

Gobernanza universitaria

Experiencias e investigaciones
en Latinoamérica

Gobernanza universitaria

Experiencias e investigaciones
en Latinoamérica

Francisco Ganga Contreras

Eduardo González Gil, O. P.

Olga Lucía Ostos Ortiz

Mayra Alejandra Hernández Merchán

EDITORES ACADÉMICOS



Francisco Ganga Contreras, Eduardo González Gil, O. P., Olga Lucía Ostos Ortiz, Mayra Alejandra Hernández Merchán

Gobernanza universitaria: Experiencias e investigaciones en Latinoamérica / Francisco Ganga Contreras, Eduardo González Gil, O. P., Olga Lucía Ostos Ortiz, Mayra Alejandra Hernández Merchán, Editores académicos, Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

392 páginas; ilustraciones, gráficos y tablas
Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-402-5

E-ISBN: 978-958-782-403-2

1. PENDIENTE

– Investigación – Bogotá (Colombia) I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 000.00

CO-BoUST



© Francisco Ganga Contreras, Eduardo González Gil, O. P., Olga Lucía Ostos Ortiz, Mayra Alejandra Hernández Merchán, editores académicos, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

© Paulo Fossatti, Douglas Vaz, Orlando Velásquez Benites, Juan Carlos del Bello, Rodolfo De Vincenzi, Norberto Fernández Lamarra, Pablo García, Cristian Pérez Centeno, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Douglas Heinz, María José Carvalho de Souza Domingues, Marcio Aparecido Lucio, Gilberto Luiz Maschio, Nataly Guiñez, Margarita América Briceño Toledo, Francisco Ganga Contreras, Juan Abello, Patricio Viancos, Olga Lucía Ostos Ortiz, María-Inés Álvarez-Burgos, Eduardo González Gil, O. P., Francisco Ganga Contreras, Wendolin Suárez-Amaya, Walter Saez, Oscar Yecid Aparicio Gómez, Olga Lucía Ostos Ortiz y Wilson Mendoza Rivera, O. P., autores, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Comité científico internacional: David Caldevilla (Universidad Complutense de Madrid, España), Almudena Barrientos (Universidad de La Laguna, España), Adolfo Calderón (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil), Oswaldo Leiva (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), Claudio Rama (Investigador UDE y miembro SNI Nivel II, Uruguay, España), Eduardo González Gil, O. P. (Universidad Santo Tomás, Colombia)

Corrección de estilo: Nicolás Sepúlveda

Diagramación y montaje de cubierta: Yully Cortés

Impresión: **PENDIENTE**

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-402-5

E-ISBN: 978-958-782-403-2

Primera edición, 2020

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
PARTE I	
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE RECTORES O EXRECTORES	
ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJE CON LA CULTURA DIGITAL EN TIEMPOS DEL CORONAVIRUS: EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE, CANOAS	25
Paulo Fossatti Douglas Vaz	
AUTONOMÍA Y GOBIERNO EN LA UNIVERSIDAD PERUANA	53
Orlando Velásquez Benites	
GOBERNANZA UNIVERSITARIA EN ÉPOCA DE PANDEMIA	93
Juan Carlos Del Bello	
GOBERNANZA 4.0 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	117
Rodolfo De Vincenzi	

PARTE II

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE DIRECTIVOS
Y EXDIRECTIVOS INTERMEDIOS

GOBERNANZA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA: APORTES DE INVESTIGACIÓN PARA PENSAR EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD	141
Norberto Fernández Lamarra	
Pablo García	
Cristian Pérez Centeno	
GOBERNAR UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DEL BAMBÚ EN TIEMPOS DE PANDEMIA	171
Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda	
UTILIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y EL <i>BALANCED SCORECARD</i> EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA	201
Douglas Heinz	
María José Carvalho de Souza Domingues	
Marcio Aparecido Lucio	
Gilberto Luiz Maschio	
Nataly Guíñez	
CREACIÓN DE UNA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT DE CHILE PERIODO 2012-2016	225
Margarita América Briceño Toledo	
GESTIÓN UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE UN CAMPUS UNIVERSITARIO	251
Francisco Ganga Contreras	
Juan Abello	
Patricio Viancos	

PARTE III

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE INVESTIGADORES

SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN COLOMBIA: UN RECORRIDO DE 1967 AL 2020	281
Olga Lucía Ostos Ortiz	
LA UNIVERSIDAD GESTORA DE CONOCIMIENTO PARA CREAR EMPRESA	301
María-Inés Álvarez-Burgos Eduardo González Gil, O.P.	
EXPERIENCIAS EN EL FOMENTO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN CUATRO UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CHILE	325
Francisco Ganga-Contreras Wendolin Suárez-Amaya Walter Saez	
ÉTICA Y GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	353
Oscar Yecid Aparicio Gómez Olga Lucía Ostos Ortiz Wilson Mendoza Rivera, O. P.	
SOBRE LOS AUTORES	371
ÍNDICE TEMÁTICO	379
ÍNDICE ONOMÁSTICO	380

Lista de figuras

Figura 1. Mapa estratégico de la universidad	213
Figura 2. Resultado de los objetivos de la universidad por perspectiva del <i>balanced scorecard</i> por año	215
Figura 1. <i>Ranking</i> universidades	227
Figura 2. Esquema que considera la fusión de unidades académicas y la nueva propuesta de valor de la VRIIP	232
Figura 3. Cadena de valor de la VRIIP	242
Figura 4. Capacidad de postulación y adjudicación de proyectos	244
Figura 1. Puesta en práctica de las acciones de aseguramiento de la calidad	257
Figura 2. Evaluación de la docencia	259
Figura 3. Gestión de la docencia en el Campus Santiago	261
Figura 1. Evolución de políticas CTI en Colombia	283
Figura 2. Evolución de políticas CTI en Colombia	285
Figura 3. Misiones de sabios	292
Figura 1. Artículos generados años 2014-2015	335
Figura 2. Publicaciones Indexadas de la UBB en los últimos cinco años	337
Figura 3. Artículos generados	338
Figura 4. Publicaciones científicas en revistas indexadas en wos, scopus y scielo (periodo 2012–2018)	339
Figura 5. Artículos generados	341
Figura 6. Cantidad de publicaciones científicas en los años 2013-2018	342
Figura 7. Artículos generados	343

Lista de tablas

Tabla 1. Instituciones universitarias según el sector de gestión en Argentina, 2020	158
Tabla 1. Escala del indicador para evaluar el logro de los objetivos de la universidad	210
Tabla 2. Metodología para preparar la planificación estratégica de la Universidad	212
Tabla 3. Clasificación del desempeño de las perspectivas del balanced scorecard en la universidad	216
Tabla 1. Objetivos estratégicos para investigación	241
Tabla 2. Indicadores institucionales para la VRIIP	242
Tabla 3. Distribución de proyectos internos según tipo	244
Tabla 4. Número de publicaciones indexadas	245
Tabla 5. Índice de impacto citas 2011-2016	245
Tabla 6. Índice de impacto citas periodo 2005-2016	246
Tabla 7. Proyectos adjudicados en fondos de innovación	248
Tabla 1. Evolución de las políticas regionales en CTI en Colombia: surgimiento y evolución	284
Tabla 2. Documentos Conpes emitidos en materia de investigación en la década de los noventa y dos mil	287
Tabla 3. Evolución de las políticas regionales en CTI en Colombia: surgimiento y evolución	290
Tabla 1. Indicadores de publicaciones científicas indexadas.	333

Introducción

Gobernanza universitaria en Latinoamérica: importancia de comunicar nuestras experiencias académicas e investigativas

Son muchos los académicos que se dedican genuinamente y con extrema pasión a la docencia al interior de sus universidades; sin embargo, no comparten sus conocimientos teóricos y prácticos con otros potenciales grupos de interés. Pero, también es cierto, están aquellos que lo intentan al generar columnas de opinión que publican en periodos locales y nacionales. A su vez, existen otros grupos que se focalizan preferentemente en comunicar los resultados de sus investigaciones en las denominadas revistas de corriente principal.

Desde nuestra perspectiva, la Universidad debe de estar conformada por personas entusiasmadas e implicadas, no solo con la transferencia del conocimiento dentro de esta, sino, sobre todo, por lograr una mixtura entre la generación y la comunicación de los nuevos saberes. El reconocido pedagogo y filósofo latinoamericano, Paulo Freire, lo definió magistralmente cuando expreso: “Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 2004,

p. 14)¹ y, además, lo ratifica al afirmar: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”.

No obstante, para avanzar con la rapidez que impone el escenario actual, es un imperativo que las universidades de América Latina se robustezcan y logren consolidar la idea de que la investigación es la base de la buena enseñanza y es clave en el proceso de aseguramiento de su calidad. Se requiere entender con prontitud que contar con universidades de excelencia, enfocadas en todas sus funciones estratégicas, es una legítima demanda social y económica de los pueblos.

Pero también, las instituciones deberían ser capaces de reflexionar dialécticamente acerca de su gobernanza y la manera como son administradas. En este campo, la evidencia muestra que aún hay mucho camino por recorrer, al partir por la exigua producción científica que existe en la región sobre esta significativa línea investigativa².

Este es precisamente el espíritu del presente libro titulado *Gobernanza universitaria: experiencia e investigaciones en Latinoamérica*, el cual pudo ver la luz gracias a la implicación de los directivos de la Universidad Santo Tomas de Colombia.

En este libro se encuentran trece artículos, escritos por veinticinco autores, de los cuales un cuarto son mujeres (porcentaje que anhelamos se incremente en nuestros próximos proyectos académicos). También se debe destacar que hay cuatro académicos con la categoría de rector y exrector, trece como autoridades intermedias (principalmente decanos y exvicerrectores) y ocho investigadores. Todos ellos, de un total de catorce universidades³.

1 Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Paz y Tierra S.A. <https://redclade.org/wpcontent/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

2 La circunstancia es factible de verificar cuando se digita el término “gobernanza universitaria” en Google Académico, el ejercicio arroja una cantidad aproximada de solo 982 documentos.

3 Tres de Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Abierta Interamericana; una de Perú: Universidad Nacional de Trujillo; cinco de Chile: Universidad de Tarapacá, Universidad de Los Lagos, Universidad Arturo Prat, Universidad Católica de

En cuanto a los artículos, el primero lleva por título: “Estrategias y aprendizaje con la cultura digital en tiempos de del coronavirus: experiencia de la Universidad La Salle, Canoas”, de Paulo Fossatti y Douglas Vas; es un trabajo sobre las estrategias adoptadas por la Universidad de La Salle de Brasil orientadas a la virtualización de sus clases durante el aislamiento social. De cuño cualitativo y participante, la investigación considera la inserción e intervención de los autores en la creación e implementación de las estrategias adoptadas. Los resultados evocan una nueva legislación, una gestión ágil, la formación de profesores en tecnologías digitales, la creación de un modelo pedagógico para la educación remota y el diseño e implementación de un plan estratégico de comunicación.

Orlando Velásquez, en su artículo “Autonomía y gobierno en la Universidad peruana”, sostiene que la autonomía universitaria estuvo presente desde el origen de la Universidad, ya que el fundamento para impartir y crear conocimientos es la libertad, independientemente de que, en determinadas etapas de su desarrollo, los sistemas de gobierno no hayan permitido su ejercicio. Señala que las luchas por la defensa de la autonomía universitaria suceden en Perú entre las décadas del treinta y el ochenta y, al mismo tiempo, permitieron la incorporación de importantes reformas que dinamizan la vida de la Universidad, incluyendo la ciencia y la tecnología, el gobierno autónomo y otras innovaciones que pusieron a la Universidad en el escenario nacional. Complementa la reflexión aludiendo a la contraparte que es la permanente resistencia de los gobiernos; estos durante esa etapa implementan una serie de medidas contrareformistas, las cuales en la última década se convierten en una política de Estado para intervenir a las universidades, objetivo que legalizan con la Ley 30220 de 2014. Durante ese quinquenio y el siguiente, después de aprobada la ley, el Gobierno universitario es agredido permanentemente hasta el intervencionismo del Estado, que prácticamente paraliza a la Universidad

Temuco y Universidad del Bío Bío; tres de Brasil: Universidade La Salle, Sede Canoas, el Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí y Universidade Regional de Blumenau; y de Colombia la Universidad Santo Tomás.

y la conviertea en un apéndice de la burocracia al invadir su autonomía consagrada en la Constitución Política del Perú.

La reconversión de la educación presencial a la modalidad remota en una universidad estatal argentina es el tema tratado por Juan Carlos Del Bello en “Gobernanza universitaria en época de pandemia”. El artículo se desarrolla en el marco excepcional de la emergencia sanitaria por el COVID-19 y enfatiza en los temas de gobernanza institucional. Así mismo, analiza las medidas de política adoptadas por la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en el contexto de las decisiones nacionales de emergencia sanitaria y la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles. El sistema de gobierno, muy particular de la UNRN, el liderazgo de sus autoridades y la fina sintonía con que se gestionó la participación de los claustros en la definición de las medidas políticas viabilizaron una rápida adaptación de la universidad ante el abrupto cambio. Un ejercicio de gobernanza que hizo posible lo que parecía ser imposible, como lo confirman los primeros datos sobre el alcance de la virtualización de asignaturas y estudiantes.

El propósito central del artículo de Rodolfo De Vincenzi “Gobernanza 4.0 en la educación superior” es examinar las nuevas formas de gobernanza en la educación superior, promovidas a partir de la revolución científico-tecnológica y de la industria 4.0, y también sus efectos en términos de las transformaciones evidenciadas en el modelo de gobierno y gestión del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (Argentina) y de la Universidad Abierta Interamericana (Argentina) durante el período entre el 2017 y el 2020. . El artículo intenta explicar que se trata de una etapa de cambios de paradigmas en ambas instituciones, a partir de la resignificación de la toma de decisiones estratégicas y del surgimiento de nuevos liderazgos en un escenario dinámico, inestable y complejo. El estudio de las prácticas de gobierno y gestión de ambas instituciones lleva a la definición de un nuevo modelo de gobernanza descentralizado, estratégico y emprendedor, articulado a sus fines y propósitos institucionales y consistente con el sistema de valores, principios y prioridades establecidos en la propia cultura de cada institución.

“Gobernanza universitaria en Argentina: aportes de investigación para pensar el pasado, el presente y el futuro de la Universidad”, de

Norberto Fernández-Lamarra, Pablo García y Crístian Perez, mira hacia el Gobierno y la gobernanza en la Universidad argentina en el contexto latinoamericano y abarca tanto el siglo pasado como el actual. Se examinan principalmente las características que asumió el Gobierno universitario en ese país, a partir de diversos estudios del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (Nifede) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y los aportes de la Cátedra Unesco Educación y Futuro en América Latina. Se presenta, en primer término, el estado actual del sistema universitario argentino con especial énfasis en las cuestiones de gobierno y democratización de la educación superior, se describen los principales cambios e innovaciones experimentadas en el sistema para, finalmente, realizar unas consideraciones sobre el futuro de la gobernanza universitaria.

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda se plantea sintetizar las reflexiones de carácter teórico con la evidencia empírica, respecto de la naturaleza, las características y las complejidades de la gobernanza de una Facultad de Educación a partir de los roles, funciones, tareas y responsabilidades que le corresponde al decanato, esto en el artículo “Gobernar una Facultad de Educación desde la filosofía del bambú en tiempos de pandemia”. El autor propone un marco histórico y teórico que permite comprender el decanato de educación a partir del estudio de caso: la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco de Chile. Se asume que las facultades de educación están lideradas por un decano o decana, cuyo liderazgo tiene implicancias en la gestión de la docencia, la investigación y la extensión; así, Mansilla Sepúlveda exige un vínculo de extrema complejidad y pertinencia de la Facultad con el sistema escolar, los territorios locales, el currículum prescriptivo del Ministerio de Educación nacional, las características de los estudiantes y el perfil de los académicos de las diversas plantas. El artículo comienza con una síntesis de la evolución experimentada por las universidades, en tanto ente de educación superior, y concluye con un análisis reflexivo y crítico para una gobernanza moderna del sistema.

Douglas Heinz, María José Carvalho De Souza-Domingues, Marcio Aparecido Lucio, Gilberto Luiz Maschio y Nataly Guíñez apuestan, como señala el título, por la “Utilización de la planificación estratégica

y el *balanced scorecard* en la gestión universitaria”. Presentan la experiencia de una universidad brasileña de pequeño tamaño que aplica el BSC y la planificación estratégica hace muchos años. Se trata de una investigación de carácter documental y descriptivo, con un enfoque cuantitativo, donde emplean datos secundarios extraídos de informes y herramientas de cálculo de control de gestión de la institución investigada. El análisis de estos se realizó mediante la estadística descriptiva y el análisis de decisión multicriterio al apelar al método de selección de alternativas denominado Topsis. Los resultados apuntan a que el BSC y la planificación estratégica se pueden adaptar para su uso en la gestión universitaria y que en la Universidad las perspectivas de los profesionales y procesos fueron aquellas que mostraron un rendimiento lejos de ser ideal, aunque sean vistas como la base del modelo desarrollado. Por lo tanto, se recomienda que la universidad busque mejorar su rendimiento y el uso de herramientas de gestión organizacional.

“Creación de una estructura organizacional para fortalecer la investigación: el caso de la Universidad Arturo Prat de Chile período 2012-2016” es el título del trabajo de Margarita América Briceño. Aquí revela que la institución pública y estatal, con su casa central en la Región de Tarapacá, orienta eminentemente su quehacer hacia la docencia con menor énfasis en la investigación. Por consiguiente, en el 2012 crea la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado (Vriip) con el objetivo de avanzar hacia la mayor complejidad e iniciar el proceso de construcción de la Vriip, en lo que respecta a estructura organizacional, contratación de talento humano, definiciones financieras y de infraestructura, gestión documental e informática, reglamentos, plan estratégico, indicadores, reorganización de centros de investigación, gestión académica, entre otros. A partir de esa realidad, se pretende describir la experiencia de la UNAP en cuanto a la creación y puesta en funcionamiento de una estructura dedicada a fortalecer la investigación. Dentro de los resultados prevalece la construcción de indicadores de gestión y detección de brechas para cumplir con los requerimientos de acreditación según la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA).

El objetivo central del trabajo realizado por Francisco Ganga-Contreras, Juan Abello y Patricio Viancos es presentar algunas acciones desarrolladas en el campus universitario de una universidad chilena,

con la finalidad de que estas puedan servir para tomar algunas ideas prácticas por parte de aquellos académicos que asumen cargos directivos en las universidades. En este artículo, que se titula: “Gestión universitaria: la experiencia de un campus universitario”, los autores explican que la tarea de administrar se percibe habitualmente como algo fácil de asumir, dado que normalmente se le considera consustancial al ser humano; sin embargo, a medida que las organizaciones se complejizan, dicha actividad lo hace también de manera directamente proporcional y es lo que ocurre, obviamente con las universidades, consideradas las organizaciones complejas por antonomasia. Para lograr los propósitos planteados, el artículo expone la sistematización de la experiencia como estudio de caso. En términos generales, se concluye que los logros y resultados alcanzados en el plano de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio demuestran que la aplicación del pensamiento estratégico (y en general de herramientas del ámbito de la administración de organizaciones), unido a una gestión participativa, posibilita una apropiada instrumentalización de los planes que dan finalmente sostenibilidad a un proyecto universitario.

En “Surgimiento y evolución de las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación en Colombia: un recorrido de 1967 al 2020”, Olga Lucía Ostos Ortiz sustenta que, en un escenario globalizado de la economía, de incremento de la competitividad y de ingreso de la nación a la sociedad del conocimiento, el fortalecimiento de las capacidades en ciencia, tecnología e innovación (CTI) es un requisito fundamental si se trata del avance del país. La formulación de la política de investigación, ciencia, tecnología e innovación en Colombia ha atravesado diversas etapas, marcadas desde diferentes enfoques metodológicos y de gobernanza, en la búsqueda de promover y orientar el perfeccionamiento científico y tecnológico a mediano y largo plazo al incorporar la ciencia y la tecnología a los planes de desarrollo económico y social. Sobresale el aporte de la tercera Misión Internacional de Sabios del año 2019, la cual plantea importantes retos, entre los que se destacan: 1) Colombia Biodiversa, para conocer y aprovechar las diversidades cultural y natural del país, e impulsar la bioeconomía y la economía creativa; 2) Colombia productiva y sostenible, para transformar la estructura productiva del país, y promover industrias y servicios con

alto contenido tecnológico y ambientalmente sostenibles; 3) Colombia equitativa, para lograr una ciudadanía educada y saludable.

