplia de intereses, el Proyecto

CIBERAMERICA, recomendado y promovido por las últimas Conferencias Iberoamericanas de Educación, deberían ser más conocidos y aprovechados por la comunidad universitaria argentina.

La posibilidad de becas de intercambio y movilidad de alumnos de grado y de posgrado dentro del MERCOSUR, lo mismo que cursos virtuales —como los mencionados de la universidad de Quilmes— ofrecidos en red por diversas universidades de la región, son experiencias que deberían ser más difundidas para su mejor aprovechamiento.

Finalmente, la creciente internacionalización de la Educación Superior abre un debate acerca de los riesgos de concebir la educación superior como una “mercancía” al incluirla en el Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) administrado por la Organización Mundial del Comercio (OMC). Los rectores participantes de la 3ª Reunión de Rectores de Universidades Públicas Ibero-americanas celebrada en Porto Alegre el 26 de abril de 2002, aprobaron una declaración donde se afirma que “los académicos iberoamericanos, aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998 en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos, y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del GATS de la OMC”.

V. Reflexiones Finales

Quisiéramos sintetizar en las reflexiones finales de este breve ensayo, algunas afirmaciones y orientaciones que hemos propuesto a lo largo del trabajo:

1) **La necesidad de que la universidad argentina avance en un proceso de transformación profunda hacia una “organización inteligente”.** Según Kotter (1990), lo que los organizaciones necesitaban hace 20 ó 30 años, eran buenos *administradores*; hoy, en cambio, lo que toda organización necesita son personas capaces de un liderazgo “transformacional”, es decir, personas capaces de cambiar y mejorar el sistema. Esto será más y más necesario en el futuro, para competir en una sociedad en la que el ritmo del cambio crece en progresión geométrica. Este tipo de liderazgo será el motor fundamental del éxito en cualquier tipo de organización “inteligente”. La universidad no puede eludir su responsabilidad ante la sociedad de transformarse en una “organización inteligente”.

2) **La necesidad de comprender la gradualidad del cambio cultural, que implica una transformación institucional.** El cambio educativo implica un cambio cultural de los actores y de las instituciones, y tiene características intransferibles. Michael Fullan (1997), un estudioso del cambio educativo, señala y describe ocho rasgos que le son propios:

- * estos cambios no pueden ser exigidos desde afuera;
- * no son lineales (hay avances, curvas y retrocesos);
- * los problemas y tensiones son necesarios y parte del proceso;
- * la visión estratégica no es previa, se va construyendo entre todos;
- * las decisiones unipersonales y colegiadas no se excluyen: se complementan según las circunstancias;
- * los cambios se generan de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba;
- * las organizaciones cambian en diálogo con el contexto y la comunidad en la que están insertas;
- * todos los actores deben comprender el cambio y ser sus agentes.

3) **La necesidad de comprender las características y resistencias propias de las instituciones universitarias.** Para promover los cambios posibles en la gestión de las funciones académicas de las universidades es necesario comprender, no sólo las competencias, hoy generalmente aceptadas en la administración y gestión educativa, sino también las características propias del contexto, de la historia institucional y de la especificidad de las organizaciones universitarias.

La universidad es un sistema “de base pesada”, complejo en materia de estructuras diversas, negociaciones de poder, toma de decisiones y ámbitos de libertad y autonomía, que hacen difícil, aunque no imposible, concebir el cambio hacia “una organización inteligente”, aplicando los conceptos de “enfoque sistémico y estratégico”, “modelos mentales”, “construcción de una visión compartida” y “trabajo en equipo” (Senge, 1993). Por otra parte, la posibilidad de transformaciones innovadoras, en términos de gestión, puede entenderse mejor si distinguimos entre “cambios sustantivos” y “cambios adaptativos” (exógenos). “Esta distinción, según Krotzsch (2001, 17), es especialmente útil para comprender la evolución del sistema en Argentina y en América Latina. Podemos afirmar que, debido a la débil capacidad de producción de conocimiento, la poca diversidad y especialización disciplinaria de nuestras universidades, así como su fuerte impronta profesionalista, la universidad argentina y latinoamericana tiene un estilo de cambio básicamente exógeno... Al mismo tiempo, las reformas para ser viables deben considerar: a) la consistencia, congruencia y adecuación de los objetivos, b) la pertinencia de la teoría del cambio que preside el proceso de reforma, c) la existencia de recursos, d) el grado de compromiso de los iniciadores de la reforma, e) el contexto sociopolítico general, f) la sustentabilidad de las innovaciones”.