María Inés Álvarez-Burgos y Eduardo González Gil, con su trabajo “La Universidad gestora de conocimiento para crear empresa”, dan fe de que la formación de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás de Colombia sigue un itinerario conforme a un componente “institucional–humanístico”, apoyado con las características propias del *Proyecto Educativo Institucional*. Todo esto, en un contexto socioeconómico y cultural que aportan al desarrollo de la comunidad, ya que esta interviene ante los diferentes organismos públicos y privados, donde se toman decisiones de magnitud relevante para las regiones. Dicho proyecto se concibe mediante la elaboración de un diagnóstico que tiene el propósito de analizar la funcionalidad de las unidades de emprendimiento, las que cumplen la misión de generar cultura emprendedora en todos los niveles educativos. Su enfoque es mixto en razón a que intervienen elementos cualitativos y cuantitativos. Las encuestas se aplican al sector empresarial, gubernamental y académico de la ciudad de Tunja, con la finalidad de medir la operatividad de las unidades de emprendimiento, crear un comité interuniversitario y construir un modelo de gestión. De modo que la Universidad consigue la formación de profesionales capaces de crear empresas sostenibles, con capacidad para manejo de crisis y tolerancia al fracaso, mediante la gestión del conocimiento con el buen uso de los activos intelectuales.

En el artículo “Experiencias en el fomento de la producción científica en cuatro universidades públicas de Chile”, Francisco Ganga-Contreras, Wendolin Suárez-Amaya y Walter Sáez pretenden describir casos exitosos de adiestramiento en las universidades de Tarapacá, Arturo Prat, de Antofagasta y del Bío Bío relacionados con el soporte entregado a académicos de dichas casas de estudio con la finalidad de que lograsen transformar sus investigaciones en artículos factibles de ser publicados en revistas científicas. La idea consistió en traspasar a los tomadores de decisiones las acciones distintivas que se desprenden de la respectiva práctica. Para lo cual se recurrió a fuentes secundarias de información y se apeló a un enfoque metodológico basado en la sistematización de experiencias. Los resultados demuestran que es posible influir en la producción de artículos científicos, en la medida que exista personal de apoyo

con alta experiencia, la motivación de los académicos y, sobre todo, un compromiso sostenido de la alta dirección universitaria.

Óscar Yecid Aparicio Gómez, Ólga Ostos Ortiz y Wilson Mendoza Rivera tratan la “Ética y gobernanza en la educación superior”. Aquí, manifiestan que, en el mundo universitario y, por lo tanto, en la educación superior y demás esferas de la sociedad aún sigue vigente la interrogante sobre en qué consiste la moral. Si bien esta se remite a lo práctico (creencias, valores, hábitos, costumbres), la ética se enfoca a la reflexión intelectual inherente a lo que consideramos moral. Esgrimen que la ética común, como reflexión de la moral del día a día, da razón de los actos, las creencias, los valores. Por otro lado, la ética filosófica, o la reflexión filosófica acerca de la moral, se circunscribe al razonamiento, ya sea como ética teórica en términos de estudio del discurso moral o como ética práctica o aplicada, según se refiera a la aplicación de la teoría filosófica de la ética en torno a la vida, la sociedad o la tecnología, entre otras.

Como se puede apreciar, el libro ha logrado reunir aportes diversos y sustantivos relativos a distintas experiencias sobre gobernanza en universidades latinoamericanas. Se espera sean útil a todos aquellos que se interesan por estos temas. Se debe subrayar además su papel de actuar como una especie de complemento de las revistas científicas. Su mayor valor podría radicar en que permite reunir en un solo volumen investigaciones enfocadas a tópicos y situaciones similares vistas desde diferentes circunstancias.

Dada la importancia de los contenidos tratados para el progreso y desarrollo de las universidades de América Latina, sería muy provechoso seguir apostando por los libros, los que históricamente han jugado un rol relevante y trascendente como medio de recopilación, difusión, divulgación y conservación del conocimiento y que siguen siendo catalogados como un bien cultural de un valor inestimable.

No se pueden cerrar estas líneas sin destacar el apoyo de la Universidad Santo Tomás de Colombia, entidad que está dando muestras nítidas de su elevado compromiso con la investigación, en todas las áreas de interés de la sociedad latinoamericana.

Francisco Ganga Contreras

PARTE I
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE RECTORES O EXRECTORES

Estrategias y aprendizaje con la cultura digital en tiempos del coronavirus: experiencia de la Universidad La Salle, Canoas

PAULO FOSSATTI
DOUGLAS VAZ

Introducción

La rápida evolución del coronavirus ha levantado importantes discusiones y tensiones sobre las distintas relaciones sociales, culturales, económicas y educativas vividas por la población a nivel global. En enero de 2020, el coronavirus fue considerada una epidemia y, el 11 de marzo del mismo año, definida por la Organización Mundial de Salud como una pandemia global, teniendo en cuenta la alta tasa de transmisión del virus. Ante la situación, en Brasil, según las tendencias mundiales, los estados y los municipios decretaron medidas de aislamiento social como forma de detener la evolución de la enfermedad.

En el segmento educacional, se buscaron alternativas para dar continuidad a las actividades desarrolladas en las escuelas y universidades. Brasil, un país con dimensiones continentales y con los mayores índices de desigualdades sociales, registra distintos escenarios para enfrentar el coronavirus cuando se trata de la continuidad de la educación por un medio remoto. En todo el país, los sistemas de educación, ya sean comunitarios, particulares o estatales, siguieron las orientaciones del Ministerio de Educación y elaboraron planes de contingencia para, en

un periodo muy corto y sin grandes discusiones, decidir sobre la interrupción total, parcial o continuidad de las actividades educacionales por sistema remoto.

Hubo cierre temporal de escuelas de la periferia, independientemente si eran estatales, particulares o comunitarias, y la continuidad por educación remota fue el ejemplo en las escuelas de clase media y alta. En la educación superior, las universidades particulares y comunitarias, en su mayoría, adoptaron la educación remota y las universidades estatales, con una cultura de educación presencial, encontraron más dificultades para continuar los estudios no presenciales, y muchas suspendieron temporalmente las clases.

En este escenario, se ubica la pregunta sobre las estrategias de gestión adoptadas por la Universidad La Salle Brasil para el mantenimiento de las actividades académicas de manera remota. Aun tras haber iniciado con la cultura digital desde finales de 2016, con Google for Education, la mitad de los profesores todavía no tenía la formación básica para la certificación de educador 1 y educador 2 al comienzo de la pandemia.

Contra el paradigma de la morosidad en la toma de decisiones y sin tiempo para largas discusiones, el estado pandémico presiona y acelera los procesos y las resoluciones en la gestión académica de la Universidad. En una semana, toda la institución tuvo que desplazar sus equipos al trabajo remoto. Ante esa imposición se cuestiona: ¿cómo ocurre un cambio tan brusco en una institución tradicional a tal punto de acomodar todas las áreas del conocimiento hacia el sistema remoto? Esta pregunta considera la urgente y necesaria formación mínima del claustro docente sobre el uso de herramientas digitales para continuar su trabajo no presencialmente. Esta pregunta exige una velocidad de respuesta de forma estratégica que promueva la cultura digital en la Universidad La Salle en tiempos de coronavirus.

Así, se evidencia la necesidad de reinención de la Universidad La Salle en su medio, en los discursos y prácticas académicas y de gestión a una velocidad jamás emprendida. El objeto de este capítulo es el relato de la experiencia vivenciada por la Universidad La Salle —situada en el municipio de Canoas Rio Grande do Sul, Brasil—, en lo que

atañe a las estrategias y aprendizajes movilizadas hacia la educación remota en tiempos de la pandemia del coronavirus.

Se analiza el periodo del 16 de marzo al 16 de mayo de 2020, tiempo de sesenta días, desde el comienzo de la pandemia, hasta la finalización del capítulo para esta edición. A pesar de ser un periodo cronológicamente muy pequeño, se justifica el registro por las intensas y profundas transformaciones vivenciadas, necesarias por la intensidad de los hechos y por la brusca ruptura con el modo de enseñanza y aprendizaje. Más cuando la dictadura del coronavirus no permitió otra opción, sino la educación remota como posibilidad para continuar los procesos educacionales.

El estudio es de carácter cualitativo. Se fundamenta en la metodología de la investigación participante que, según Sá (1984), comprende la inserción de los investigadores en la realidad a ser estudiada, así participan activamente en la transformación del contexto investigado. En este orden de ideas, los autores de este capítulo participan en la gestión universitaria y en la gestión académica y, además, ejercen la docencia.

Los instrumentos para la colecta de datos fueron la observación y el registro de las estrategias adoptadas para la implantación de la educación remota en los cursos de pregrado y posgrado de la Universidad La Salle durante el periodo de estudio. Las estrategias identificadas y analizadas fueron la nueva legislación, la gestión ágil, la formación de profesores en tecnologías digitales, la creación de un modelo pedagógico para la educación remota y el plan estratégico de comunicación. Los datos fueron analizados con base en la técnica de análisis de contenido, propuesta por Bardin (2016).

Después de esta introducción, el capítulo presenta la metodología utilizada, seguida del marco teórico, análisis y discusión de los datos y, finalmente, las consideraciones finales y referencias que basaron el estudio.

Camino metodológicos

La investigación tiene un cuño cualitativo y participante, al tener en cuenta la inserción e intervención de los autores en la creación e implementación de las estrategias adoptadas. La investigación participante

tiene como temática investigativa la gestión pedagógica en tiempos de pandemia, y hace un recorte de las estrategias adoptadas para la virtualización de las clases en la Universidad La Salle durante el periodo de aislamiento social. Este tipo de investigación involucra la participación directa de los investigadores. Según Sá (1984, p. 25), “la investigación participante comúnmente se presenta como movimiento de transformación del conocimiento disponible y de los procedimientos para su adquisición, implicando transformaciones desde el sujeto cognoscente al objeto a ser conocido”¹. Posee, según Gil (2002), un carácter más informal y dialéctico como método de investigación, pues “no termina con la elaboración de un informe, sino con un plan de acción que, a su vez, podrá suscitar una nueva investigación”² (p. 152).

Los investigadores están involucrados en el contexto presentado por su participación directa en la creación de las estrategias adoptadas por la Universidad La Salle para la implantación de la educación remota en el semestre 2020-1, que corresponde a los meses de febrero a julio. Los instrumentos para la colecta de datos son el análisis documental de dominio público, el diario de campo y las vivencias de los investigadores gestores del proceso aquí registrado. El campo empírico es la Universidad La Salle con sede física en la ciudad de Canoas, Brasil. El universo contempla estrategias para la formación digital de 180 profesores en los cursos de pregrado y posgrado de la referida universidad. De ellos, a la fecha de la suspensión de las clases presenciales el 16 de marzo de 2020, según el Informe 3 (Unilasalle, 2020), 51 % no tenían la certificación educador 1 o educador 2, del programa de certificación Google for Education. El cómputo de los datos considera el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011), registrando en categorías de análisis.

-
- 1 Esta y las demás traducciones del portugués son nuestras. El original dice: “a pesquisa participante é comumente apresentada como movimento de transformação do conhecimento disponível e dos procedimentos para sua aquisição, implicando transformações desde o sujeito cognoscente ao objeto a ser conhecido”.
 - 2 El original dice: “não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa”.

Desarrollo

La gestión académica en la contemporaneidad

El modelo contemporáneo de sociedad requiere el desarrollo de instituciones flexibles y con un enfoque de gestión ágil y sustentable. En una sociedad conectada y marcada por la amplia diversidad cultural, muchas son las variables que determinan las formas de conducir una institución. En el contexto de la educación superior, las instituciones demandan una gestión académica eficiente, ágil, que resuelva conflictos y que contribuya al desarrollo social y autosostenible, entre otros.

Al referirnos a la gestión académica, hay que tener en cuenta que esta comprende, en el contexto universitario, la movilización y articulación de diferentes procesos y recursos con un enfoque en la calidad del trípole enseñanza-investigación-extensión, de forma articulada a los cambios y tendencias educacionales. De ese modo, “la enseñanza se debe conectar con las demandas y la realidad local. La investigación es una competencia intelectual, pero adquiere sentido cuando está interrelacionada con la extensión comunitaria”³ (Fossatti *et al.*, 2019, p. 45). La gestión académica, según Quadros da Silva, “es responsable de elementos como la infraestructura, los contenidos, las metodologías, etc., que circundan el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, las acciones desarrolladas por ella deben ser percibidas por discentes, docentes y comunidad”⁴ (2019, p. 23-24).

En los últimos años, como explica Fava (2016, p. 157), “las instituciones de enseñanza se han concientizado, de forma creciente, de la importancia de la revisión de sus modelos de gestión”⁵. Las tecnologías,

3 El original dice: “o ensino deve estar conectado com as demandas e realidade local. A pesquisa é uma competência intelectual, mas tem seu sentido quando inter-relacionada com a extensão comunitária”.

4 El original dice: “é responsável pelos elementos, como infraestrutura, conteúdos, metodologias, etc., que circundam o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, as ações desenvolvidas por ela devem ser percebidas pelos discentes, docentes e comunidade”.

5 El original dice: “as instituições de ensino se conscientizaram, de forma crescente, da importância da revisão dos seus modelos de gestão”.

según Quadros da Silva, “han traído avances para el mundo, y las instituciones de enseñanza no se pueden mantener totalmente conservadoras en su gestión, pues es de extremada importancia que se adapten a la actualidad y a las nuevas necesidades”⁶ (2019, p. 25). Resulta esencial, de acuerdo con Tofik (2013), concebir una Universidad que atienda a las efectivas demandas de una sociedad global, superando barreras, limitaciones y reinventándose, sin perder su identidad. De esa forma,

Con enfoque en las perspectivas político-institucionales, en la relación docente-discente, en los ambientes y medias y en las condiciones de contorno de la propia comunidad en la que se constituye, la institución de enseñanza superior (IES) no puede y tampoco consigue más permanecer en el pedestal de singularidad académica en el que un día se ha postado⁷. (Tofik, 2013, p. 104)

En ese contexto, se percibe que el papel del gestor también se ha resignificado para atender a las demandas que se (re)configuran constantemente. A él, cada vez más, se le exige una postura activa como líder de una institución totalmente orientada a la transformación social de su comunidad. En ese sentido, “muestra una fuerte tendencia a la superación de la figura del simple técnico en administración o gestión, dando lugar a la persona del ‘líder’⁸” (Fossatti *et al.*, 2019, p. 45). Además, la gestión participativa y democrática potencia los procesos desarrollados. En esa perspectiva, Lück considera que:

En líneas generales, la lógica de la gestión está orientada por los principios democráticos y se caracteriza por el reconocimiento de

6 El original dice: “têm trazido avanços para o mundo e as instituições de ensino não podem manter-se totalmente conservadoras em sua gestão, pois é de extrema importância que se adaptem à atualidade e às novas necessidades”.

7 El original dice: “Com foco nas perspectivas político-institucionais, na relação docente-discente, nos ambientes e mídias e nas condições de contorno da própria comunidade em que se constitui, a instituição de ensino superior (IES) não pode e nem consegue mais permanecer no pedestal de singularidade acadêmica em que um dia se postou”.

8 El original dice: “mostra uma forte tendência à superação da figura do simples técnico em administração ou gestão, para dar lugar à incorporação da pessoa do ‘líder’.

la importancia de la participación consciente y clara de las personas en las decisiones sobre la orientación, organización y planeamiento de su trabajo e articulación de las varias dimensiones y múltiples despliegues de su proceso de implementación⁹. (Lück, 2006, p. 36)

La institución educativa de la contemporaneidad, según Fossatti *et al.*, (2019, p. 39), “no más se presenta como un mueble lleno de compartimentos en el cual cada uno trabaja de forma aislada”¹⁰. Por el contrario, según los autores, todos son responsables de la gestión institucional y, asimismo, de los resultados alcanzados. De acuerdo con Moran (2013, p. 22), se puede hacer “cambios progresivos más intensos o disruptivos en dirección a la personalización, colaboración y autonomía. No es posible mantener el modelo tradicional y creer que con pocos ajustes saldrá bien”¹¹. Así, se abre espacio a la escucha, la autoevaluación y la flexibilización de modelos cerrados. En orden a los movimientos de la sociedad,

la gestión de instituciones de enseñanza superior no ocurre de manera aislada de los hechos históricos y sociales, sino que ellos la presionan. Y para que puedan responder a la sociedad, las instituciones de enseñanza superior se tienen que organizar de forma a atender las demandas presentadas y, a la vez, adaptarse a los nuevos paradigmas sociales que exigen la superación de su carácter conservador¹². (Schons, 2016, p. 37)

-
- 9 El original dice: “Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação”.
 - 10 El original dice: “não mais se apresenta como um armário cheio de compartimentos no qual cada um trabalha de forma isolada”.
 - 11 El original dice: “mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”.
 - 12 El original dice: “a gestão de instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada aos fatos históricos e sociais, antes é pressionada por estes. E para que possa dar resposta à sociedade, as instituições de ensino superior

Ante una situación como la presencia del coronavirus a comienzos del año de 2020, el enfoque de este capítulo emerge de la necesidad de reinventarse. Abruptamente, se exigen nuevas estrategias para educar desde las demandas de la nueva y desafiadora realidad, y una visión sistémica, estratégica y democrática para la toma de decisiones.

Formación de profesores para la cultura digital

Las tecnologías digitales ganan espacio dentro y fuera de las escuelas y universidades, no siempre a pasos rápidos. “Conocer la tecnología y saber interactuar con ella se considera casi una necesidad en la sociedad contemporánea”¹³ (Santos, 2002, p. 33). Hasta la llegada del coronavirus, nuestros discursos proclamaban que vivíamos en una sociedad cada vez más conectada. Dicha afirmación se justificaba porque las posibilidades de interacción y comunicación se ampliaban y ocurrían de forma significativa al hacer imprescindible la incorporación de las tecnologías en el currículo. Esa incorporación se da como herramienta, como un componente curricular o apoyo al desarrollo de las clases. Sin embargo, veremos cómo este proceso se mostró durante la pandemia.

El primer paso para incluir las tecnologías en instituciones de enseñanza está relacionado a la comprensión y aceptación, en el nivel de gestión académica, de su potencial para el desarrollo institucional y para el aprendizaje. En esta perspectiva, Fava (2016, p. 156) sugiere que “el gestor debe estar perfectamente informado al respecto de fuerzas y variables como la globalización, la forma de competitividad, el desarrollo tecnológico y la información”¹⁴. Es necesario crear y ejecu-

precisam se organizar de forma a atender as demandas apresentadas, e ao mesmo tempo, se adaptar aos novos paradigmas sociais que exigem que as instituições de ensino superior superem seu caráter conservador”.

13 El original dice: “Conhecer tecnologia e saber interagir com ela é considerada quase uma necessidade na sociedade contemporânea”.

14 El original dice: “o gestor precisa estar perfeitamente informado a respeito de forças e variáveis como a globalização, a forma de competitividade, o desenvolvimento tecnológico e da informação”.

tar estrategias junto al plan de desarrollo institucional, que inserten aspectos de la cultura digital en sus directrices y documentos.

Otro factor importante para la creación de esa cultura institucional alineada a las tecnologías digitales, se relaciona a la formación docente en el contexto de la cultura digital, que rompe un modelo cartesiano todavía seguido por una parte significativa de los docentes brasileños. Sobre ello, Andrade y Sartori (2018, p. 179) afirman:

En la relación cotidiana del aula en el siglo XXI, no más es posible mantener la atención de los estudiantes por medio de conferencias centradas en el profesor, aunque incrementadas por herramientas digitales como PowerPoint, Prezi, videos o recursos de pizarras digitales¹⁵.

Se percibe que el “uso por el uso” de las tecnologías en clase, independientemente del nivel de enseñanza o modalidad no es sinónimo de aprendizaje. Más que aportarlas, cabe al profesor promover actividades que despierten el interés, el descubrimiento y permitan un aprendizaje significativo. El profesor debe articular su práctica pedagógica de forma interactiva y dinámica, construir actividades que promuevan la reflexión crítica de los estudiantes por el proceso de perturbación, que destaquen lo diferente, problematicen y hagan emerger los extrañamientos para el desequilibrio de la estructura cognitiva.