4) La necesidad de una capacitación específica para adquirir las competencias que requiere la gestión universitaria. Estos procesos, por otra parte, requieren para su gestión, una capacitación específica, sobre todo en los niveles de conducción. La gestión educativa, como campo de investigación y capacitación, se ha desarrollado, en los últimos años, en cursos de grado y de posgrado, en todo el país (64 ofertas de grado y 38 de posgrado, según Braslavsky y Acosta, 2001, 43). Cuatro de estas ofertas —tres maestrías y una especialización—, se refieren específicamente a la gestión universitaria y/o de la educación superior. En estos programas se incluyen espacios curriculares de formación en gestión y política educativa, aunque no todos asumen el objetivo de especialización en ese campo.

Luego de describir e identificar fortalezas y debilidades de estas ofertas, las autoras se preguntan:

- 1 ¿Cómo encarar la formación en competencias para la intervención activa en la gestión y en las políticas educativas sin perder de vista la formación analítica y crítica?
- 1 ¿Cómo introducir una dinámica de formación de competencias para la intervención activa en carreras y programas inespecíficos, que dedican menos de un 10% de todo un pènsum curricular (en total aproximadamente sólo 150 horas) a la formación para la gestión y la política educativa?
- 1 ¿Es necesario y deseable promover desde la innovación la discriminación entre la formación para la gestión, por un lado, y la política educativa, por el otro?
- 1 ¿Es necesario y deseable promover desde la innovación la discriminación entre la formación para la macropolítica educativa (gobierno nacional y gobiernos provinciales o municipalidades), por un lado, y la micropolítica educativa (instituciones) por el otro?
- 1 ¿Cómo avanzar en el conocimiento, el mejoramiento y la transferencia de competencias y capacidades en la formación para la gestión y la política educativa?
- 1 ¿Cómo articular de manera más consciente las carreras y programas que ofrecen formación específica o inespecífica para la gestión y la política educativa en los ámbitos universitarios con los demás circuitos de formación?

“Las respuestas a estas preguntas —concluyen las autoras—constituyen desafíos para la formación de profesionales en el ámbito de la política y la gestión educativa. Tal vez se trate también de una deuda pendiente en el campo de la pedagogía. En este sentido, la experimentación para la búsqueda de alternativas a estos desafíos representa un reto a la imaginación pedagógica” (Braslavsky y Acosta, 2001, 65-66).

Ya hicimos mención en este trabajo, de algunas competencias generales que debieran desarrollarse para llevar adelante una gestión eficaz: capacidad de detección de necesidades, de concertación de alianzas, de negociación de conflictos, de anticipación de problemas, el planteo de alternativas a partir de un sólido conocimiento de las existentes y de los debates en torno a ellas, la discusión de las alternativas entre los actores involucrados, su puesta en práctica y seguimiento y la rendición de cuentas públicas respecto de los resultados. Los requerimientos formativos permiten intentar una formalización en torno a nueve capacidades, cada una de las cuales es el núcleo de una competencia (Braslavsky y Acosta, 2001, 15):

- * la gestión estratégica
- * el liderazgo
- * la comunicación
- * la delegación

- * la negociación
- * la resolución de problemas
- * la anticipación
- * el trabajo en equipo
- * el discernimiento ético

Puede afirmarse que estas competencias no existen ni se dan en estado puro; se ponen en práctica en forma combinada, y a veces simultánea, ante diferentes circunstancias, y se revisten de matices particulares en los distintos ámbitos y niveles de la educación. Sin embargo, constituyen un núcleo formativo y un campo de investigación y análisis relativamente nuevo, muy necesario, aunque algo resistido por la comunidad universitaria de tradición académico-disciplinaria, que percibe estas ofertas de capacitación como “recetas” tecnocráticas y un avance del “gerencialismo” empresarial en los claustros universitarios.