Para movilizar en el profesor esta competencia, es necesario que la institución invierta en la formación continua de estos profesionales que, frecuentemente, dejan de explotar las tecnologías por recelo o desconocimiento. La formación docente para la apropiación de estos recursos resulta aún más necesaria. Esto lo corroboramos con Moran al afirmar que, “para que una institución avance en la utilización innovadora de las tecnologías en educación, es fundamental la capacitación docente”¹⁶ (2013, p. 90). Por tanto,

15 El original dice: “Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais”.

16 El original dice: “para que uma instituição avance na utilização inovadora das tecnologias na educação, é fundamental a capacitação de docentes”.

La formación de profesores, inicial o continua, para explotar el potencial de las tecnologías y medidas digitales en un contexto sociohistórico, parte de la experiencia asociada con la reflexión apoyada en la teoría para extraer la significación de la relación entre práctica y teoría y crear referencias que puedan influir en experiencias posteriores¹⁷. (Almeida, 2018, p. 12)

Sin embargo, muchos profesores de la actualidad se han licenciado antes de la explosión de las tecnologías y de su utilización en clase. Fueron educados desde un modelo más tradicional, de enseñanza transmisiva. En este modelo, según Masetto (2004), el profesor, durante su formación, se prepara para valorar, ante todo, contenidos y enseñanza, prioriza la técnica de la clase expositiva y utiliza exámenes para verificar lo que ha aprendido el estudiante. Esta concepción todavía está vigente en la educación superior y, según el autor, ha “valorado la transmisión de informaciones, experiencias, técnicas, investigaciones de determinado profesional para la formación de nuevos profesionales”¹⁸ (Masetto, 2004, p. 134). Ahí tenemos una contradicción entre la formación docente superior y las prácticas pedagógicas contemporáneas, que demandan nuevas formas de pensar la clase en tiempos de cultura digital. ¿Qué implicaciones surgen a partir de ello?

Primeramente, hay que estimular un cambio de mentalidad del profesor al permitirle reflexionar sobre su papel en el aprendizaje del estudiante. ¿Cómo ocurre eso? En primer lugar, se sustituye gradualmente el papel de detentor del conocimiento por el papel de facilitador de aprendizajes. Es decir, se asume la función de mediador de los saberes construidos. En segundo lugar, tras comprender y aceptar ese

17 El original dice: “A formação de professores, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais em um contexto sócio-histórico parte da experiência associada com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores”.

18 El original dice: “valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais”.

nuevo e importante papel, el profesor está invitado a invertir en la actualización constante, lo que no se resume solo a la utilización de tecnologías, sino también a las concepciones metodológicas y paradigmáticas relacionadas al aprendizaje.

Pero, ¿porque es necesario ese cambio? La respuesta es sencilla: para que se ajuste a la realidad del estudiante del siglo XXI, nacido en medio de la cultura digital, con una mirada crítica, cuestionadora, y con acceso a la información dentro y fuera de la clase. Este cambio paradigmático presupone significativas implicaciones en la formación de docentes, que necesitan comprender las posibilidades tecnológicas para la educación, y apropiarse de ellas para utilizarlas mejor. Sin embargo, estamos de acuerdo con Fava (2016, p. 151) al afirmar que “el principal actor del proceso continúa siendo el profesor, al impartir clases presencialmente o preparar contenidos y materiales, hace una curaduría de objetos de aprendizaje”¹⁹.

De la educación a distancia a la educación remota en la educación superior

Con la apropiación de diferentes tecnologías que emergen en la contemporaneidad, la educación también asume un carácter innovador ante el modelo tradicional, predominante en el contexto educacional. “Manejar las tecnologías de la inteligencia en la era digital involucra recrear sentidos y significados para el conocimiento construido y compartido en redes”²⁰. (Andrade y Sartori, 2018, p. 175). Las instituciones de enseñanza superior, entendidas como espacios de formación y transformación social, deben acompañar los desafíos, tendencias y necesidades que emergen. Con el nuevo modelo social, los perfiles del estudiante y de la universidad del siglo XXI se resignifican profundamente.

19 El original dice: “O principal ator do processo continua sendo o professor, ministrando aulas presencialmente ou preparando conteúdos e materiais didáticos, fazendo curadoria de objetos de aprendizagem”.

20 El original dice: “Lidar com as tecnologias da inteligência na era digital envolve recriar sentidos e significados para o conhecimento construído e compartilhado em redes”.

La globalización, la informatización, la tecnología, la inteligencia artificial, la trabajabilidad y la llegada de las generaciones Y y Z han forzado a las instituciones de enseñanza a adoptar el uso de nuevas metodologías más adherentes al perfil de los estudiantes y a las tecnologías digitales²¹. (Fava, 2018, p. 150)

Pero, ¿cómo han llegado a las clases de las universidades las tecnologías digitales, teniendo en cuenta que el acceso a la educación superior, hasta hace pocos años, era bastante restrictivo? A partir del siglo XXI, la educación a distancia gana fuerza en Brasil y en muchos países del mundo, al configurarse como una alternativa viable al ingreso y permanencia en la enseñanza superior. La educación a distancia, en sus inicios, se caracterizaba por la transmisión unidireccional de informaciones vía material impreso, enviado por las editoras a los interesados en aprender de forma independiente (Alves, 2011). Con el paso del tiempo, los medios de comunicación de masa también fueron utilizados para este fin.

A partir de la década de 1990 esa modalidad incorporó otras acciones entre los participantes involucrados en el proceso (estudiantes y profesores). Con la popularización de la Internet y de los computadores, surgieron plataformas que han posibilitado la educación *online*, es decir, explotan el potencial de la comunicación entre estudiantes y profesores por medio de la red, en una relación dialógica, que impulsa el surgimiento de un nuevo paradigma educacional para la modalidad a distancia, alejándose del modelo de transmisión de información (Silva, 2012).

En los años siguientes, esta rápida expansión de la educación a distancia fue uno de los factores que han contribuido para la creación de distintos recursos, plataformas digitales y espacios de aprendizaje virtual para la conducción de clases, componentes curriculares

21 El original dice: “A globalização, a informatização, a tecnologia, a inteligência artificial, a trabalhabilidade e o advento das gerações Y e Z forçaram as instituições de ensino a adotar o uso de novas metodologias mais aderentes ao perfil dos estudantes e às tecnologias digitais”.

y cursos completos de manera remota. Sobre estos espacios, Santos (2002, p. 121) subraya:

La noción de espacio de aprendizaje va más allá de los límites del concepto de espacio/lugar. Con la emergencia de la “sociedad en red”, nuevos espacios digitales y virtuales de aprendizaje se vienen estableciendo desde el acceso y uso creativo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Instituciones de enseñanza superior han visto, en las tecnologías digitales, posibilidades de optimización de los procesos desarrollados. Cada vez más, los recursos que se utilizaban solamente en cursos a distancia han sido incorporados a los componentes curriculares de cursos presenciales. También en ese movimiento, surgen los cursos híbridos, que se configuran en la intersección entre los cursos presenciales y los cursos de educación a distancia y se pautan en la metodología del *blended learning* al combinar momentos presenciales y a distancia. Estos permiten, según Fava (2016), optimizar los encuentros presenciales, volviéndolos “más prácticos, dinámicos, flexibles, en que el alumno puede elegir cómo desea aprender, aprovechando contenidos digitales y del aprendizaje colaborativo al buscar el mejor resultado en el aprendizaje”²² (p. 11).

A partir de las medidas de aislamiento social relatadas en la introducción de este capítulo, las escuelas y las universidades se vieron obligadas, en tiempo récord, a implementar estas tecnologías para la conducción de las clases, hasta entonces presenciales, a un modelo de educación totalmente remota. Esta acción, en el contexto de la Universidad La Salle, Canoas, Brasil, se configura como resultado de una gestión estratégica que actuó inmediatamente ante el momento de crisis, al estructurar un plan de acción para atender la demanda que se presentó a partir de la suspensión de las clases presenciales en todo el país.

22 El original dice: “mais práticos, dinâmicos, flexíveis, em que o aluno pode escolher como deseja aprender, aproveitando-se de conteúdos digitais e do aprendizado colaborativo buscando o melhor resultado na aprendizagem dos estudantes”.

Análisis y discusión de los datos y estrategias adoptadas por la Universidad

Los datos registran y problematizan las siguientes categorías: nueva legislación, gestión ágil, formación de profesores en tecnologías digitales, creación de un modelo pedagógico para la educación remota y un plan estratégico de comunicación.

Nueva legislación

Desde la declaración de pandemia, Brasil comienza a publicar normativas legales para la educación remota. Dichos aspectos legales atienden una jerarquía federal, estatal y municipal. Esta posibilidad legal favoreció a la Universidad La Salle, que ya venía trabajando con la autorización para la educación a distancia desde comienzos de 2018, según la autorización del Ministerio de Educación) por la Orden Ministerial 257, del 22 de marzo de 2018. Hoy, además de la sede Canoas, la Universidad atiende, a distancia, a 26 polos de educación a distancia en todo el territorio brasileño. Sin embargo, muchos de sus profesores, ocupados con la modalidad presencial, todavía no habían realizado la formación en tecnologías digitales hasta el comienzo de la pandemia.

Cuando la legislación flexibilizó las normas para la atención en la modalidad de educación remota, la Unilasalle contaba con aproximadamente 8900 alumnos. De estos, 48 % ya en la modalidad educación a distancia, 180 profesores y 390 técnicos administrativos, actuando en cursos de grado, posgrado *lato sensu* y *stricto sensu*.

Las leyes federales obligaron el cumplimiento del número de horas lectivas, pero no exigieron el número de días lectivos (Orden Ministerial 934 de 2020). Asimismo, alteraciones fiscales y paquetes económicos gubernamentales buscaron ablandar la crisis financiera de la población, así como otros beneficios para el financiamiento estudiantil (Orden Ministerial 946 de 2020).

De parte de los gobiernos estatales (Orden Estadual 55.115 de 2020) y municipal (Orden Municipal 70, Canoas) también hubo suspensión de todas las actividades presenciales en las universidades. Dichas leyes también normalizaron el alejamiento social en el periodo de la cuarentena con alteraciones sistemáticas, según el cuadro evolutivo de la

pandemia. Por tanto, en atención a las cuestiones legales, Unilasalle tuvo que elegir entre parar sus actividades académicas o bien migrar para el sistema remoto. Veamos las estrategias más allá de la atención a la parte legal.

Gestión Ágil

Según Fava (2016, p. 169), “pocas empresas hoy día son iguales o similares a lo que eran hace 10 años”²³. Ante el actual escenario, percibimos que ninguna empresa será la misma. El constante surgimiento de variables ante la crisis dio a los gestores poco tiempo para la toma de decisiones. A una velocidad comparada a las empresas del siglo XXI, a ejemplo de las *startups*, Unilasalle, por medio del Colegiado de la Rectoría, a nivel estratégico, tomó decisiones en tiempo acelerado. Ya el 13 de marzo la rectoría se adelanta con la emisión del Boletín 3 (Unilasalle, 2020) aprobando medidas de emergencia para enfrentar el nuevo coronavirus, en la institución. En él, se lee:

RESUELVE: Art. 1º Aprobar medidas de emergencia para enfrentar el nuevo coronavirus (COVID-19) en la Universidad La Salle. Art. 2º Las medidas tienen como objetivo aprobar acciones de prevención al contagio por el Nuevo Coronavirus (COVID-19), alineadas a las acciones de la Secretaría Municipal de Salud del Municipio, considerando la clasificación de pandemia por la Organización Mundial de Salud (OMS)²⁴.

Para deliberar dichas medidas, otra estrategia, en nivel táctico, fue la inmediata constitución del Comité de Combate y Prevención de Contagio al Coronavirus. Su objetivo es tratar y deliberar acciones para

23 El original dice: “pouquíssimas empresas hoje em dia são iguais ou similares ao que eram há 10 anos”.

24 El original dice: “RESOLVE: Art. 1o Aprovar medidas emergenciais para enfrentar o Novo Coronavírus (Covid-19) na Universidade La Salle. Art. 2o As medidas têm como objetivo aprovar ações de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), alinhadas às ações da Secretaria Municipal de Saúde do Município, considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS)”.

prevenir, mitigar y actuar de forma ágil, en respuesta a los cuidados con el coronavirus (enfermedad del coronavirus). Funciona con reuniones diarias, para que la Institución pueda acompañar la situación, definir acciones y medidas de control y seguridad a la comunidad académica (colaboradores, docentes, discentes y comunidad).

Este Comité trabaja con agilidad en la toma de decisiones, desde la perspectiva asistencial, alineada a las acciones de vigilancia en la Universidad y en las comunidades del entorno. Define estrategias y las acciones de los gestores institucionales para el control y combate al virus. Busca responder rápidamente a las demandas que surgen, trata de encontrar medios para que “cada idea pueda ser mejorada constantemente, desplegándose en nuevas oportunidades”²⁵ (Fava, 2016, p. 172).

Considerando su carácter comunitario, según la Ley 12.881 de 2013, la Unilasalle inmediatamente constituyó también su Comité de Relación con la Comunidad, involucrándose con su comunidad externa y el Gobierno. Entre otras funciones, nutre el diálogo permanente de la Universidad con la comunidad local y regional para optimizar acciones colaborativas. Ellas rinden productos como el uso de los laboratorios de la Unilasalle en alianza con el Gobierno estatal para la realización de pruebas del coronavirus; el uso del laboratorio de diseño para la fabricación de protectores faciales; y el uso de otros laboratorios para la producción de alcohol en gel y jabón líquido. Se involucra asimismo con las investigaciones orientadas a pruebas para detectar la presencia del coronavirus; en la investigación para la elaboración de la vacuna y la fabricación de respiradores artificiales.

Otro grupo de acciones de este comité se enfoca en el acceso a las tecnologías de información junto a la comunidad académica, prima por la mejora de la navegación en las redes web. Este producto también se da por medio de paquetes de internet sin costos para alumnos necesitados, con la colaboración de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Gobierno del estado de Rio Grande do Sul y empresas de telecomunicaciones. Junto a la comunidad local y municipal, Unilasalle también

25 El original dice: “cada ideia possa ser melhorada constantemente, desdobrando-se em novas oportunidades”.

participa de sus comités en la definición de políticas de aislamiento social, protección y cuidados en este tiempo de pandemia.

La salud psicológica está garantizada con la oferta de atención *online*, vía citas previamente marcadas. Este servicio está organizado para atender grupos de estudiantes, profesionales de la salud y comunidad en general, y se da por medio de profesionales, egresados de la universidad y estudiantes de último semestre.

Aun sin una fecha prevista para la vuelta gradual a las actividades presenciales, al comienzo de la cuarta semana de aislamiento social, la Unilasalle nombró su Comité del Retorno Pospandemia. Este se debe no solamente por la necesidad de repensar la vida poscoronavirus, sino también por la gran expectativa generada alrededor del *the day after*. ¿Qué vendrá después del periodo de aislamiento social? Se trabaja al menos con una convicción: la pospandemia presentará un mundo y personas que han cambiado sus formas de relacionarse y de existir. Dichos cambios seguramente exigirán una nueva pedagogía del cuidado de la vida, con la salud mental de las personas y de los grupos, además del cuidado con las normas sanitarias. En este sentido, Fava (2016) considera necesario “reconsiderar las prioridades, reformular las mentalidades. La tarea no es banal, pero no existe otra opción, pues la creatividad y la innovación ahora son sintomáticas para la supervivencia, y la perennidad de cualquier institución de enseñanza”²⁶ (p. 163).

La velocidad del cambio de la modalidad presencial al *home office* acortó el tiempo de la toma de decisión, arbitró y resolvió conflictos en tiempo récord y rompió resistencias históricas de parte de profesores referente a la modalidad educacional *online*. Dicha velocidad, asociada con la intensidad existencial de este cambio, y a los impactos económicos y sociales por ella causados, hizo que Unilasalle, en un periodo de tres semanas, ya se reconociese con varias experiencias productoras de sentido, en la condición de institución en educación remota.

26 El original dice: “reconsiderar as prioridades, reformular mentalidades. A tarefa não é banal, porém não existe outra escolha, pois a criatividade e a inovação agora são sintomáticas para a sobrevivência, a perennidade de qualquer instituição de ensino”.

Formación de profesores en tecnologías digitales

El Núcleo de Apoyo Pedagógico tiene por atribuciones, conforme la Orden Institucional 130 (Unilasalle, 2019), la gestión del Programa Institucional de Formación Docente, así como del Programa de Formación Continua de Instructores y Jefes de Carrera. Realiza asimismo los procesos de selección de instructores y docentes, su recepción, formación y acompañamiento, el asesoramiento de los coordinadores y docentes con relación a la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el Núcleo de Apoyo Pedagógico acompaña el Programa Google for Education. Auxilia también en la asesoría de emprendimiento e innovación, así mismo, con la internacionalización en lo que atañe a proyectos y acciones del campo académico. Por último, analiza los resultados de la evaluación externa e interna, proponiendo acciones de mejora, y contribuye en la elaboración de políticas de enseñanza.

Se observa que ese núcleo opera en nivel estratégico y táctico para las cuestiones de orden pedagógico. Así, la operación de estas políticas y estrategias corresponde al Equipo del Proyecto Google For Education. Este equipo no surgió con la crisis del coronavirus en el movimiento macizo para la educación remota. Él ya existía desde fines del año 2016, cuando Unilasalle, en una visión emprendedora, firmó la colaboración con Google para la formación de sus profesores y para el desarrollo de su propia plataforma digital. El gran cambio, en este tiempo de coronavirus que confinó a las personas en sus casas, fue la realización de un proceso de aceleración formativa jamás visto en la historia de Unilasalle.

Segun Fava (2016), “la metamorfosis vendrá de la fuerza y de la reglamentación de un equipo que, a hora de hacer más con menos, supere las expectativas con actitud, espíritu creativo e innovador, y elaboren productos y servicios más atractivos y eficientes”²⁷ (p. 180). En contra del tiempo, en cuestión de días fueron lanzadas varias estrategias

27 El original dice: “a metamorfose virá da força e da arregimentação de um time que, na hora de fazer mais com menos, supere as expectativas com atitude, espírito criativo e inovador e elaborem produtos e serviços mais atrativos e eficientes”.

en un plan de emergencia, que puso a todos los profesores en proceso de formación *online*. Personas que antes, por falta de tiempo, interés o resistencia a lo novedoso, no habían hecho la iniciación digital, en cuestión de días, todas, sin excepción, se colocaron en condición de aprendices del uso de las tecnologías digitales con el soporte del Equipo Google For Education y de docentes en trabajo remoto a partir de sus hogares. Este número, que antes de la pandemia equivalía al 50 % de los docentes, resultó mínimo en cuestión de pocos días, teniendo en cuenta que todos los docentes, es decir, el 100 % se hicieron activos en el contexto de la educación *online*.

La decisión estratégica de Unilasalle, de formar sus docentes para el trabajo *online* garantizó la estrategia de mantener el calendario escolar por medio de la educación remota síncrona, además de acelerar la formación en Google del claustro docente. Esa realidad, asociada con la autonomía dada a los profesores en sus liderazgos y con el apoyo de los equipos de tecnología de la información y del Núcleo de Apoyo Pedagógico, fue crucial para garantizar la seguridad progresiva y el éxito en la educación remota.

Creación de un modelo pedagógico para la educación remota

La publicación del Boletín 3 (Unilasalle, 2020) del 16 de marzo de 2020, suspendió las actividades presenciales en la sede de la Universidad y en los polos presenciales. Desde ahí, el Núcleo de Apoyo Pedagógico NAP vinculado a la Prorectoría de Grado, asumió el desafío inmediato de crear alternativas que permitieran la continuidad de las actividades de pregrado y posgrado ya en marcha desde el comienzo del semestre. Ante el escenario presentado, con mitad de los docentes todavía sin certificación de Google for Education, se creó, ágilmente y de manera fundamentada, un modelo pedagógico para la educación remota. Éste se dio desde la estructura tecnológica que ya tenía la Universidad y desde las posibilidades de formación docente para actuar con algunos recursos digitales hasta entonces nunca explotados por algunos, por los motivos ya relatados.

Según Fava (2016, p. 163), “creatividad e innovación son unas de las pocas estrategias sustentables para la creación de valor duradero”.

Gracias a esas características, aportadas por una gestión académica ágil y con visión sistémica apurada, al día siguiente de la suspensión de las actividades presenciales, gran parte de las actividades académicas ya estaban ocurriendo de manera virtual. Por medio del Google Classroom, el modelo de educación remota de la Universidad ganó forma. Se ha creado un modelo progresivo, de inicio inmediato, que alcanzó la última etapa de implantación en tan solo una semana, migrando totalmente las clases presenciales al modelo remoto. Junto al equipo de sistemas de la Universidad, fueron creadas aulas virtuales para todas las asignaturas presenciales ofrecidas en el 2020-1. Para dar soporte a los docentes, se creó también, en Google Classroom, el grupo “Apoyo para clases online”, un espacio formativo y de comunicación, en el que fueron insertados todos los docentes de la institución.

Desde esta iniciativa, se creó un canal de comunicación directa con los profesores. Esto resultó en un espacio formativo para la creación y puesta a disposición de materiales de apoyo y videotutoriales para el dominio de las tecnologías, la interacción y la comunicación. Se constituyó asimismo como espacio para aclarar dudas, principalmente sobre los procedimientos; también como consejos y estrategias para la conducción de las clases remotas y disposición de tutoriales de clases *online* para los profesores y alumnos.

Para facilitar la comunicación con los profesores, fueron creados canales específicos para la atención a ellos y resolución de problemas durante el periodo de educación remota: videoconferencias diarias con el equipo de formación tecnológica, en las que los docentes, de forma espontánea, estaban invitados a participar. Inicialmente, este canal fue pensado solamente para ayudar en las dudas de los profesores. Gradualmente, este espacio se transformó, desde las experiencias traídas por los profesores, en un compartir de buenas prácticas y convivencia entre los participantes. Se percibe, en tiempo de aislamiento, la necesidad de estar cerca (aunque virtualmente), de interactuar y convivir. Así,

En tiempos de crisis, se necesita menos presupuesto, más creatividad. Capacitar los equipos para desarrollar diferenciales creativos es una forma de integrar los educadores y perquirir en el

perímetro de la compañía estrategias eficaces de enfrentamiento²⁸.
(Fava, 2016, p. 161)

La estrategia apunta a dar todo el apoyo necesario para soportar resistencias, fortalecer iniciativas de buenas prácticas y dar soporte técnico además del pedagógico. Por tanto, además del Classroom y de las videoconferencias, se creó un correo electrónico específico para atender a esas demandas de los profesores, así como atención por teléfono y WhatsApp, que, muchas veces, son más familiares a los docentes.

En cuanto al desarrollo de las clases de manera remota, se creó un estándar mínimo a ser seguido por los profesores durante el proceso de virtualización. Los días y horarios de los encuentros se mantuvieron los mismos. Las clases ocurrieron de manera síncrona, contemplando: materiales para estudio, videoconferencia en vivo con el profesor y los colegas y la realización de actividades a partir de las diferentes tecnologías digitales disponibles. Para los estudiantes también fue creado un canal de comunicación intersectorial para atenderlos, así como un manual para la educación remota y una serie de tutoriales sobre la utilización de las tecnologías digitales: así se buscaba disminuir el impacto de la interrupción de las actividades presenciales. Asimismo, el Núcleo de Apoyo Pedagógico propuso acciones para los alumnos con dificultades en el proceso de virtualización.

Paralelamente, en cada asignatura fueron ubicados monitores responsables de las interacciones y accesos de los estudiantes, manteniendo un canal directo con el Núcleo de Apoyo Pedagógico sobre los casos de alumnos sin acceso a los grupos o sin realizar las actividades. Los casos identificados fueron tratados individualmente por el Núcleo de Apoyo Pedagógico. Además, este definió estrategias sobre la evaluación del aprendizaje y el control de frecuencia durante el periodo de suspensión de las clases presenciales, así como encaminamientos para prácticas.

28 El original dice: “Em tempos de crise, é preciso menos orçamento, mais criatividade. Capacitar os times para desenvolverem diferenciais criativos é uma forma de integrar os educadores e perquirir no perímetro da companhia estratégias de enfrentamento eficazes”.

En el contexto de los cursos semipresenciales, que posibilitan encuentros presenciales con los instructores una vez a la semana, se han creado estrategias semejantes a las adoptadas en los cursos presenciales. Se creó, junto a la coordinación pedagógica de educación a distancia, una propuesta de organización de encuentros *online* a los alumnos, de forma síncrona, en el mismo día del encuentro presencial, por los instructores responsables de cada grupo. Para capacitar a los instructores, gran parte con experiencia docente, para trabajar con las tecnologías, se creó un manual para encuentros *online*, así como diversos tutoriales y acompañamiento formativo sobre cuestiones pedagógicas y tecnológicas.

Ante estos relatos, reforzamos la importancia de la gestión académica para el pleno desarrollo de la institución, principalmente en los momentos que demandan una reinención de la cultura organizacional desde los desafíos que se interponen a la gestión. En esos momentos, para lograr su éxito, según Fossatti y Danesi (2016), una institución debe: pensar, planear y ejecutar acciones en sentido de manejar prioridades, eficiencia y productividad para las demandas que necesita atender.

Plan Estratégico de Comunicación

La universidad elaboró su plan de comunicación con la comunidad interna y externa para dar información segura a sus *players*. Así mismo, diseñó acciones direccionadas a públicos distintos, todas ellas están alineadas a la comunicación de todos. Debido a esa naturaleza, por fines didácticos y no repetitivos, el análisis no separa dichas subcategorías. Unilasalle hace saber las acciones y medidas adoptadas para prevenir que el coronavirus llegue hasta su comunidad, en consonancia con la Ley Federal 13.979, publicada el 6 de febrero de 2020, que trata de las medidas de enfrentamiento.

También usa la estrategia de emisión de boletines sistemáticos. Estos son enviados por correo electrónico a toda la comunidad universitaria, estudiantes y colaboradores. Hacen referencia a las normativas legales, orientaciones en general, muchos consejos académicos y pedagógicos, además de compartir iniciativas tomadas por la Universidad. Los boletines también están disponibles en el sitio de la Universidad,

en el campo de “noticias” y en los demás canales oficiales de comunicación: [facebook.com/unilasalle](https://www.facebook.com/unilasalle), unilasalle.edu.br/canoas, twitter.com/Unilasalle, [instagram.com/universidadelasalle](https://www.instagram.com/universidadelasalle) y [linkedin.com/school/universidadelasalle](https://www.linkedin.com/school/universidadelasalle). Al momento de envío de este artículo (16 de mayo de 2020), Unilasalle ya registra su Boletín número 13. En ese sentido, estamos de acuerdo con Quadros da Silva al afirmar que, “para la implementación de alguna propuesta innovadora en la gestión académica, es indispensable la interacción y colaboración entre los gestores de las diferentes áreas [...], para la organización de un plan de acción de éxito”²⁹ (Quadros da Silva, 2019, p. 24).

Conclusiones

Un nuevo horizonte se descubre en este tiempo de incertidumbre, de desafíos y de nuevas oportunidades, que nos ayuda a pensar nuevas formas de hacer la educación de hoy y de mañana. Hemos llegado a tres grandes conclusiones.

Primero: es posible alterar la velocidad del cambio educacional. El corto periodo de tiempo aquí analizado, en el recorte de apenas dos meses, rompe el paradigma de que la escuela, la universidad o la educación formal no tienen condiciones de acompañar el ritmo del cambio generado por las empresas y por la sociedad. Nunca cambiamos tanto en tan poco tiempo. Nunca estuvimos tan atentos, determinados y pragmáticos como en este periodo probatorio.

Segundo: la educación *online* será eterna aliada de la educación formal. Nunca nuestra toma de decisiones, legal y existencial, ha sido tan rápida, tan eficiente en la ruptura de las resistencias hacia la educación *online*, cuando ella se presenta como opción singular en tiempos de aislamiento social. Profesores que antes resistían, ahora aceptan la educación *online* como aliada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

29 El original dice: “para a implementação de alguma proposta inovadora na gestão acadêmica, é indispensável a interação e colaboração entre os gestores das diferentes áreas, como administrativa, recursos humanos, financeira, marketing, entre outras, para a organização de um plano de ação de sucesso”.

Su reconocimiento gana relevancia en un momento histórico en que el mundo virtual se muestra como una gran alternativa.

Tercero: el desarrollo de las *soft skills* es tan importante como el conocimiento técnico. El aprender para la vida, el desarrollo de nuevas competencias técnicas, la potenciación de las *soft skills*, la innovación y el emprendimiento salieron de los discursos y ganaron las pantallas, las redes sociales, y llegaron a los hogares de millones de estudiantes en efectivas prácticas de interacción, significados y vivencias.

Permanece el legado de la construcción y consolidación de una cultura digital, de una educación colaborativa, en la invención de nuevas formas de educar. La Unilasalle que está en la educación remota, jamás será la misma cuando vuelva a la antigua “normalidad” de la educación presencial.

Referencias

- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo [Educación a distancia: conceptos e historia en Brasil y el mundo]. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10(1). http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf.
- Andrade, J. P. y Sartori, J. (2018). O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem [El profesor autor y experiencias significativas en la educación del siglo XXI: estrategias activas basadas en la metodología de la contextualización de aprendizaje]. En L. Bacich y J. Moran, *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 175-198). Penso Editora.
- Bacich, L., y Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [Metodologías activas para una educación innovadora: un abordaje teórico-práctico]. Penso Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1a ed.). Edições, 70.
- Decreto 70 de 2020 (19 de marzo), declara situação de emergência no Município de Canoas e estabelece medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). *Diário oficial do Município de Canoas* 3-2226. <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-70-19-de-marco.pdf>.

- Decreto Estadual 55.115 de 2020 (12 de marzo), dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. <https://saude-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/20113332-55-115-20.pdf>.
- Fava, R. (2016). *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital* [Educación para el siglo XXI: la era del individuo digital]. Editora Saraiva.
- Fava, R. (2018). *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil* [Trabajo, educación e inteligencia: la era del individuo versátil]. Penso Editora.
- Fossatti, P. y Danesi, L. C. (2016). Gestão universitária sustentável: um estudo de caso em Universidades Comunitárias do Brasil [Gestión universitaria sostenible: un estudio de caso en universidades comunitarias de Brasil]. En *XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172080/OK%20-%20102_00470%20-%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Fossatti, P., Güths, H., y Jung, H. S. (2019). Gestão educacional: contingências da contemporaneidade [Gestión educacional: contingencias de la contemporaneidad]. En J. Moll, D. P. Fensterseifer y J. M. Vázquez, *Memórias do X Sincol: Simpósio Nacional de Educação* (pp. 36-52). Editora da URI.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* [Cómo elaborar proyectos de investigación]. Atlas.
- Lei 12881 de 2013 (12 de noviembre), dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior-ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12881.htm.
- Lei 13979 de 2020 (6 de febrero), dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União* 27(1). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>.
- Leite, L., y Aguiar, M. (2016). Tecnologia educacional: das práticas tecnicistas à cibercultura [Tecnologías educativas: de las prácticas técnicas a la cibercultura]. En E. Santos, *Mídias e tecnologias na educação presencial e à distância*. LTC.
- Lück, H. (2006). *Gestão Educacional: uma Questão Paradigmática* [Gestión educacional: una pregunta paradigmática]. Vozes.

- Masetto, M. T. (2004). Mediação pedagógica e o usos da tecnologia [Mediación tecnológica y el uso de la tecnología]. En J. M. Moran, M. T. Masetto y M. A. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (8ª ed.). Papirus.
- Medida Provisória 934 de 2020 (1 de abril), extingue o Fundo PIS-Pasep, instituído pela Lei Complementar nº 26, de 11 de setembro de 1975, transfere o seu patrimônio para o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 63A(1). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>
- Medida Provisória 946 de 2020 (7 de abril), extingue o Fundo PIS-Pasep, instituído pela Lei Complementar nº 26, de 11 de setembro de 1975, transfere o seu patrimônio para o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 67B(1). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-946-de-7-de-abril-de-2020-251562794>.
- Moran, J. M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias [Enseñanza y aprendizaje innovadores con apoyo de tecnologías]. En J. M. Moran, M. T. Masetto y M. A. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21ª ed.). Papirus.
- Portaria 257 de 2018 (22 de março). *Diário Oficial da União* 58(2). https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/7873752/do2-2018-03-26-portaria-n-250-de-22-de-marco-de-2018-7873748.
- Quadros da Silva, L. (2019). *Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: Um estudo de caso na Unilasalle Canoas* [Nuevas metodologías en la gestión académica universitaria] [Tesis de maestría]. Universidade La Salle.
- Sá, N. P. (1984). Discutindo a pesquisa participante [Discutiendo la investigación participativa]. *Em Aberto*, 3(20), 24-35. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.3i20.1497>.
- Santos, E. O. (2002). Formação de professores e cibercultura: Novas práticas curriculares na educação presencial e a distância [Formación de profesores y cibercultura: nuevas prácticas curriculares en la educación presencial y a distancia]. *Revista FAEEBA*, 11(17), 113-122. http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Formacao_de_professores_e_Cibercultura.pdf
- Schons, M. (2016). *Gestão de instituições de ensino superior: estratégias de ensino-aprendizagem na concepção de docentes da educação profissional e tecnológica* [Gestión de instituciones de educación superior] [tesis de maestría]. Universidade Regional de Blumenau.

Silva, M. (2012). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa* [Educación online: teorías, prácticas, legislación formación corporativa]. Edições Loyola.

Unilasalle. (2019). Portaria 130 de 2019.

Unilasalle. (2020, 16 de mayo). *Boletim 3: Atividades presenciais suspensas a partir de hoje (16/03). Confira como vai ficar o expediente para colaboradores*. Unilasalle.edu.br. <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/boletim-3-atividades-presenciais-suspensas-a-partir-de-hoje-16-03>.

Autonomía y gobierno en la Universidad peruana

ORLANDO VELÁSQUEZ BENITES

Introducción

En el año 2014 se promulgó la Ley Universitaria 30220. El Gobierno peruano la emitió como una reforma universitaria para mejorar la calidad y alcanzar su excelencia . En mi condición de exrector de la Universidad Nacional de Trujillo y presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ARN), organismo público coordinador de las universidades públicas y privadas del Perú, el cual precisamente fue desactivado con esta ley al oponerse a los objetivos intervencionistas que esta buscaba, me corresponde por principios, analizar esa década oscura en la historia de la universidad peruana y que, al mismo tiempo, permita demostrar la trascendencia de esta norma a la comunidad académica nacional e internacional.

El seguimiento y evaluación de este proceso, me permite demostrar a lo largo del trabajo que, contrariamente a lo que se propone y difunde, esta ley de ninguna manera es una reforma. Por el contrario, es la contrarreforma o la desactivación de la reforma universitaria que el movimiento universitario implementó a partir de la Reforma

Universitaria de Córdoba, la cual, las corrientes progresistas y democráticas del país, lograron introducir en la universidad y ponerla en el escenario nacional. Precisamente, la Ley 30220 es la culminación de esa política antiuniversitaria que permanentemente desarrolló el Estado para impedir que la universidad peruana, en el ejercicio de su autonomía, forme profesionales libres, con ciudadanía y cree conocimientos a partir de las necesidades y aspiraciones de un país que busca salir de la dependencia. La barbarie e impunidad que los gobiernos ejercen e imponen en la universidad peruana es una violación abierta a la autonomía universitaria.

Desarrollo

Origen y desarrollo de la universidad en el Perú

Antecedentes

La universidad como institución creadora de ciencia, tecnología y formadora de profesionales no existió siempre como tal. Esta institución tuvo un largo recorrido, cuyo origen se remonta a la existencia de las grandes civilizaciones que se conformaron en el antiguo Perú. Gradualmente, la Universidad fue acumulando el saber y el conjunto de conocimientos e innovaciones necesarios para la consolidación y el desarrollo de los estados que conforman la sociedad peruana. En este largo proceso, el descubrimiento del nuevo conocimiento se convierte en el aspecto fundamental para buscar nuevas rutas que permitan seguir avanzando y alcanzar otras metas que atiendan a las necesidades de las grandes civilizaciones que se constituyeron.

El conjunto de conocimientos consiste en los descubrimientos y todo aquello que conforma ese extraordinario legado cultural de aquel país grandioso que construyeron los wari, paracas, tiahuanaco, chavín, chimú, moche y todas las civilizaciones, incluido el poderoso imperio incaico. Un legado constituido por las grandes obras hidráulicas, los sistemas de irrigación, el conjunto de complejos arquitectónicos, el avance en la astronomía, el manejo de cuencas, la habilidad y la destreza en la medicina, la tecnología utilizada en los

telares, la cerámica, así como el conjunto de elementos y símbolos que la ciencia contemporánea hasta hoy no ha podido descifrar. La grandeza y todo aquello que nos legaron es la más grande herencia y el orgullo que ha deslumbrado, hasta ahora, a la ciencia por sus prodigios que hasta hoy se mantienen como monumentos imperecederos que desafían al tiempo.

Por lo tanto, nos preguntamos, si la Universidad como la concebimos responde a la sistematización del conocimiento y la aplicación concreta de este en la realidad para atender a las necesidades de los pueblos y, especialmente, en la permanente creación y recreación de nuevos saberes. Entonces, ¿podemos entender o establecer que la Universidad existió desde los tiempos prehispánicos? ¿Estaremos en condiciones de concluir que la Universidad pudo existir de alguna manera en el periodo incaico? Esta reflexión responde al desarrollo y lo que significaron los pueblos y estados que existieron antes de la invasión española.

Sin embargo, debido a las características de las civilizaciones prehispánicas, no tuvieron una escritura o por lo menos los estudiosos no han definido un sistema de caligrafías o conjunto de elementos que permitan la lectura de la historia y el gran acervo acumulado de los saberes de los tiempos prehispánicos. Aparte de los quipus, o sistemas de nudos, a través de los cuales se transmitían un conjunto de medidas o especie de sistemas contables, no tenemos otros vestigios claros de escritura, lo que limita el establecimiento de la secuencia para descubrir los enigmas y el conjunto de conocimientos y avances tecnológicos que les hayan permitido alcanzar esa grandeza.

Al respecto, Rostworowski (1993), expresa en su obra *Ensayos de historia andina* lo siguiente:

[...] el grado de desarrollo alcanzado por las culturas prehispánicas del antiguo Perú hizo necesaria la existencia de uno o varios sistemas de medición que presidieron las importantes obras ejecutadas por los naturales. Los trabajos hidráulicos emprendidos en los valles costeros y en las quebradas; la construcción de andenes y caminos; la edificación de santuarios, templos y palacios, indican las obras de gran envergadura que llenaron de asombro a los invasores españoles. (p. 91)

Por otro lado, estudiosos como Julio C. Tello, Garcilaso de La Vega Inca, Pedro Cieza de León, entre otros cronistas e historiadores de las antiguas culturas del continente, dan cuenta del extraordinario desarrollo alcanzado por las antiguas civilizaciones y estados que poblaron la gran nación invadida y colonizada por España. Estos, en lugar de continuar o preservar su grandeza y establecer un hilo conductor para incentivar ese desarrollo sostenido, destruyeron ese prodigio y procuraron construir un nuevo país, sobre las bases o los escombros de la civilización incaica, cercenando el desarrollo y la propia historia.

La Universidad colonial

La Universidad peruana nace en la etapa colonial, a partir de la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esto, porque la colonia buscó los cuadros administrativos que fueran capaces de servir al régimen y afianzar el Estado virreinal, por lo cual la Universidad estuvo estrictamente relacionada con el poder y la consolidación de un Estado elitista, que impuso un modelo europeo. En consecuencia, buscó la destrucción del Estado independiente con una economía autosostenida y capaz de atender al conjunto de su población. El aparato productivo del incanato fue, prácticamente, destruido e impuso un modelo dependiente, importador y expoliador de nuestras materias primas, lo que nos llevó a depender exclusivamente del exterior, ya que la producción local se circunscribía a las comunidades y los pueblos originarios. Estos siempre mantuvieron su propia economía, con una producción para su autoconsumo y que formaba parte de su tradición cultural, incluidos los mecanismos tradicionales de cooperación y ayuda como el ayni y la mita; todo aquello que forma parte de la riqueza de nuestros pueblos, contrario a la sobre explotación por parte del régimen colonial, lo mantuvieron sus sistemas ancestrales, lo que les permitió sobrevivir al flagelo de las políticas y métodos semiesclavistas y feudales, contra la fuerza de trabajo y la libertad de la población indígena.

La universidad colonial sirve a los intereses de las clases sociales de la metrópoli y los sectores privilegiados de la administración colonial. Los contenidos y programas de la universidad estuvieron relacionados con el derecho, la literatura y la teología, pero nunca se

incorporó la ciencia y la tecnología, ni mucho menos los legados de la ilustración, tampoco la riqueza científica grecorromana, que, por aquel entonces, el mundo académico ya había incorporado en otros continentes. Para Sota (2006), la fundación de la universidad fue muy temprana, porque tuvo que hacerse dentro de un modelo escolástico, útil a los intereses coloniales.