5) La necesidad de promover cambios endógenos desde la propia comunidad universitaria. Es allí donde se debe discutir en profundidad su misión renovada y su orientación estratégica, y desde una honesta autocrítica, generar la gestión eficaz de los cambios necesarios. Los sistemas educativos son dinámicos, y los cambios conllevan conflictos y tensiones. En el caso de las universidades, la legítima resistencia a los cambios exógenos que pueden lesionar su autonomía desde el Estado o desde el mercado, ha sido protagonizada, en gran parte, por los estudiantes, y en menor proporción, por los docentes e investigadores. Por otra parte, las actitudes y conductas proactivas que propongan cambios endógenos profundos y creativos ante las nuevas demandas de la sociedad, están apareciendo en forma aislada, lenta y no exenta de tensiones.

En estas tensiones, entre las presiones del Estado evaluador y regulador y las crecientes demandas del mercado, se va vislumbrando el nacimiento de una universidad transformada, aunque fiel a sus tradiciones más genuinas, universales y latinoamericanas: enseñar, investigar y servir a la sociedad desde su propia identidad. Mejorar la calidad de la gestión tiene algunos prerrequisitos: primeramente, no es fácil saber cuál es el camino más rápido y eficiente, si no se tiene decidido a dónde se quiere llegar; es decir, necesitamos un debate amplio y democrático sobre la universidad que queremos; en segundo término, los actores y gestores de cambios profundos son los que se atrevieron a decir “el emperador está desnudo”, es decir, una investigación honesta y realista de aquellos aspectos que es necesario mejorar o modificar, desde adentro de la propia universidad.

6) La necesidad de asumir las tensiones en una síntesis superadora con actitudes y conductas proactivas y con proyectos operativos que la hagan posible. Muchas de las tensiones presentan falsas dicotomías y la nueva universidad a construir, en nuestra opinión, debería integrar dialécticamente estos opuestos en una síntesis nueva. Entre procesos de evaluación externa y rendición de cuentas o una autoevaluación que lleva a cambios endógenos, hay que transitar ambos caminos. Lo mismo proponemos para las falsas alternativas de “investigación pura o investigación aplicada”, “financiamiento público o fuentes alternativas”, “agencia de servicios o laboratorio del pensamiento crítico”, “excelencia académica o pertinencia social”, “universidad profesionalista –en el viejo sentido de las profesiones liberales o en el nuevo giro vocacionalista de los MBA– o universidad investigadora”, “organización anárquica de ‘base pesada’, altamente politizada e ideologizada u organización inteligente, liderada y gestionada eficazmente”.

La universidad del futuro tendrá que transitar hacia una síntesis superadora de estas aparentes dicotomías. Brunner (2001, 173) plantea con pesimismo una crisis radical de la universidad latinoamericana, incapaz de reaccionar proactivamente a los desafíos de la época: “...lo que podemos observar en América Latina en la actualidad es una radical incapacidad de la universidad para ‘pensar’ y ‘expresar’ reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad. La universidad latinoamericana contemporánea no representa, ni de lejos, una síntesis reflexiva de la época ni una forma institucional de responder a sus cambios. Y no hablo aquí de una ‘crisis de la universidad’ en el sentido habitual de un problema de su organización, gobierno, management, financiamiento, etc. Es la propia ‘idea de universidad’ –su espíritu, por decir así– que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno”.

Con una mirada más positiva y esperanzada, los autores de este trabajo creemos que una universidad nueva está en gestación, y que una gestión eficaz se deriva de una visión dinámica de la universidad, llamada desde sus orígenes a innovar, responder a las necesidades de la sociedad e iluminar reflexiva y