Las clases medias y la inmensa mayoría de la población indígena no tuvieron acceso a la universidad. Carlos Pulido, citando en Loayza (2006), nos expresa que a la universidad solo accedían los que consiguieron probar su sangre limpia, de ser parte de las redes familiares de conquistadores y sus descendientes, libres de cualquier mezcla con indios y otras castas inferiores. Este es el reflejo de un gobierno absolutamente al margen de la población, el tinte ideológico más notorio era la influencia decisiva del clero, que no solo tenía a la universidad para consolidar el cristianismo y el poder, sino como parte de la cuota que compartía con el Gobierno virreinal.

Santisteban (2009) nos decía que la elección del rector de San Marcos, en 1783, fue de inusual agitación, puesto que no significaba la simple contienda personal por el ejercicio de un cargo honorífico, sino una verdadera batalla por el predominio de una dirección intelectual. La división fue entre los partidarios de la renovación, que llevaban como candidato al ilustre José Baquijano y Carrillo de Córdoba, y los defensores del viejo escolasticismo, que apoyaban a don José Miguel Villalta. También explica las maniobras que desde el poder central del Virrey imponían al candidato del poderoso clero que compartía el poder colonial.

A la creación de la Universidad Mayor de San Marcos en 1551, le siguieron dos importantes universidades en el sur del Perú: la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho. Ambas con una historia de disputas por su creación y su conducción. Tal fue el enfrentamiento en su creación que la Universidad San Cristóbal de Huamanga tuvo que cerrar.

La universidad republicana

En 1821, Perú alcanzó su independencia con la proclamación emancipadora del libertador San Martín. La esperanza del pueblo peruano por

alcanzar finalmente un país independiente y reconstruir la vida nacional, recuperar la industria, la agricultura y toda la tecnología que nos dejaron los pueblos prehispánicos, al final se convierte en una desilusión.

La República no significó la instauración de un Gobierno de unidad que pueda reivindicar a la población indígena, que siempre demostró su rebeldía contra el colonialismo, como lo demuestran las luchas de patriotas que encabezaron gestas como Juan Santos Atahualpa, Túpac Amaru II, entre otros. Asimismo, la población indígena luchó en los ejércitos de liberación, demostrando que permanentemente se reveló contra el invasor para la recuperación de la patria. La comunidad nativa y campesina logró conservar la grandiosidad del legado histórico, la herencia cultural y los tesoros materiales e inmateriales que no pudieron ser destruidos por el invasor. La quimera de la República fue finalmente una desesperanza para el grueso de la población peruana.

La economía continuó su espiral dependiente, feudal y semifeudal, porque las clases dominantes, que fueron los mismos militares o hacendados que aportaron a la independencia, continuaron sobreexplotando la mano de obra y consiguiendo sobre ganancias a costa del abuso y el arrebato de las tierras a nuestras comunidades. En este momento, la sapiencia de nuestros pueblos aborígenes se puso en marcha para construir su propio destino y trazar otra ruta, así construyeron el Perú no oficial, apartado de la marginación histórica a la que fueron sometidos por el Estado oficial.

En este contexto, la Universidad republicana continúan con las mismas características coloniales, donde el elitismo, la exclusión social y el aislamiento de la problemática y la realidad nacional fue evidente. Prácticamente se reedita la educación Universitaria colonial. A pesar de los esfuerzos aislados de patriotas y académicos que procuraron darle otra orientación, la universidad no cambió. Faustino Sánchez Carrión, el patriota, que fundó la Universidad Nacional de Trujillo, como la primera universidad republicana del Perú, buscó darle otro giro. La creación de otras Universidades como la Universidad de Educación Nacional Enrique Guzmán y Valle y la Universidad Nacional de San Agustín, en Arequipa, no cambió la tendencia escolástica y clerical de la Universidad.

La Universidad peruana hoy continúa como heredera de la filosofía y las prácticas elitistas medievales. La revolución educativa soñada

por precursores como Sánchez Carrión, José Baquijano y Carrillo de Córdoba, José Hipólito Unanue, entre otros precursores y demócratas que lucharon por la independencia del Perú, nunca se cumplió; por el contrario, conjuntamente con el pueblo peruano, sus generaciones poco hicieron para alcanzar el cambio y la reconceptualización de nuestras universidades, lugares que siguieron como palancas para afianzar una sociedad dependiente, sin ciencia y tecnología propias (Velásquez, 2016).

La riqueza ancestral de nuestras civilizaciones precolombinas tampoco fue incorporada en la Universidad republicana. La excusión y la marginación de los pueblos originarios siguió como una constante. “Es así que la interculturalidad no se tomó en cuenta y no se produjo un diálogo entre dos o más paradigmas culturales que se reconocieran como interlocutores válidos para la construcción de un proyecto común” (2014).

En las décadas siguientes del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la Universidad continuó como un apéndice de la sociedad semifeudal, la cual se niega a cambiar y a recuperar su espacio propio por lo que apenas pudo incorporar algunas asignaturas, pero no supo ubicarse en un espacio propio, salvo aislados movimientos que siempre dieron muestra que la Universidad reclamaba desde sus entrañas otro rol en la sociedad peruana. La Universidad republicana sigue ajena a las clases medias y excluye a la población nativa, cuyos saberes y la prodigiosa herencia cultural de las grandes civilizaciones prehispánicas nunca fueron incorporados, pues se privilegió la enseñanza tradicional, descontextualizada de los requerimientos de la población.

La Universidad reformada

Las primeras décadas del siglo XX no se diferenciaron sustancialmente de la tradición escolástica y elitista de la Universidad peruana. A pesar de esto, en Latinoamérica se apreció un constante resurgimiento de los movimientos sociales en los sectores obreros y campesinos, como también ocurrió en el Perú. Esto alimentó igualmente la dinámica de la Universidad peruana. La nueva realidad económica y sociocultural de la población latina y, especialmente peruana, produjo cambios y una efervescencia especial en la Universidad. Se asomaron nuevas condiciones que pusieron en la mira a la Universidad. La organización

de los sectores obreros y campesinos produjo también un despertar en los estamentos universitarios. Los cambios en las casas de estudios superiores eran inminentes.

En este contexto, en 1918 se produjo en Córdoba Argentina el famoso movimiento universitario, llamado la Reforma de Córdoba: un movimiento de docentes y estudiantes dispuestos a cambiar la historia y la dinámica de sus universidades. Así estalla la famosa revolución reformista, que tiene el mérito de suscribir la famosa declaración, llamada El Manifiesto de Córdoba. Este en la práctica se convierte en el ideario de las universidades latinoamericanas, en el inicio del cambio cualitativo. Para sus organizadores así como para el conjunto de los movimientos universitarios y el legado de la historia, representa el principio de un cambio sustancial que permita a la universidad asumir su rol histórico, al incorporar el legado de la ciencia y la tecnología, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento para formar profesionales libres, la investigación, la proyección y la exigencia al Estado para otorgar el presupuesto elemental para su funcionamiento.

El Manifiesto de Córdoba no solo se constituye en el ideario de la nueva Universidad latinoamericana, sino que es el impulso de nuevos actores y protagonistas del destino de la Universidad, pues propugna un nuevo gobierno:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo xx, nos acaba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos Una libertad más. (Manifiesto de Cordova-1918)

La Reforma de Córdoba, sin duda, representa un cambio sustancial y el inicio de una nueva etapa histórica en nuestras universidades. Concordamos con nuestro colega Medina, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, quien expresa que, en la búsqueda de acabar con este elitismo universitario, la Reforma de Córdoba democratizó la universidad para darle un carácter científico al tener como principal protagonista a la clase media y media baja, las cuales anhelaban acceder

a las universidades así como buscar su derecho a exteriorizar el pensamiento de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes e intervenir en el gobierno. Así, consagraron la autonomía universitaria, promovieron la participación de docentes y estudiantes en el gobierno universitario, al cuestionar a la universidad como una fábrica de títulos universitarios y buscar la innovación y la libertad (2018).

La Reforma Universitaria en el Perú no se produjo automáticamente después del Manifiesto de Córdoba, puesto que las condiciones recién se estaban gestando en la organización estudiantil. En el Perú, los sectores asalariados de la caña de azúcar, el algodón, el caucho, se organizaban en sindicatos; los trabajadores textiles y ferrocarriles también habían congregado importantes organizaciones obreras. La Confederación Nacional Agraria y otras organizaciones del campo hacían su presencia en el escenario nacional. Entre la segunda y tercera década de este siglo, el Partido Socialista Peruano de José Carlos Mariátegui y el Partido Aprista Peruano de Víctor Raúl Haya de la Torre iniciaron su presencia política en los sectores organizados del país. Como correlato a esta nueva dinámica, la organización estudiantil se congrega en centros federados, federaciones universitarias y especialmente en la constitución de la Federación Universitaria del Perú, bases para la implementación de la reforma universitaria.

En el Perú, empiezan importantes luchas universitarias para implementar los postulados de la Reforma de Córdoba. La autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la proyección social, el presupuesto para la universidad y, fundamentalmente, la ligazón con los problemas de la sociedad se convierten en la nueva praxis universitaria. Las luchas estudiantiles y las movilizaciones para exigir el cambio de la legislación universitaria fueron una constante entre la tercera y quinta década, a las que se suman las célebres movilizaciones de los años sesenta y setenta, ligadas a los sectores obreros y campesinos. Se sumaron a los partidos políticos mencionado el Partido de la Democracia Cristiana de Bedoya Reyes y otros partidos coyunturales de la derecha latifundista, dispuestos a contrarrestar el avance de las conquistas sociales y especialmente la arremetida reformista en la Universidad, la cual poco a poco logró incorporar en las leyes las conquistas de la Reforma, especialmente la

autonomía universitaria, que las Constituciones Políticas del Perú, recogen desde la década del sesenta.

La universidad, definitivamente, entró en otra etapa histórica. La participación estudiantil y el cogobierno universitario cambiaron sustancialmente el gobierno y la administración universitaria. La incorporación de la ciencia y la innovación fueron una constante. La participación en la vida económica y social del país por parte de los actores universitarios fue evidente. La mayoría de los liderazgos que conducen los destinos del país nacen de las universidades. Las corrientes ideológicas y la libertad de pensamiento garantizan una universidad inclusiva, que acoge a los sectores populares en su seno. La lucha por presupuesto fue una constante, pero siempre el Estado fue renuente.

Autonomía y resistencia del Estado

Empiezo esta parte del trabajo con la definición o la concepción que dos investigadores del tema universitario tienen sobre la autonomía:

Un rápido acercamiento a la historia de las universidades en su conjunto, nos muestra que la autonomía es un elemento que se encuentra en la fibra propia de la institución universitaria y ha estado presente a través de sus nueve siglos de historia, desde los orígenes medievales hasta la actualidad. La autonomía ha resuelto, desde hace siglos, la tensión constante que se crea entre la universidad defensora de la libertad de cátedra, como una condición necesaria para la generación de conocimientos, y los diferentes poderes políticos, interesados en el control de los saberes. (Pavón y Ramírez, 2010, p. 4)

He partido de esta definición de autonomía universitaria, ya que creo refleja esa mirada de los estudiosos, la permanente pugna con los poderes del Estado y otros intereses ajenos a la ciencia, la tecnología y, fundamentalmente, a la libertad de pensamiento que existió desde que se crea la universidad. A pesar de que la historia nos demuestra que en los regímenes autocráticos, la universidad fue sometida al poder de turno; sin embargo, el germen de la libertad siempre estuvo presente. Quizá sojuzgado, arrinconado, pero nunca ajeno, porque

la Universidad nació para crear o recrear el conocimiento desde su origen colonial.

La Universidad, desde la etapa virreinal, no estuvo exenta de luchas y de permanentes cruzadas para alcanzar su libertad y cumplir su función fundamental. Esto se demuestra en las pugnas permanentes entre clérigos y laicos, no solo por el gobierno universitario, sino por cambiar la orientación académica y administrativa de la Universidad. Es más, en las últimas décadas del periodo colonial, las ideas emancipadoras, las proclamas independentistas y patrióticas nacieron justamente del seno de las universidades. Allí, los precursores y aquellos universitarios liberales con formación patriótica lucharon desde las aulas universitarias por la libertad de pensamiento y la necesidad de reinstalar la patria libre a partir de la emancipación del Perú, de la dependencia española.

En esa misma dirección, en el interior de la Universidad se van creando nuevas condiciones, a medida que nuevas universidades, con ideas vanguardistas, tienen como objetivo alcanzar la libertad de pensamiento y convertirse en el centro del saber y la innovación. Precisamente, si el movimiento de Córdoba, a través de su manifiesto, impulsó la autonomía universitaria y tuvo eco en nuestra Universidad peruana, fue porque ya existía una amplia predisposición para alcanzar esta meta. Mucho más si por aquel entonces las ideologías, los partidos políticos y todo aquello que representó la nueva organización de la sociedad civil crearon las bases para cambiar el rumbo de la Universidad peruana. Por lo tanto, el manifiesto de Córdoba fue un impulso histórico, que tuvo un importante terreno fértil en el movimiento universitario peruano.

El movimiento reformista, nacido en Argentina, tuvo innegable repercusión en la reforma que la Universidad peruana asumió a partir de la década del treinta. Son conocidos los cambios cualitativos en el desarrollo de la nueva universidad. Sin embargo, los gobiernos sucesivos siempre tuvieron el comportamiento de los regímenes adversos a la universidad. Esto se demuestra en las constantes normas, actitudes, directivas y prácticas contrarias a la autonomía universitaria. Incluso la negativa constante a otorgar los presupuestos básicos para

el funcionamiento de la actividad universitaria, lo que crea condiciones permanentes para la movilización y la lucha estudiantil.

En un trabajo anterior que denominé *Supervivencia y creatividad de la Universidad peruana*, publicado en el año 2016, señalo algunos logros de la autonomía universitaria a partir de la implementación de la reforma universitaria:

- La conquista de la autonomía universitaria, expresada en la libertad de gobierno y un nuevo orden académico.
- El nacimiento de nuevos espacios y contextos para la promoción de la investigación a partir de alianzas entre universidades y especialmente del extranjero.
- Las propuestas organizadas y las exigencias de aumento de presupuesto.
- La democratización de la universidad, lo que genera condiciones para el acceso gratuito de sectores estudiantiles empobrecidos.
- La promoción y conquista de la cátedra libre.
- La asistencia libre a la universidad, entendida como libertad, de acuerdo a las condiciones del estudiante.
- Las exigencias de infraestructura, logística, laboratorios al incorporar cursos que respondan a la realidad del país.
- La aparición de nuevas condiciones que propician la solidaridad estudiantil, tanto dentro de la universidad como con las demás universidades nacionales.
- La participación de los sectores de la sociedad civil y del Gobierno en la vida universitaria.

- La incorporación de la autonomía universitaria como mandato y derecho inalienable de la universidad en las diferentes constituciones políticas del Perú a partir de la década del cincuenta (Velásquez, 2016).

El avance en la autonomía, en la Universidad peruana, preocupó permanentemente a las clases en el poder, que se turnaron el gobierno del país, por lo que nunca dejaron de ensayar mecanismos y armas para frenar e impedir el avance de la libertad en la Universidad. Desde su concepción conservadora temían la pérdida de los privilegios ganados a partir del sojuzgamiento y marginación de la mayoría de la población. Nunca dejaron de oponerse a la autonomía universitaria y, para esto, tenían en la restricción presupuestaria su mejor arma. Esto explica el empobrecimiento y las carencias que hasta ahora enfrenta la universidad pública.

El Estado peruano nunca acepta la autonomía universitaria. Desde el periodo de implementación de las reformas, promovió estatutos, leyes y normas para frenar el avance del movimiento universitario.

En las décadas de los sesenta y setenta, los movimientos sociales estuvieron estrechamente ligados a las gestas universitarias. Los partidos políticos y los gremios más importantes de la actividad pública y privada fueron parte del conjunto de protestas contra las medidas antiuniversitarias de los gobiernos sucesivos. La defensa de la autonomía universitaria y la lucha por mayores presupuestos para la Universidad fueron los pliegos centrales que movieron al estudiantado universitario. De la misma forma, la organización estudiantil se consolidó encabezados por la Federación Universitaria del Perú (FEP).

En esta línea, a pocos años del estallido del movimiento reformista de Córdoba, los gobiernos dieron un conjunto normativo para limitar la autonomía y para impedir que las conquistas democráticas alcanzadas por los estudiantes rebasen los cálculos conservadores y los objetivos de los grupos en el poder. El Estado, desde el inicio del proceso reformista, implementó una sutil contrarreforma universitaria, es decir, toda una política sistemática para impedir el triunfo del pliego de reformas que los actores universitarios emprendieron. Este es el principal fundamento que abraza mi concepción acerca del inicio

de un proceso contra reformista desde el Estado, destinado a impedir y hacer fracasar la reforma universitaria, acorde con los postulados de los grupos al poder de turno. Como dijimos, el poder económico fue el instrumento con el que se pretendió doblegar a la Universidad. Sin embargo, a través de la historia, la Universidad aprendió a vivir y cumplir su misión histórica sin el apoyo del Estado. Esto se aprecia en los diferentes mecanismos que el actor universitario implementa para ligarse a los sectores sociales, los gobiernos locales o regionales, o las alianzas internacionales, con lo que encuentra poderosos aliados en universidades europeas y latinoamericanas. Es decir, empezó a generar recursos y fortalezas para responder a las exigencias sociales de su medio, con la predisposición de sus estamentos, para contrarrestar sus falencias.

En este contexto, el Estado y, fundamentalmente, los teóricos de la contrarreforma inician un desprestigio contra la Universidad e implementan mecanismos legales, por lo que crean organismos antidemocráticos para impedir su avance. El nombramiento del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), un organismo corporativo creado para imponer condiciones y reglamentar a la Universidad durante el gobierno militar de Velasco Alvarado, constituye un arma como muchas otras para controlar a la Universidad. La negativa presupuestaria y las corrientes de desprestigio no se hicieron esperar. Por aquel entonces, la universidad pública y las pocas universidades privadas creadas por ley no tenían la suficiente infraestructura y condiciones para albergar a la cantidad, cada vez mayor, de postulantes. Los pedidos para ampliar la cobertura, que permitiera a estos centros superiores acoger mayor número de alumnos, fue frustrada por los gobiernos. Por el contrario, el recorte y el abandono se hizo más ostensible.

Los estudiosos y expertos en políticas universitarias consideran que esta campaña también estuvo liderada por sectores conservadores y empresariales, los cuales pugnaban por convertir a la educación superior en poderosas empresas para sus fines personales y enriquecimiento, al haber proyectado el enorme caudal de riqueza que ello podría generar. En ese entonces, las universidades privadas, que hoy tienen un reconocido prestigio en el país, eran creadas por ley con comisiones promotoras, que al cabo de cinco años desaparecían y formaban

parte del servicio público a los estudiantes universitarios. El Estado pudo crear nuevas universidades con estas características para salvar la demanda de matrícula. Sin embargo, creó las universidades empresas a partir de la promulgación del Decreto legislativo 882 de 1996, el cual constituye la masificación de universidades privadas con carácter eminentemente empresarial y fines de lucro. Se inicia así la masificación de las universidades, pues, a partir de esta norma, aparecieron decenas de universidades, muchas de las cuales no contaban con los elementos necesarios para su funcionamiento y para otorgar el noble servicio de formación de profesionales y fomento de la investigación en nuestro país.

El Instituto de Democracia y Derechos Humanos, de la Pontificia Universidad Católica del Perú publica el 27 de abril de 2014 lo siguiente: “Por un lado el desamparo que padece la universidad pública, empobrecida y politizada. Por el otro lado, la grave distorsión del carácter de la institución universitaria a partir del decreto legislativo 882, que permite que el lucro constituya el objetivo central de la educación universitaria privada” (2014).

A partir de este dispositivo, se multiplica la matrícula en la Universidad, que, con un promedio de trecientos mil estudiantes, pasa al millón y medio de matriculados en la actualidad. La masificación y la pérdida de la función esencial de la universidad se confunden y soslaya la trilogía formación, investigación y proyección social.

El desprestigio y la campaña desestabilizadora de la universidad pública tuvo este origen y fue la reactivación de los propósitos para desmontar la reforma universitaria. En esta perspectiva, la ARN, creada como ente coordinador de las funciones y la autonomía universitaria, fue el objetivo de los grupos antirreformistas, quienes le atribuían supuestamente los males consustanciales de la universidad pública, como el hecho de no aparecer en los *rankings* internacionales. Así buscan su desaparición y, por supuesto, al crear las condiciones para consolidar la contrarreforma universitaria, que se vio coronada con la Ley 30220.

A pesar de que el Consejo Nacional de Educación es una entidad adversa a la Universidad y a la ARN, Ricardo Cuenca, uno de los opositores y propulsores de la Ley 30220, escribió lo siguiente: La creación de la universidad con el decreto legislativo 882, se posterga la

investigación, así, se permitió el lucro en las universidades con la finalidad de atraer a la universidad privada que pudiera atender la creciente demanda de educación superior” (Cuenca, 2015). Esta decisión trastocó el sistema universitario peruano, no sólo en su magnitud, sino directamente en la idea de universidad,

La proliferación de universidades bajo este sistema de lucro, como dice el profesor Cuenca, prácticamente desubicó al sistema universitario, al abandonar las tareas sustanciales que tenía como misión y como parte de su compromiso con la sociedad peruana. Incluso la campaña desestabilizadora de la universidad pública fue acompañada con una serie de desinformaciones, al aludir que la educación que impartían en las universidades empresariales era de mejor calidad que la de universidad pública, lo que preparaba las condiciones para lo que venía después: la Ley Universitaria 30 220. Esta fue promocionada como una norma que buscaba la calidad, pero que en el fondo era el plan político contrarreformista y que en la coyuntura en que se aprueba, respondía al proyecto reeleccionista de la primera dama del gobierno nacionalista.

El Gobierno universitario y la Asamblea Nacional de Rectores.

A pesar de la permanente agresión del Gobierno central, la universidad pública nunca bajó la guardia y aprendió a trabajar sus procesos misionales en la enseñanza, la investigación y la proyección social. Así, generó sus propios recursos, alianzas, convenios y una serie de iniciativas con la creatividad aprendida de la población peruana, la cual desde el antiguo Perú con sus pueblos originarios supieron sobreponerse a la adversidad y trabajar sus fortalezas no solo para sobrevivir, sino para enfrentar los nuevos retos y desafíos que sus actores le planteaban en el camino. La universidad pública está, entonces, para atender a la población y a su entorno sociocultural, cuya deuda social siempre fue un incentivo para devolverle a la comunidad el esfuerzo y permitir el desarrollo de la institución universitaria en el tiempo.

Asimismo, muchos actores, docentes y estudiantes lograron asimilar valiosas experiencias y la sabiduría necesaria para responder a los retos planteados permanentemente. Uno de ellos fue la investigación, la cual en algunas etapas se concordaba con las necesidades de las regiones,

especialmente en las universidades provincianas. Indudablemente, unas universidades avanzan más que otras, como es natural por la iniciativa individual de las generaciones de innovadores provincianos, incluidas las universidades capitalinas, especialmente la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El intercambio académico, la internacionalización, a partir de los convenios y la valoración de muchas universidades extranjeras hacia las nuestras, se convierten en nuevas fortalezas para enfrentar la crisis, sobreponerse a la adversidad y responder al Estado que la Universidad ya había aprendido a sobreponerse a este abandono, con la creatividad heredada de nuestros ancestros.

En este contexto, se produce la intransigencia de los gobiernos por imponer la contrarreforma universitaria, con el pretexto que las universidades teníamos la incapacidad para investigar y que no respondíamos a las expectativas de la población. Desataron una campaña maligna contra las autoridades universitarias, tildándolas de ineptas e incluso al engañar desde el oficialismo que los rectores ganábamos millones y que la ARN “había creado universidades que funcionaban en chifas y corralones”. Así ocultaban que la ANR no tenía esa atribución, mentían con que no imponíamos la calidad y no cerrábamos “las universidades chicha”. Contrariamente, el Estado era el responsable del Decreto legislativo 882 de 1996, que excluye a la ANR de esa función. Igualmente, en su afán de desmontar a la ARN e imponer un organismo intervencionista, no reconocen que la ANR por ley solo era un organismo coordinador de las competencias de las universidades, incluyendo las privadas.

Nuestro estudio y la propia experiencia como rector de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú, me lleva a precisar la realidad y gobernabilidad de la Universidad peruana en los tiempos de la arremetida contrarreformista. Las autoridades universitarias nos respaldábamos siempre en nuestros estamentos docentes y estudiantiles, ellos son el eje central de nuestras competencias y políticas de gobierno. La creatividad y la participación consciente y comprometida de ellos permitían que la administración universitaria pudiera suplir las carencias y responder a su plan estratégico institucional.

La autonomía universitaria se convierte en el factor fundamental para asumir nuestros roles y plantearnos metas y grandes objetivos,

para cumplir no solamente con nuestros ideales como autoridades, sino responder al permanente desafío que nuestras comunidades nos plantean. Así, muchos docentes crearon redes académicas y de investigación con sus pares de otras universidades nacionales y extranjeras, los cuales, al aprovechar la cooperación internacional, se comprometieron en importantes líneas de investigación que permitían que sus resultados beneficiaran a la población. Sin embargo, éramos conscientes de las serias limitaciones que teníamos para el ejercicio de esta tarea estratégica. El Estado nunca determinó partidas y una política de fomento de la investigación en nuestras universidades, de ahí que lo poco que se hizo fue iniciativa individual y el impulso permanente que nuestros estudiantes y docentes, en forma limitada, creaban en medio del trajín de los procesos de enseñanza y la proyección a la comunidad. Si bien las estadísticas revelan fallencias en este rubro de investigación, el papel que se cumplió fue decoroso, pues no podíamos exigir mucho más a nuestros docentes, cuando estábamos maniatados para entregarles los elementos mínimos para trabajar en sus investigaciones y que incluso ni siquiera teníamos reactivos para la experimentación de nuestros ingenieros y otros académicos e investigadores. De ahí que el desaliento pudo ganar a muchos de ellos.

En cuanto al Gobierno universitario, con la participación estudiantil y docente en los órganos de gobierno, según las particularidades propias de los movimientos y organizaciones que habían conformado, se pudo trabajar políticas de gobierno universitario y atender la marcha institucional con creatividad, decisión y la sabiduría que otorgan los desafíos de un país que siempre respondió a la adversidad y siguió el curso de la historia con dignidad.

Desde los primeros años del presente siglo XXI, el gobierno de turno acentuó sus pretensiones de imponer políticas contrarreformistas, al dar leyes y normas punitivas contra docentes y estudiantes, criminalizar las protestas y a partir del pretexto de la lucha anti-subversiva. Así, se castró al movimiento estudiantil al condenarlo y acusarlo de terrorista en un vejamen permanente, hasta destruir la organización universitaria y arrinconar a sus dirigentes a partir de las sanciones y el desprestigio ante la población. También se

acusó de subversivas a las dirigencias de los centros federados y federaciones universitarias, a tal punto que la FEP fue desarticulada y mancillada. Al final del año 2000 se liquidó con represión y muerte al movimiento universitario.

La relación entre Estado y Universidad se deteriora más día a día. La reforma universitaria basada en el grito de Córdoba, que con nostalgia se recuerda, no quedó más que en eso, en el recuerdo (Góngora, 2002). Efectivamente, en los primeros años del siglo XXI hasta el 2010, se habían creado las condiciones para imponer una contrarreforma universitaria, la cual liquidaría los avances democráticos y científicos que había alcanzado la Universidad peruana, especialmente con la autonomía universitaria y la libertad para crear ciencia y tecnología. El Estado, que antes financiaba el pobre presupuesto de la universidad pública, con el correr de los años obligó a las universidades a autofinanciar cerca de la mitad de su propio presupuesto. Los servicios básicos y las funciones inherentes a la universidad casi fueron financiados con los recursos que la universidad generó para autofinanciarse. Muchas actividades académicas y de investigación fueron abandonadas, pues los docentes más proclives a estas tareas fueron incentivados a crear centros de producción y líneas de rentabilidad que produjeran ingresos propios y así mantener el presupuesto de la universidad. Incluso los cobros por matrícula y las tasas educativas fueron elevados considerablemente. La otrora protesta estudiantil frente al alza de las tarifas por matrícula y otras obligaciones estuvo ausente porque se habían desmontado las organizaciones estudiantiles y, por lo tanto, la reacción estuvo ausentes.

La universidad había caído en una espiral, por lo cual sus autoridades se recreaban e implementaban programas y mecanismos para contrarrestar las falencias; en el caso de muchas universidades públicas recurrieron a la ANR, que sirve de enlace para apoyarse mutuamente. Para este fin se crean consorcios y se activan los consejos interregionales de rectores, conformados por las autoridades de las universidades públicas y privadas de cada región, para trazar sus programas y metas, apoyarse con sus fortalezas y trabajar alianzas con autoridades regionales y la sociedad civil. De la misma manera, algunas universidades que habían establecido convenios fructíferos con universidades

extranjeras se permiten realizar investigaciones conjuntas e incluso trabajar pasantías e intercambio de estudiantes con universidades de otros países hermanos. Sin embargo, esto no compensaba la desatención del Estado.

La investigación

Frente al reto de producir ciencia y tecnología, es indudable que las limitaciones eran enormes. Los vecinos de las universidades de la región, incluyendo las de Ecuador, Bolivia y Chile, nos llevaban una amplia ventaja, por cuanto sus gobiernos apostaban por la investigación. No tanto como la Universidad Autónoma de México, ni mucho menos como a las universidades norteamericanas y europeas, pero, en las estadísticas y en los foros internacionales donde asistíamos, sentíamos que estábamos en los últimos lugares en cuanto al financiamiento; al mismo tiempo, la indignación e impotencia era evidente por la nula participación del Estado. Mucho más grave si los representantes del Gobierno y el parlamento nacional, incluidos sus teóricos, cuestionaban a la Universidad peruana por no aparecer en los estándares internacionales entre los primeros lugares. Las tablas y categorizaciones señalaban permanentemente esta falencia y ellos lo difundían como parte de lo que denominan “la incapacidad e inoperancia del actual sistema universitario”, y responsabilizaban a la ANR de todos los problemas y carencias de la universidad.

Fue permanente la desinformación y el ataque a las autoridades universitarias desde el Ejecutivo y el Congreso, incluso el presidente de la Comisión de Educación de este poder del Estado abiertamente atacaba e insultaba a rectores y docentes. Él formó parte de una estrategia agresiva, porque el Partido Nacionalista asumió como objetivo prioritario la imposición de una nueva ley universitaria para liquidar a la ANR, supuestamente, porque se oponía a la calidad. Estos eran los titulares de los medios de la época, que ocultaban sus verdaderos fines políticos, que tenía como meta capturar la universidad pública y convertirla en un apéndice de sus planes, por la capacidad de movilización que podrían aprovechar, más aún si a esas alturas se contaba con más de medio millón de estudiantes.

El gobierno nacionalista de la pareja Humala Heredia no tenía ningún reparo en expresar sus pretensiones. Asimismo, convencidos de la dignidad y el profesionalismo de sus rectores, las universidades públicas habían asumido una posición crítica y defensora de la autonomía universitaria, que, pese a todas sus limitaciones, tenían como ejes la enseñanza, la investigación y la proyección social. Las condiciones para la imposición de una política contrarreformista e intervencionista contra la autonomía universitaria estaban dadas, pese a la oposición de los sectores más claros del pensamiento progresista y académico de la última década.

La contrarreforma universitaria

Entre los años 2010 y 2011, las autoridades universitarias y sus diferentes estamentos, así como los gremios docentes y estudiantiles, habían entendido la necesidad de trabajar por una nueva ley universitaria, toda vez que la actual Ley 23 733, ya no respondía al nuevo curso de la Universidad peruana. El nuevo rumbo de la sociedad peruana, las diferentes dinámicas socioeconómicas y culturales que se estaban produciendo en el país, la modernización de sus diferentes instancias de gobierno, el nuevo rol internacional que el país estaba asumiendo, así como los desafíos de la política internacional y fundamentalmente los avances en economía y modernidad plantean nuevos desafíos a nuestras casas superiores de estudios. En concordancia con estos retos, las universidades públicas y privadas desarrollaban nuevos proyectos, alianzas, convenios, y tenían a la cooperación y la internacionalización como nuevos retos frente a lo que se proponía desde la sociedad civil o las diferentes instancias del Estado peruano. Frente a esa nueva realidad y a las propuestas que, en forma muy dinámica y comprometida, asumían los diferentes actores universitarios, la ley en vigencia ya no respondía a esas expectativas y por lo tanto fue un consenso buscar su derogatoria o modificarla sustancialmente. Se coordina con el Ejecutivo y el Parlamento Nacional para la búsqueda de esa propuesta necesaria.

Durante el año 2010, cuando concluye el gobierno democrático del presidente Alan García Pérez, y los dos primeros años del gobierno del presidente Ollanta Humala Tasso, las coordinaciones generalmente se

desarrollan con las bancadas parlamentarias, lideradas por los partidos hegemónicos en el Congreso y, en este último caso, era especialmente con el Partido Nacionalista que tenía hegemonía en el Parlamento Nacional. Por parte de la docencia, se hacía a través de la ASN, aunque también hubo una fluida comunicación entre los rectores de provincias y las bancadas de sus respectivas regiones. En estos primeros años, hubo consensos e incluso, cuando el general Daniel Mora asume la presidencia de la Comisión de Educación del Congreso de la República, se constituye una comisión mixta, integrada por asesores y expertos del Congreso y una Comisión Nacional de Rectores de las universidades emblemáticas del país, presidida por el rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Pedro Cotillo. Hasta esta primera etapa todo indicaba una excelente oportunidad para trabajar una ley que debía responder no solo a las nuevas perspectivas y dinámicas de las universidades, sino a los intereses del país, pues hasta este momento ya se habían asumido muchos proyectos y propuestas de desarrollo nacional, con la participación de expertos de las universidades públicas y privadas.

Avanzado el 2012, en el país se producen serias discusiones en torno a la gobernabilidad, pues aparecían personas sin ligazón orgánica con el gobierno de turno que asumían funciones estructurales; una situación que muchos actores políticos empiezan tibiamente a denunciar, en especial la injerencia de la primera dama de la nación en las decisiones estratégicas del Ejecutivo. Esta hipótesis no tendría importancia si no fuera porque aparecen en el Congreso de la República sectores proclives y adversos a la señora en mención, los cuales generan un cambio en su visión acerca de lo que se discute en la Comisión de Educación. De igual modo, se generan contradicciones entre las bancadas, en torno a su opinión y el rumbo de la discusión para la nueva ley universitaria. Algunos parlamentarios muy comprometidos, tanto del nacionalismo como de Perú Posible, cambian abruptamente de comportamiento, toman otro rumbo, giran en sus propuestas y rompen el diálogo con los representantes de la Universidad, especialmente con la ANR. El presidente de la Comisión de Educación del Congreso, que dirigía los debates oficiales y las coordinaciones correspondientes, cambió de actitud radicalmente.

Eso se demuestra cuando se había programado una reunión entre él junto a su comisión y el presidente de la ANR con la comisión correspondiente universitaria. Grande fue la sorpresa de la representación universitaria, cuando el presidente no se apersonó a la reunión que se debía desarrollar en el mismo congreso, como tampoco acudió ningún miembro de la comisión parlamentaria designada por él. Sin explicaciones y con un evidente desplante, se había iniciado la ruptura del diálogo, pues el general Daniel Mora nunca dio explicaciones como también rechazó toda coordinación posterior.

En los días siguientes del 2012 y, prácticamente, todo el año 2013, el presidente de la Comisión de Educación y varios parlamentarios cercanos a su posición lanzaban furibundos ataques contra las autoridades universitarias en los medios de comunicación. Las acusaban de corruptas, tiranas, a pesar de que, desde años atrás, no había reelección en las universidades públicas. Empezaron una agresiva campaña de desinformación, engaños y desviación de las verdaderas funciones de las autoridades académicas, al tergiversar los grandes avances que había alcanzado la universidad pese a sus carencias. Las acusaciones eran infundadas en la supuesta inoperancia y el abandono de la universidad, con el pretexto de no aparecer en los *rankings* internacionales, sin reconocer que el Estado había abandonado a las universidades al negarles todo el apoyo para investigación. De pronto, el reconocimiento nacional del apostolado de la docencia universitaria y los avances en investigación con sus regiones y gobiernos locales se vieron afectados, pues desde el Gobierno junto con comunicados del Sector Educación, de organizaciones civiles o de las mismas universidades, que habían sido manipuladas, denunciaban y desprestigiaban a las autoridades universitarias y a todo actor que se atrevía a denunciar la injusta campaña contra nuestras universidades. La ANR, que honrosamente me tocó dirigir en mi condición de rector de la Universidad Nacional de Trujillo, se le hizo aparecer prácticamente como un “conjunto de delincuentes” a partir de esta millonaria campaña promovida desde el Ejecutivo. Esta demolición marchaba a la par con la discusión unilateral e impositiva de una nueva ley universitaria, junto al proyecto reeleccionista que se promovía desde el nacionalismo, encaramado en el Parlamento Nacional, y en el gobierno de turno. Los propios

parlamentarios, que antes defendían y concordaban a la academia, cambiaron su posición y se sumaron al proyecto autoritario.

En el año 2013, se difundía en el país una sola posición en torno al destino y los postulados de la nueva ley universitaria. Las ideas y las propuestas de los propios actores universitarios fueron silenciadas. Sin embargo, queda la evidencia del proyecto de ley universitaria que los rectores, presididos por la ANR, presentaron al presidente de la Comisión de Educación del Congreso, aunque él negó en todas las voces que se haya presentado dicho documento. En la página 318 de la investigación *Supervivencia y creatividad de la Universidad peruana*, de Orlando Velásquez, aparece la fotografía donde se le entrega al presidente de la Comisión de Educación, general Daniel Mora, el proyecto de ley universitaria, consensuado por toda la comunidad universitaria en los pasos perdidos del Congreso de la República. Con esto se desmontaba la calumnia de que los rectores se oponían a una nueva ley universitaria y que nunca aportaron al respecto. Sin embargo, en la campaña de demolición contra la comunidad universitaria pensante, esto se ignoró cualquier idea o aporte, incluyendo denuncias de parte de ellos, era silenciado o al contrario tergiversado, evitando cualquier injerencia que pudiera desviar el propósito intervencionista y la imposición de una ley universitaria de corte autoritario.

Eduardo González Viaña, uno de los escritores más prestigiosos del Perú y de América Latina, escribió el 30 de junio de 2013 en el diario *La Primera* un importante artículo, que describía la discusión y el tinte antidemocrático que visualizaba la nueva propuesta universitaria: la ley universitaria que se cocina tiene un loable propósito, pero ofrece una solución tan brutal como la suma de todos los problemas. Se propone claramente una intervención, una invasión del Estado en la academia. Su reflexión continua, centrándose en el organismo interventor que el Congreso buscaba imponer y señala que la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, que se gesta en el Congreso, estaría integrada en su mayoría por personas y organismos extraños al quehacer académico. Además,

[...] su estructura la erige en un Alfil de fácil manejo por el gobierno de turno, cualquier mandón podrá poner allí a su portátil para administrar toda nuestra educación superior. El Frankenstein que

se está criando tendrá potestades para nombrar, regular, coordinar, fiscalizar, autorizar o cerrar universidades, facultades, escuelas, posgrados, programas y diplomas. (2013)

González Viaña, quien también es profesor de varias universidades norteamericanas y de Latinoamérica, un año antes, en el mes de junio del 2013, visualizó y proyectó lo que sería la ley universitaria, porque seguramente tuvo acceso al proyecto autoritario. Un año después el proyecto de ley universitaria fue aprobado antidemocráticamente, de manera absurda e ilegal, y dio lugar a la Ley 30220. El contenido y la visión que tuvo González Viaña fue prácticamente igual y, de repente, más tenebroso que sus cálculos, porque en su contenido se estipulaba esa maraña intervencionista, violatoria de la autonomía y del artículo 18 de la Constitución Política del Perú. La cual, hasta hoy, define la autonomía de gobierno, académica y de administración de la Universidad.

En efecto, el 15 de junio del año 2014, cuando legalmente la legislatura ordinaria del Congreso de la República había concluido, del Palacio Presidencial se ordena la prórroga por una semana más de la legislatura, con puntos de agenda concretos, en los cuales en ningún momento se incluía la aprobación de la ley universitaria. Es que, a pesar de la desinformación y el anormal empecinamiento del Ejecutivo por imponerla, no tuvo consenso y por lo tanto no se discutió ni mucho menos se aprobó. Sin embargo, después de una semana, en el último día de duración de la agenda del Congreso de la República, de pronto se impuso ese tema en su agenda, pese a que nadie lo pidió expresamente. Ese último día, se empezó la discusión hasta avanzada la madrugada, pero al final, cuando se quiso imponer su aprobación, no existían ni la tercera parte de los congresistas que conformaban este poder del Estado y, por lo tanto, se suspendió la votación por falta de cuórum. Al día siguiente los medios informaban este impase: ¡no se había aprobado la ley universitaria!