críticamente el sentido de la época. Reflexionar y proponer estrategias para una gestión eficiente de las funciones sustantivas académico-científicas de la universidad, no es someterse dócilmente a la lógica empresarial y comercial que nos invade, ni renunciar a concebirla como un bien público, sino poner los mejores medios y herramientas operativas para preservar el núcleo esencial de lo que fue, es y será la universidad, como la definió Alfonso el Sabio, a mediados del siglo XIII, en *El Libro de las Siete Partidas*: **“ayuntamiento de maestros et de scholares, que es fecho en algún lugar, con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”**.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1996), *La Escuela como Organización Inteligente*, Troquel, Buenos Aires.
- Agulla, J.C. (2000), *La Educación Cuaternaria*, Academia Nacional de Educación, Estudios (19), Buenos Aires.
- Altbach, Ph. G y McGill Peterson, P., edit. (2000), *Educación Superior en el Siglo XXI: Desafío Global y Respuesta Nacional*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Altbach, Ph.G. (2001), *Educación Superior Comparada: El Conocimiento, la Universidad y el Desarrollo*, Cátedra de UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Barsky, O. (1995), *El Sistema de Posgrado en la Argentina*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Barsky, O. (1997), *Los Posgrados Universitarios en la República Argentina*, Troquel, Buenos Aires.
- Barsky, O. (1998), "El Desarrollo de las Carreras de Posgrado", en Sánchez Martínez, E. edit. (1999).
- Becerra, M. y Cetrángolo, O. (2001), "Notas para Contribuir al Debate sobre el Financiamiento de las Universidades", en *Escenarios Alternativos: Revista de Análisis Político*. "Educación Superior: Viejos Problemas, Nuevos Desafíos", 134-145, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. Y Acosta, F. , orgs. (2001), *El Estado de la Enseñanza de la Formación en Gestión y Política Educativa en América Latina*, UNESCO-IIPE, Buenos Aires
- Brunner, J.J. (1990), *La Educación Superior en América Latina*, FLACSO-FCE, Santiago de Chile.
- Brunner, J.J. (2001), "Tiempo de Innovar: Políticas Innovativas" en *Escenarios Alternativos, Revista de Análisis Político*, "Educación Superior: Viejos Problemas, Nuevos Desafíos", 161-176, Buenos Aires.
- Brunner, J.J. (2000), *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Preal-Fundación Chile (manuscrito), 52 páginas
- Brunner, J.J. (2002), "Aseguramiento de la Calidad y Nuevas Demandas sobre la Educación Superior en América Latina (48 páginas), en *Educación Superior, Calidad y Acreditación*, Primer Seminario Internacional, Consejo Nacional de Acreditación, Cartagena, Colombia, 10-12 de julio.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, Harper and Row, New York.
- Cantini, J.L. (1997), *La Autonomía y la Autarquía de las Universidades Nacionales*, Academia Nacional de Educación, Estudios (11), Buenos Aires.
- Castells, M. (1998), *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura* (3 volúmenes), Alianza Editorial, Madrid.
- Castells, M. (1999), "Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society", en Castells y otros, *Critical Education in the New Information Age*, Rowman and Littlefield, Inc., Lanham.
- CEPAL (1990), *Transformación Productiva con Equidad: La Tarea Prioritaria del Desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Clark, B. (1991), *El Sistema de Educación Superior*, Nueva Imagen, México.

Coraggio, J.L. (2001), *Contribución al Estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria* (versión manuscrita), Buenos Aires.

Del Bello, J.C. (2001), "Vientos de Cambio en la Educación Superior Argentina: Problemas Estructurales, Transformaciones Recientes y Perspectivas", (Documento preparado para el *Seminario Internacional* organizado por el *Programa para la Gestión Institucional en la Educación Superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Centro de Estudios sobre la Universidad*, Universidad Autónoma de México, octubre 2001, 15 páginas.

Delors, J. (1996), *La Educación Encierra un Tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), Santillana Ediciones UNESCO, Madrid.

Fave-Bonnet, M.F. (2002), "La Evaluación de los Universitarios en Europa" (18 páginas), en UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria...*

Flores, J. Y Becerra, M. (2002), *La Educación Superior en Entornos Virtuales: El Caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Fundación H.S. Barceló (2002), "Evaluación del Desempeño Docente", Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, en UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria...*

García de Fanelli, A.M. (1998), *Gestión de las Universidades Públicas: La Experiencia Internacional*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Gore, E. (1996), *La Educación en la Empresa: Aprendiendo en Contextos Organizativos*, Granica, Buenos Aires.

Informe Bricall (2000), *Informe sobre la Enseñanza Superior en España: Propuesta de Desarrollo*, (manuscrito, 2 volúmenes), Conferencia de Rectores Europeos (CRE), 484 páginas.

Informe Final (2002), *Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires (manuscrito).