El Congreso de la República había concluido su legislatura extraordinaria, incluida la agenda adicional. De pronto al mediodía del día siguiente, las rotativas y los medios digitales informaban que en la mañana de ese nuevo día se había aprobado la nueva ley universitaria. ¿Qué milagro había ocurrido al respecto? Los amigos del congreso,

incluso los anteriores aliados que fueron empujados por el proyecto reeleccionista de la dama del Palacio Presidencial, habían trabajado toda la madrugada para reconvocar ilegal y ocultamente al Congreso en la mañana siguiente. El ofrecimiento de cargos en las vicepresidencias del Congreso, en el Ejecutivo y nuevas correlaciones estuvieron a la orden del día en esa incógnita madrugada. En la mañana misteriosamente aparecen los congresistas en el hemiciclo y, simplemente, se votó por la aprobación de la ley universitaria, con 56 votos a favor. Así, parecía como si la sesión del Congreso hubiera continuado hasta el mediodía del día siguiente. A pesar de que la aprobación de esta ley requería de la mayoría calificada del Congreso de la República, es decir la mitad más uno del número legal de miembros, lo que requería 76 votos para tal fin, porque era una ley orgánica. El autoritarismo lo aprobó con mayoría simple, sin respetar el orden constitucional. Se había impuesto una nueva ley universitaria, contraria a los intereses de la comunidad de nacional.

La Ley Universitaria 30220 y el intervencionismo en el Gobierno universitario

El 9 de julio de 2014 se promulgó la nueva ley universitaria. Para los impulsores de la reforma y, especialmente, para el gobierno nacionalista de Ollanta Humala representaba el mayor triunfo, ya que, a pesar de no haber tenido consensos y haberla aprobado a espaldas de los actores universitarios, para el Ejecutivo este acto fue celebrado por el significado político para sus planes electorales. Al día siguiente que entraba en vigencia este dispositivo, la campaña de desprestigio contra los rectores se hizo más agresiva, incluso con insultos y acusaciones infundadas; desde el campo oficialista insistían en su renuncia con actitudes provocadoras hacia estudiantes, docentes y a la sociedad civil a expulsar a las autoridades, pese a que habían sido elegidas legítimamente.

En cuanto a la ANR, el ente coordinador de la autonomía de las universidades, la situación fue peor al exigir a sus directivos el desalojo inmediato, sin importar que este organismo tenía la custodia de grados, títulos, carnés universitarios, diplomas y toda la documentación de las universidades, incluidas las investigaciones, los programas

de internacionalización, los convenios y los procesos de intervención de algunas universidades que fueron proclives a su cierre inmediato. “La coordinación interuniversitaria, el registro de los grados y títulos, convalidaciones, carnés, convenios, procedimientos de investigación, acreditación, desarrollo académico, tuvieron que interrumpirse bruscamente” (Gallegos, 2017, p. 3). El caos y la anarquía se apoderan de las universidades, especialmente de la universidad pública, la cual era el botín que habían escogido los ideólogos del nacionalismo dentro de sus cálculos y sus pretensiones intervencionistas. El Gobierno en las universidades públicas, que fueron en blanco de la barbarie, se convirtió en una anarquía total.

El país, durante el último semestre de 2014 y todo el año 2015, fue testigo del injusto arrinconamiento y maltrato a las autoridades universitarias y de la campaña de desprestigio de los diferentes medios de comunicación por medio de comunicados y grandes titulares. Desde la Comisión de Educación del Congreso de la República, a través de costosas consultorías pagadas por el Ejecutivo o el Parlamento, se incitaba a la desobediencia y se impulsaba la destitución de sus dirigentes. La propia naturaleza de la universidad pública, como ocurre en el mundo entero, consiste en estar conformada por grupos, corrientes de opinión y colectivos contrarios a la autoridad universitaria que ganó las elecciones democráticamente. Precisamente, estos grupos disconformes con el rector o los vicerrectores en vigencia fueron alimentados e incentivados para propiciar movilizaciones, toma de locales e influir en sus asambleas para impulsar el cambio, el cese o la expulsión de sus legítimas autoridades. Titulares y páginas de algunos medios como *La República*, *El Comercio*, *El Correo* y otros órganos de comunicación radial o televisiva fueron testimonios de la insania contra la dirigencia democrática de la Universidad nacional.

Los primeros meses del año 2015 se caracterizaron por las asambleas y los movimientos de destitución de autoridades. Algunos rectores y vicerrectores tuvieron que renunciar, otros fueron obligados a esto y, más de uno, renunció voluntariamente para impedir atentados contra su integridad. Así ocurrió en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, cuyo rector tuvo que convocar a unas elecciones anticipadas para impedir el atropello. El caso más notorio y que

representó un inexplicable abuso ocurrió en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, cuya asamblea universitaria expulsó al rector Germán Cesenaro, con el pretexto de que estaba cumpliendo setenta años y que la ley, sin estar reglamentada aún, ponía límites a la edad de la docencia, a pesar que su mandato vencía dos años después. Igualmente, grupos anarquistas, apoyados por la presidencia de la Comisión de Educación del Congreso y varios actores del Ejecutivo, desataron una persecución contra rectores y vicerrectores al promover su destitución forzada. El caso de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna fue una ofensa a la dignidad y a los derechos humanos, pues se promovió que una horda de delincuentes violara las puertas y ventanas del rectorado y arrojará a sus autoridades, incluso dejaron graves lesiones contra el vicerrector Ramón Vera Roalcaba.

El caos fue generalizado en la segunda mitad del año 2015. Marchas y contramarchas, enfrentamientos fratricidas entre docentes y estudiantes, pugnas por el control de los principales cargos de nuestros claustros, procesos judiciales e intervenciones fiscales permanentes; este era el cuadro posterior a la implementación de la Ley 30220, este dispositivo que a todas luces era el sello de la contrarreforma universitaria.

Las legítimas autoridades universitarias con el apoyo de su comunidad, conscientes de su papel histórico, asumieron la defensa del Estado de derecho y la legitimidad de los rectores, vicerrectores y decanos; estos no cedieron fácilmente a la insania y ofrecieron una legítima resistencia. Esta actitud permitió que Sunedu mostrara sus fauces intervencionistas. El Comité Directivo de este organismo emitió un reglamento con el cual daba plazo hasta el 31 de diciembre del año 2015, para que todos los rectores y demás autoridades renunciaran, en caso contrario eran vacados de sus cargos. Se había consumado la violación abierta de la autonomía universitaria. A pesar de que la ley determinaba que las nuevas autoridades debían escogerse en elecciones, al terminar el mandato de las que estaban vigentes no tuvieron ningún reparo en dar una norma contraria a su propia ley. Se quiebra el Estado de derecho y, a pesar que algunas autoridades recurrieron a las instancias judiciales, no tuvieron eco, porque la presión mediática y la arremetida contra las autoridades vigentes eran prácticamente irreversible.

Iván Rodríguez (s. f.), jurista y rector de la Universidad Ricardo Palma de Lima, en su estudio acerca de la autonomía universitaria, expresó que la Ley señalaba expresamente que el cambio de autoridades se produciría una vez concluido el mandato de las antiguas: “Pretender hacerlo sería completamente ilegal, pues tales acciones se inscribirían en un proceso de transgresión del principio de irretroactividad de la ley consagrada como componente de nuestro sistema jurídico por el artículo 103 de la Constitución Política en rigor” (2015).

La Ley universitaria 30220 fue planteada e impuesta por sus impulsores desde el Ejecutivo, supuestamente “para alcanzar la calidad de nuestras universidades”. Como dijimos anteriormente, la propuesta de cambio de ley fue liderada por los rectores y la comunidad universitaria peruana en general. Sin embargo, el proyecto político del nacionalismo aprovechó esta coyuntura para utilizarla como arma para sus afanes e intereses, contrarios a lo que el mundo académico postulaba en ese momento. Por esto, desde esta investigación y siguiendo el proceso de análisis, es justo concluir que la Ley en un 95 % fue formulada por la misma universidad. Sin embargo, los intereses señalados cambiaron su fin, por lo que, manteniendo la esencia de la propuesta, le inyectaron el veneno intervencionista, contrarreformista, violatorio de la autonomía universitaria. Se agregaron artículos punitivos, de avasallamiento del gobierno y de la función académica como determina nuestra Constitución. Para cumplir sus fines vendieron la idea que la Ley tenía como propósito fundamental el fomento de la calidad, que las autoridades universitarias supuestamente habían negado a la Universidad. Sin embargo, el fondo de la norma era imponer un licenciamiento para someter a la Universidad a un modelo ajeno a su desarrollo histórico. Se soslayaba así el sistema de acreditación que había funcionado muy bien hasta antes de este dispositivo, pues aparecía en la ley muy tibiamente con un carácter voluntario. Esto se demuestra con la desaparición del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

Agonía de la autonomía y la gestión universitaria

Desde el segundo semestre del año 2012, empieza un emplazamiento a la universidad peruana desde el Gobierno, el cual estaba dirigido por

el Partido Nacionalista. El Parlamento igualmente contaba con una mayoría de representantes de esta organización. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación estaba integrado por expertos nombrados por el Ministerio de Educación, entre otras personalidades e instituciones vinculadas al Ejecutivo y otras que se fueron sumando a las metas del nacionalismo. La Universidad peruana, desde el 2010, había iniciado un debate nacional para trabajar una nueva ley universitaria, porque la Ley 23 733 de 1983 ya no reflejaba la realidad, pues no le permitía responder a las nuevas exigencias nacionales y a los cambios obligados que habían emprendidos nuestras casas de estudio. Esta cruzada de reflexión, movilización y discusión, generalizada entre las autoridades y los estamentos universitarios, fue aprovechada por los agentes oficialistas para apuntar contra la universidad y la autoridad universitaria. Sin embargo, esta responde con espíritu conciliador y autocrítico sin calcular los propósitos del nacionalismo, ni mucho menos los objetivos políticos.

La comunidad universitaria trabajó en un proyecto de ley, para lo cual movilizó a autoridades, dirigentes, centros federados y federaciones universitarias en todas las regiones del Perú, coordinados por la ANR. Se contó con el apoyo de grupos de congresistas, especialmente de provincias, puesto que los rectores de sus respectivas jurisdicciones coordinaban y discutían con ellos. En el fragor de esa saludable discusión, sectores del nacionalismo abordan al presidente de la ANR, también rector de la Universidad Nacional de Trujillo, y le plantean algunas condiciones para apoyar los objetivos y la propuesta de la ANR. Entre varios puntos, el más complicado y descabellado, según el rector, era el planteamiento de cerrar las universidades privadas; lo cual constituía una propuesta fundamentalista. El dialogo se interrumpió y el grupo político dijo ceder, pero insistió en que todas las universidades privadas, creadas por el Decreto legislativo 882 1996, debían desaparecer. Cuando se trató el punto de los estudiantes, que en ese momento eran aproximadamente medio millón, explicaron que lo tenían previsto, pues pasarían esa cantidad a las universidades públicas, a las cuales se les daría más presupuesto y se fortalecería su funcionamiento. El planteamiento era inviable. Aquí se quiebra la comunicación entre el Congreso y la Universidad.

El Partido Nacionalista tenía una alianza con Perú Posible, liderado por Alejandro Toledo. Ambos controlaban el Congreso y compartían el Gobierno. En adelante la relación con ambos poderes del Estado se hizo muy tensa. Ya hemos señalado la campaña de desprestigio contra nuestras universidades, las acusaciones, los cuestionamientos a sus autoridades, el bloqueo de sus partidas y la asfixia presupuestal. A partir de aquí, nos detenemos en la gestión universitaria, que desde el 2012 al 2014 se hizo un viacrucis. Desde el Parlamento o el Ejecutivo se torpedeó la gestión universitaria y se armó un grupo de opositores. Históricamente, siempre hubo pugnas en la universidad por el control del Gobierno. Pasada la elección, la calma volvía y las discrepancias se mantenían en el plano de la crítica y confrontación de las corrientes, como es la grandeza de la universidad. Sin embargo, el oficialismo, los medios de comunicación y otros actores direccionados empoderaron y azuzaron a los grupos perdedores de las elecciones para enfilarse contra la legítima autoridad. Los rectores tuvieron una fuerte oposición, huelgas, toma de locales, agresiones y el boicot a sus políticas y directivas en el Gobierno universitario. A eso se suma la campaña mediática en contra, que con grandes titulares acusaba de todo a las autoridades, a tal extremo que algunas autoridades políticas y las dirigencias gremiales externas a la universidad pedían cuentas y hasta su renuncia.

Los rectores se atrincheraron en la ANR, como un salvavidas para seguir gobernando. Con este respaldo, que no era más que la fortaleza entre las mismas universidades, desarrollaron sus competencias en enseñanza, investigación y proyección social. Las universidades se solidarizaron entre unas y otras, incluyendo las universidades privadas que respaldaron a las públicas, las cuales contradictoriamente recibían la irracional arremetida oficial. En esos momentos se comprendió el proyecto político nacionalista y que las universidades públicas estaban en el proyecto reeleccionista de los Humala Heredia. Pese a la insania y el injusto ataque a nuestras universidades nacionales y su gobernabilidad, importantes sectores docentes, estudiantiles, y administrativos respondieron a estos ataques y evitaron el colapso y la anarquía total en la Universidad peruana. A pesar de las condiciones adversas, el respaldo a la autonomía universitaria fue determinante para sortear esta dura etapa hasta la promulgación de la Ley 30220 en julio del 2014.

La segunda etapa del vía crucis, y la más dura y violatoria de la autonomía universitaria viene después. La gestión universitaria fue permanentemente torpedeada por el Estado, pero encuentra la fuerza de contención en la dignidad de sus autoridades, amparados en su autonomía, la cual se define claramente en el artículo 18 de la Constitución Política del Perú. Sin embargo, la nueva ley universitaria, considerada el instrumento final del contrarreformismo, contenía el arma intervencionista para aniquilar la esencia de la autonomía universitaria. La Superintendencia Nacional de Educación Superior (Sunedu), organismo político creado por la ley para avasallar y someter a la autoridad universitaria, empezó a armar los mecanismos, reglamentos y directivas para perpetrar la intromisión. La mayoría de las autoridades universitarias tenían aún mucho techo para el término de su mandato. Entonces, empoderados por la ley y decretada la extinción de la ANR, el Estado enfiló con más dureza contra la legítima autoridad universitaria. Se arman tomas de locales y paros con el propósito de quebrar la gestión y obligar a las directivas universitarias a renunciar y, así, posibilitar el recambio por otras autoridades proclives a sus planes. Los agentes contrarreformistas, con la ley y el apoyo logístico del Congreso y del Gobierno, se fortalecen y desatan el caos. El desgobierno va calando el tejido social universitario. Las oficinas del Gobierno universitario son invadidas, y agreden y destituyen las autoridades universitarias. Las intervenciones policiales y los procesos judiciales estuvieron a la orden del día.

El año 2015 fue de parálisis y continuos enfrenamientos, con el atenuante que los agentes del orden acudían en apoyo de los fraccionalistas y en perjuicio de la autoridad universitaria. Es el año en que se paralizan proyectos, inversiones y se destruye la infraestructura; además de la desarticulación de convenios internacionales, alianzas con pares externos, con el consiguiente desprestigio de la universidad. La arremetida contra la autonomía universitaria fue más agresiva cuando la Sunedu inventó una norma ilegal e inconstitucional que terminaba con el mandato de los rectores el 31 de diciembre del 2015. Los amparos y procesos constitucionales, en resguardo de los derechos reconocidos y del respeto de la voluntad expresada en el mandato de sus autoridades, no tuvo eco en el poder judicial. Esta vez, la legítima

autoridad universitaria cedió en su mayoría, al renunciar o convocar elecciones adelantadas. En otros casos, cuando la autoridad universitaria quiso respetar el periodo para el que fue elegido, fue sacada por grupos desconocidos o por aquella oposición creada para este fin. Los casos de rectores que fueron sacados a la fuerza fueron aquellos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, de la Universidad Nacional del Santa de Chimbote, de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz, de la Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto, de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, entre otros casos. Allí se cometieron los abusos más graves en los anales de la historia de la Universidad peruana. A fines de este año, todos los rectores fueron destituidos.

En el primer semestre del 2016, las universidades nacionales tenían nuevas autoridades universitarias a excepción de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, cuyo rector hizo prevalecer sus derechos y, cuando la situación se hizo insostenible, convocó a una asamblea universitaria con el respaldo de todos los estamentos. Así encargó el rectorado a un miembro designado por esta asamblea e hizo prevalecer su autonomía contra la autoridad que pretendía imponer la Sunedu. Igualmente, destacamos la lucha del rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Dr. Pedro Cotillo, quien luchó hasta el final y cuyo caso fue motivo de una propuesta en el Congreso, aunque una acción judicial de la Sunedu lo obligó a dejar el cargo. Los recursos de amparo, cautelares, querellas y enfrentamientos entre facciones universitarias fueron una constante que rodeó la gestión universitaria en este semestre y gran parte del año.

El nuevo escenario de la Universidad peruana, entre el segundo semestre del 2016 y el 2020, estuvo caracterizado por una agresiva intromisión en las universidades del país. Una vez cumplido el objetivo de someter a la universidad pública y de sofocar la resistencia y defensa de la autonomía universitaria, se enfiló contra las demás universidades, incluyendo a las privadas, para las cuales se tenía otros planes que rosaban con el cálculo político, como lo demostramos en lo que sigue del análisis:

Acreditación y calidad

Con la aplicación de la Ley Universitaria 30 220 se desmontó el sistema de acreditación y calidad, el cual tenía en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) el brazo especializado para las universidades, la cual a partir de rigurosas evaluaciones determinaba la acreditación o no de las escuelas o especialidades de nuestras universidades. En este quinquenio de implementación de la Ley 30 220, la universidad retrocedió en este rubro, contrario al fomento de la calidad que contradictoriamente persigue esta ley.

Investigación

La Ley 30 220 tiene una filosofía basada en la producción de conocimientos. Sus defensores, antes y después de su promulgación, promovían la investigación como la prioridad de la universidad y los incentivos creados deberían fomentar este rubro al crear docentes investigadores, supuestamente para ubicar a la Universidad peruana en los *rankings* internacionales para superar al período en que, supuestamente, la ANR no alcanzó. Nada de esto ocurrió y por el contrario es el quinquenio de parálisis y retroceso. El Ministerio de Educación pretende confundir al pueblo con que en este período aparecen más investigadores, según registros del Concytec. Lo que ocurrió fue que los investigadores que produjeron en las etapas anteriores fueron registrados en esta etapa. No hubo ni el 50 % de incentivos a los investigadores. El Gobierno central no dio ninguna partida para investigación. Se entregaron más fondos al Concytec, incluyendo las partidas para las universidades, que este organismo burocrático manejó y condicionó, lo cual melló la autonomía universitaria. Según el estudio del British Council, la Sunedu no tiene reglamento que permita definir funciones, competencias, no hay una estructura de incentivos para la carrera del investigador o los docentes destacados, no hay la inclusión de un componente presupuestal explícito en la ley (2016).

La internacionalización

Antes de la entrada en vigencia de la actual Ley Universitaria 30 220, se había avanzado significativamente en la internacionalización. El período posterior al 2012, cuando el Estado propicia una convulsión en

la universidad pública, empieza la parálisis en este rubro. Después del 2015, con el intervencionismo de la Sunedu, prácticamente, se paraliza la internacionalización. La Universidad nacional era la que mayoritariamente tenía la vinculación con el exterior, sin dejar de reconocer que varias privadas igualmente lo hicieron. Pero, en el 2016, empieza el proceso de licenciamiento; con el cual la amenaza de cierre estuvo centrado mayormente contra la universidad privada. Estas dedicaron casi el 100 % de su actividad no lectiva a trabajar el licenciamiento, que es tan coercitivo y absorbente que obliga a abandonar las demás acciones. Importantes convenios e intercambios con universidades de la Unión Europea, Estado Unidos, China y, especialmente, con universidades latinoamericanas se han perdido. Solo algunos convenios se mantienen, sobre todo cuando los docentes e investigadores han consolidado lazos muy fuertes.