International Council for Educational Development (1987), *La Reforma Universitaria Española: Evaluación e Informe*, Consejo de Universidades, Secretaría General.

Jeppesen, C. Y Guerrini, V. (2001), "El Sistema de Posgrados en la Argentina: Problemas y Desafíos", en *Escenarios Alternativos: Revista de Análisis Político*, "Educación Superior: Viejos Problemas, Nuevos Desafíos", 112-121, Buenos Aires.

Kotter, J. (1990), *El Factor de Liderazgo*, Edit. Díaz Santos, Madrid.

Krotsch, P. (2001), *Educación Superior y Reformas Comparadas*, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.

Ley de Educación Superior Nº 24.521 y Decretos Reglamentarios, sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95).

Marquis, C. Compilador (1994), *Evaluación Universitaria en el Mercosur*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Mignone, E.F. (1998), *Política y Universidad: El Estado Legislador*, Lugar Editorial-IDEAS, Buenos Aires.

Mollis, M. y Tiramonti, G. (1992), *Evaluación y Calidad Universitaria: Alternativas para la Elaboración de Indicadores*, CEPAL, Buenos Aires.

Mollis, M. (2001), *La Universidad Argentina en Tránsito: Ensayos para jóvenes y no tan jóvenes*, F.C.E., México, Argentina.

Naisbitt, J. (1990), *Megatendencias 2000*, Norma, Barcelona.

OEA (1998), *Educación en las Américas: Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización*, Organización de los Estados Americanos, Secretaría General, Washington, D.C.

On Research in Higher Education, Resolution of the 170th Plenary Meeting of the Conference of Rectors and Presidents of Universities and other Higher Education Institutions in the Federal Republic of Germany (HRK), Bonn, 12 July 1993, 53 páginas.

Pérez Lindo, A. (1998), *Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Pinilla, M.J. (2002), "Evaluación y Acreditación: Un Compromiso con la Calidad" (9 páginas), en *Educación Superior, Calidad y Acreditación*, Primer Seminario Internacional, Consejo Nacional de Acreditación, Cartagena, Colombia, 10-12 de julio).

Pugliese, J.C. (2002), "La Calidad en el Sistema Universitario Argentino", Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación (15 páginas), en UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria...*

Puiggrós, A. y Krotsch, P. compil. (1994), *Universidad y Evaluación: Estado del Debate*, Aiqué Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

Sánchez Martínez, E. edit. (1999), *La Educación Superior en la Argentina: Transformaciones, Debates, Desafíos*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

Sander, B. (2002), "Políticas Públicas y Gestión Educativa en América Latina: Discurso Global y Realidades Locales", *V Congreso Latinoamericano de la Administración de la Educación*, Santiago de Chile 2-3 de mayo 2002.

Sanyal, B.C. (2002), "La Gestión Universitaria en Período de Crisis Financiera" (51 páginas), en UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria...*

Schwartzman, S. (2000), "América Latina: Las Respuestas Nacionales a los Desafíos Mundiales", 77-88, en Altbach Ph. G. y McGill Peterson, edit. (2000), *Educación Superior en el Siglo XXI...*

Senge, P. (1993), *La Quinta Disciplina*, Granica, Buenos Aires.

Taquini, A.C. (1995), *Colegios Universitarios: Una Estrategia para la Educación Superior*, Academia de Educación, Estudios (6), Buenos Aires.

Thurow, L. (1992), *La Guerra del Siglo XXI: La Batalla Económica que se avecina entre Japón, Europa y Estados Unidos*, Ed. Vergara, Buenos Aires.

UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria: Últimos Avances*, III Seminario-Taller, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 17-19 de julio.

UNESCO (1998), *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*, París.

UNESCO (1995), *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París

UNESCO (1997), *Hacia una Nueva Educación Superior*, Actas de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996), CRESALC/UNESCO, Caracas.

Vanossi, J.R. (1989), *Universidad y Facultad de Derecho: Sus Problemas*, Eudeba, Buenos Aires.

Villar, J.M. (2002), "La Experiencia del Programa Universidad Virtual de Quilmes en el Marco de los Desafíos lanzados por la UNESCO" (9 páginas), en UNESCO (2002), *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria...*