En suma, la internacionalización dejó de ser una preocupación importante para las universidades, cuando antes para la universidad pública fue la única posibilidad de interrelacionarse con sus pares externos, de fortalecer la esporádica investigación y otras tareas decisivas para la universidad, ante el abandono financiero del Estado. Además, las autoridades ya no permiten acciones e iniciativas si no cuentan con el permiso de la Sunedu, con lo cual se agudiza la violación de la autonomía universitaria. “Al contrario de lo que ocurre en sistemas y naciones más dinámicas, en el Perú seguimos apegados a un modelo de educación super introvertido, de transmisión analógica, renuente a la diferenciación y flexibilización, que considera a cada institución aisladamente y no como parte de una red” (Loayza, 2018, p. 92).

El licenciamiento

Como parte del resultado final de esta investigación, se considera que la herramienta del Gobierno para someter a las universidades es el licenciamiento y por lo cual sostenemos como hipótesis que la autonomía universitaria agoniza. La Ley 30 220 determina que todas las universidades del Perú deben obtener una licencia para funcionar, aunque hayan sido creadas por ley, incluyendo a la Universidad Nacional de San Marcos. Para la ley, entonces, todas eran ilegales. Los reglamentos, normas y directivas impositivas, estándares, requisitos y competencias

antojadizas para cada rubro o lo que se les ocurría a los técnicos de Sunedu, incluyendo el color y las formas de los baños, tenía que cumplirse estrictamente y tener el visto bueno de los grandes expertos del tema universitario; estos eran generalmente jóvenes recién egresados y que trataban a los rectores como empleados de segunda. La presión, la amenaza, las sanciones, porque en el camino se dieron normas para procesar o separar a las autoridades que contravenían sus órdenes, fueron parte de un proceso que hasta ahora continúa con la violación de los derechos, las libertades y el sometimiento absurdo y abusivo a las autoridades universitarias.

De la información, la versión de los actores y la documentación a la que hemos accedido, asumimos que hubo un direccionamiento político para someter a algunas universidades, cuyas autoridades no respondían a la ideología del gobierno de turno, e incluso negarles la licencia. Desde el inicio del proceso existió la amenaza para algunas. La Universidad de San Martín de Porres, una de las mejores del país, estuvo en el blanco y gracias a que hubo un ministro de educación vinculado a esta universidad, pudo licenciarse, pero solo por seis años mientras que a universidades de menor nivel se les dio diez años. Sin embargo, una vez licenciada y destituido el ministro, se procesó una multa millonaria contra la Universidad y se inició el proceso de destitución del rector. El pecado de la Universidad era que sus autoridades supuestamente estaban vinculadas al Partido Aprista Peruano. Así se negó la licencia a otras que eran muy bien aceptadas por la comunidad nacional y fueron cerradas. Vemos algunos casos. La Universidad Privada Telesup, cuyo dueño es el presidente del Partido Político Podemos, fue cerrada. Lo mismo le sucedió a la Universidad Privada de Chiclayo, una de las mejores del norte, pues su rector se postuló una vez a la municipalidad de Chiclayo y, en la reciente elección, por el Partido Político Fuerza Popular. A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega se le negó igualmente la licencia y su rector también era considerado aprista. La Universidad Alas Peruanas igualmente fue cerrada, porque era conocida la vinculación de sus dueños con el Partido Político Fuerza Popular. La Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica corrió la misma suerte, ya que esta universidad pública siempre se le vinculó con el Partido Comunista

Peruano. Ante las denuncias en el Congreso de estos manejos, aparte de otros de índole doloso, paró esta tendencia.

Algunas universidades sin merecerlo fueron licenciadas. Sin embargo, lo que generó una reacción muy negativa fue el licenciamiento de casi todas las nuevas universidades públicas creadas el 2011, por decisión política de las bancadas del Congreso. Actualmente, las comisiones de gobierno de estas universidades son nombradas e impuestas por el Ministerio de Educación, la mayoría de las cuales apenas tienen alumnos, sin plana docente regular e incluso sin infraestructura. De esta evaluación se infiere que el Poder Ejecutivo hizo tabla rasa de la autonomía universitaria. Se suprimen filiales de las universidades, escuelas, programas y escuelas de posgrado. Se cambian e imponen requisitos nuevos, número de créditos, entre otras imposiciones, las mismas que la autoridad universitaria acepta por temor a la negación del licenciamiento.

La gestión universitaria pierde libertad, el Gobierno de la universidad nacional es controlado por la Sunedu. Las prohibiciones, censuras, procesos sancionadores contra las autoridades y la asfixia presupuestaria no solo paralizan a la universidad, sino que se ha llegado a un nivel de centralismo e intervencionismo del Gobierno que ha echado por tierra el mandato constitucional. A pesar de que la autonomía universitaria en su gobierno, administración y libertad académica todavía está consagrada en la Constitución del Estado Peruano, la violación es evidente y abierta. Los reglamentos punitivos y avasalladores de las libertades atentan contra la creatividad y el desarrollo natural de la gestión universitaria. En el mes de diciembre del 2019, hace cuatro meses, se expidieron normas para controlar los procesos Electorales de las universidades, ya que en este año 2020 se harán elecciones en la mayoría de las universidades donde impusieron sus autoridades. El primer abuso ya se dio en la Universidad Nacional de Piura. En elecciones democráticas universales y con presencia y aprobación de la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE), ganó la lista del candidato a rector Santos Montaña Recalcaba. Como no era de la línea oficial, el Sunedu aplicó sus nuevas normas intervencionistas e impidió su juramentación, bajo amenaza de sanciones graves. La autonomía universitaria en el Perú agoniza.

Conclusiones

La autonomía universitaria nació con la Universidad, de ahí que fue parte de su condición como organización para desarrollar sus pilares fundamentales en enseñanza, investigación y proyección social. Los regímenes autoritarios impidieron su ejercicio, pero esta aparece cuando las condiciones económicas y sociales del país lo permiten. Solo cuando esta se ejerció, la Universidad cumplió su rol de formar ciudadanía, crear conocimientos y proyectarse a la sociedad.

Históricamente, el Estado peruano fue adverso a la autonomía universitaria, creó las condiciones para bloquearla, la asfixia presupuestal fue el principal mecanismo para obstruirla, lo cual debilitó la gestión de la autoridad universitaria. Cuando la Reforma de Córdoba posibilita su ejercicio con fuerza, inicia un largo proceso contrarreformista, para paralizarla, la cual se formaliza con la ley contrarreformista 30220.

La Ley 30220 fue promulgada para someter a la Universidad peruana convertirla en un bastión político del gobierno de turno e impedir que la autonomía universitaria permita el desarrollo libre de ciudadanía, la ciencia y la tecnología para alcanzar un país con desarrollo de industria propia. Una condición para avanzar en la meta de convertirnos en un país independiente y no depender de la exportación de nuestras materias primas.

La implementación de la ley contrarreformista ha generado un intervencionismo corporativista y avasallador en la Universidad. La gestión universitaria ha sido invadida y no tiene libertad como lo establece la Constitución Política del Perú. La autoridad universitaria es un rehén de la Sunedu, la cual anula la iniciativa y la creatividad como fortaleza histórica de nuestras universidades, por el temor a la imposición y la sanción.

La Universidad peruana se ha estancado o ha retrocedido a los tiempos medievales, la censura y el intervencionismo estatal están atentando contra su histórica función misional. El Estado de derecho no rige para la universidad, porque se viola la Carta Magna, la cual consagra la autonomía universitaria aunque esta agoniza, con la consiguiente secuela contra la esencia de la Universidad. Solo la Asociación

de Universidades del Perú pugna para impedirlo en las condiciones adversas en que se debate la libertad de pensamiento en el Perú

Referencias

- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Decreto legislativo 882 de 1996 (9 de noviembre), Ley de la Promoción de la Inversión en la Educación. *El Peruano* 14(5971). <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00882.pdf>.
- Gallegos, A. (2017). Educación superior y licenciamiento: el caso de las universidades del Perú. *Revista Espacios*, 38(60). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p35.pdf>.
- González Viaña, E. (2013, 30 de junio). **TÍTULO PENDIENTE**. *La Primera*. <https://laprimera.pe/>
- Instituto de Democracia y Derechos Humanos. (2014, 27 de abril). *El Perú y la vida universitaria*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/opinion/el-peru-y-la-vida-universitaria/>
- Jave, I. (Cord.). (2014). *Entre el estigma y el silencio*. IDEHPUEP.
- British Council. (2016). *La reforma del sistema universitario peruano: internacionalización, avances, retos y oportunidades*. British Council
- Ley 23 733 de 1983 (09 de diciembre), Ley Universitaria. <http://files.servir.gob.pe/WWW/files/normas%20legales/Ley%2023733.pdf>
- Ley 30 220 de 2014 (09 de julio), Ley Universitaria. *Diario Oficial El Peruano* 31(12914). <http://www.unjbg.edu.pe/coel/pdf/ml-ley-30220.pdf>.
- Loayza, E. (2018). La universidad peruana y el desarrollo nacional: conflicto y posibilidades. *Tierra Nuestra*, 12, 87-101. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v12i1.1271>.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Estudiantil de Córdoba (1918, 21 de junio). <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 703-737. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>.

- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta moebio*, 61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>.
- Ministerio de Educación. *La universidad en el Perú*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/321/178.%20La%20universidad%20en%20el%20Per%C3%BA.%20Razones%20para%20una%20reforma%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pavon, A. y Ramírez, C. (2010). Autonomía universitaria, una historia de siglos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(1). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100011.
- Purizaca, N., Cardozo, K. y Herrera, P. (2016). Producción científica en una universidad pública peruana beneficiaria del canon. *anales de la Facultad de Medicina*, 77(1). <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i1.11561>.
- Rodríguez Chávez, I. (s. f.). La autonomía universitaria en la legislación universitaria vigente. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/libros/Educacion/nueva_universidad/rodriguez_chi.pdf
- Rostworowski, M. (1993). *Ensayos de historia andina. Élités, etnias, recursos*. IEP.
- Sánchez, H. (2015). Desafíos de la investigación en la universidad peruana. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/4282/n/sanchez-h.-desafios-para-la-investigacion-en-la-universidad-peruana.pdf>.
- Velásquez, O. (2016). *Supervivencia y creatividad de la Universidad peruana*. Grijley.

Gobernanza universitaria en época de pandemia

JUAN CARLOS DEL BELLO

El contexto nacional y sanitario

El 20 de marzo inició el aislamiento social, preventivo y obligatorio (cuarentena) de carácter transitorio —salvo actividades esenciales, como la salud y la seguridad—, y una semana antes con suspensión de las clases en todo el sistema educativo una. La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) había iniciado las actividades educativas en febrero con el curso obligatorio de iniciación a la vida universitaria dirigido a los nuevos estudiantes. Las clases regulares iniciaron el 9 de marzo, o sea que se llevaron a cabo durante solo una semana¹. La cuarentena continúa a la fecha de esta presentación, con la flexibilización del aislamiento para actividades productivas, comerciales y con circulación restringida, según la fase (nivel de contagio) de departamentos y ciudades. No obstante, las clases presenciales de todo el sistema educativo están suspendidas.

1 La mayoría de las universidades públicas inician semanas más tarde, o sea que no tuvieron oportunidad de iniciar el dictado normal de las clases.

En cuanto a las tareas universitarias, administrativas y técnicas, que en Argentina están a cargo de “nodo-centes” (expresión acuñada por el sindicato de los trabajadores administrativos y técnicos de las universidades), están reguladas por las disposiciones que comprenden a todo el sector público nacional. Concretamente, los empleados públicos deben abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y, realizar, “en tanto ello sea posible, sus tareas desde el lugar donde cumplan el asilamiento ordenado, cumpliendo las indicaciones de la autoridad jerárquica correspondiente” (Decreto de Necesidad y Urgencia 325 de 2020, art. 2). Complementariamente, el Ministerio de Trabajo estableció que los trabajadores alcanzados por el aislamiento

[...] quedan dispensados del deber de asistencia al lugar de trabajo, no obstante, cuando sus tareas u otras análogas puedan realizarse desde el lugar de aislamiento deben, en el marco de la buena fe contractual, establecer con su empleador las condiciones en que dicha labor será realizada. (Resolución 297 de 2020, art. 1)

Estas disposiciones serán importantes a la hora de analizar el devenir de las actividades universitarias. Finalmente, se establecieron restricciones a la movilidad, y se exigía portar un certificado único habilitante para la circulación en emergencia.

El aislamiento social obligatorio y el sistema educativo

Las universidades públicas nacionales representan el 80 % de la matrícula universitaria del país y coordinan sus actividades a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en un marco normativo de autonomía (Constitución de la Nación Argentina y Ley Especial). En virtud de esto, cada institución se adhiere o no, en ejercicio de su autonomía, a las decisiones del Poder Ejecutivo nacional. En esta circunstancia todas las universidades argentinas, públicas y privadas, se adhirieron a la decisión de la cuarentena.

La definición de política educativa nacional, en consulta con el Consejo Federal de Educación², fue continuar con las actividades lectivas de los niveles educativos inicial, primario, secundario y terciario, a través de modalidades diversas de educación remota (en línea por Internet, por televisión pública y con la distribución de cuadernos educativos). Obsérvese que, para caracterizar la coyuntura, no se emplea la expresión *educación virtual* o *a distancia*, porque no necesariamente las modalidades de enseñanza remota cumplen con los requisitos de calidad exigidos para el sistema universitario. Además, en el caso del resto de los niveles educativos, la Ley Nacional de Educación no prevé la educación a distancia. Recién el 20 de mayo, el Congreso Nacional sancionó la Ley 27 550 de 2020 (Ley de Educación Nacional) que establece:

cuando la escolaridad presencial —total o parcial— sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de 18 años.
(Ley 27 550 de 2020)

Este funcionamiento, “de manera imprevista y con pocas semanas de tiempo para preparar a los docentes”, como señala Salovey, presidente de la Universidad de Yale, “más que educación online, debería considerarse educación remota de emergencia” (citado en Radiounr, 2020).

En efecto, salvo unas pocas universidades privadas a distancia, no existen universidades públicas a distancia y muy pocas universidades públicas dictan carreras completas en modalidad a distancia.

2 Las veintitrés jurisdicciones provinciales y la ciudad autónoma de Buenos Aires tienen a su cargo el sistema educativo —con excepción de las universidades nacionales— y coordinan sus acciones a través del Consejo Federal de Educación.

Rasgos generales de la Universidad Nacional de Río Negro

La UNRN es una joven universidad que inició actividades académicas en el 2009. La UNRN es una universidad multicampus con tres sedes en la extensa provincia de Río Negro (200.000 km² de superficie), que configuran geoméricamente un triángulo isósceles, cuyos vértices son las sedes, con dos lados de aproximadamente 500 km y uno de 1000 km. La UNRN cuenta con 10.000 estudiantes, más del 90 % corresponden a 51 carreras de pregrado. Ocupa la novena posición del sistema universitario argentino, según el ranking de investigación de universidades de Scimago Institution Ranking.

La desventaja de su juventud y, por lo tanto, de la limitada experiencia acumulada se compensa en su impronta innovadora y emprendedora. Su diseño institucional intentó incorporar las mejores lecciones aprendidas de la experiencia universitaria nacional e internacional.

El sistema de gobierno

Las universidades nacionales argentinas son autónomas y autárquicas, están gobernadas por órganos unipersonales (rector y decanos) y colegiados. En los órganos colegiados se expresa el cogobierno de los claustros: docentes y estudiantes, y, según los casos, también egresados o nodocentes. Los claustros eligen a los rectores y decanos en forma directa o indirecta.

Burton Clark (1983) ha dado cuenta suficiente de la morfología de las instituciones universitarias: instituciones de base pesada y con un laxo tejido institucional, donde los consensos son débiles y los compromisos de los actores livianos. El poder está muy diluido y el liderazgo del rector o la rectora es muy acotado.

El Gobierno de la UNRN es un caso particular en el concierto de las cincuenta y siete universidades nacionales. Los órganos colegiados tienen funciones básicamente legislativas y la conducción ejecutiva la ejerce el rector y quienes dirigen las tres sedes, denominados vicerrectores. El rector y los tres vicerrectores son elegidos por elección directa ponderada en fórmula única, por lo que se ejerce un gobierno unificado.

En los órganos colegiados, además de docentes, estudiantes y no-docentes, participan representantes de la sociedad civil, con voz y voto. La UNRN cuenta con tres órganos colegiados superiores, cada uno especializado en funciones de 1) programación y presupuesto, 2) docencia, vida estudiantil y extensión, y 3) investigación y desarrollo tecnológico. En el primero, el 21,4 % de los miembros son externos³, en el Consejo de Docencia la participación externa alcanza el 11,5 %⁴ y, en el de investigación es del 14,8 %⁵.

Si bien no reproduce el esquema del patronato estadounidense o británico, o las juntas directivas escandinavas, es un intento de contar con los *stakeholders* en el Gobierno universitario.

Esta participación externa, con voz y voto, es única en Argentina. En general las instituciones universitarias nacionales optan por constituir ámbitos de asesoría externos bajo la modalidad de Consejos Consultivos, siguiendo la tradición española.

La presencia mayoritaria del claustro docente en los órganos colegiados de gobierno (no inferior al 50 % de los miembros) y la acotada representación estudiantil, que en ninguno de los tres consejos supera el 16 %, contribuye la gobernabilidad.

La experiencia previa en educación virtual

La Universidad incorporó tempranamente en su oferta educativa carreras en modalidad virtual, aunque exclusivamente ciclos de complementación en el área educativa, dirigidas a estudiantes con título de

-
- 3 Representantes del Gobierno de la provincia de Río Negro (habitualmente la ministra o el ministro de educación y la máxima autoridad del área de la producción), de la legislatura provincial (primera mayoría y minoría legislativa) y de la Confederación General de Trabajo.
 - 4 Representante del Ministerio de Educación Provincial (muy importante para la articulación entre el nivel medio y el universitario) y representantes de los consejos profesionales (actualmente el Consejo Profesional de Ciencias Económicas y de Ingeniería Agronómica).
 - 5 Representantes del Conicet, del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, del sector industrial innovador y del Gobierno provincial (máxima autoridad del área de la ciencia y la tecnología).

nivel superior que ejercen la docencia del nivel secundario y superior. Se trata de una población adulta que tiene buen acceso a Internet y cuenta con una computadora fija o portátil. La preocupación por la educación virtual fue planteada desde los primeros años con un enfoque de bimodalidad. El Estatuto de la Universidad previó la educación a distancia y el funcionamiento de los órganos colegiados de gobierno de modo virtual⁶.

El Sistema de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad está acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Desde el segundo cuatrimestre del 2019 se abrieron aulas virtuales para cada asignatura de carreras presenciales y se desarrolló un campus bimodal con un *software* no propietario (Moodle). En paralelo, dado que un porcentaje si bien pequeño de docentes no residen en cada sede, se desarrollaba el dictado de clases a distancia vía Skype y videoconferencia. Además del uso complementario del campus bimodal en la educación presencial, los docentes libremente utilizan otras plataformas y herramientas.

Esta experiencia previa ha sido la clave en el sendero transitado durante la emergencia.

La reacción de la Universidad ante el COVID 19

La *Memoria UNRN 2019* de la UNRN abría el siguiente interrogante: “¿Estamos preparados para los problemas a los que nos enfrenta la cuarta revolución industrial?” (p. 14). Pregunta escrita durante el 2019, cuando no se tenían noticias de la magnitud del COVID-19. La pandemia obligó a acelerar los tiempos de implementación de acciones que se habían planteado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para el período 2019-2025: la virtualización de la enseñanza de pregrado y consolidación del campus bimodal. Las iniciativas preparaban a la universidad para una inserción exitosa en el contexto de los cambios

6 Ninguna otra universidad pública lo tiene establecido, por lo que las universidades —a excepción de la de Río Negro— han tenido que innovar para justificar la legalidad del funcionamiento de los órganos colegiados de gobierno en modalidad no presencial.

vislumbrados y modificarían las formas de impartir conocimientos, de crearlos, difundirlos y de gestionar la institución. Desde un enfoque prospectivo, si bien la Universidad estaba preparada para los cambios, en comparación a muchas otras universidades nacionales, la magnitud de la pandemia de la COVID-19, obligó a un proceso acelerado de toma de decisiones y puesta en marcha de iniciativas.

De hecho, sin establecer su formalización, los cuatro responsables del Poder Ejecutivo (rector y vicerrectores), con la asistencia técnica de las secretarías del rectorado, incluida el área jurídica, de comunicación institucional, de gestión administrativa y por supuesto de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria, conformaron un comité de crisis.

Sin consulta previa con los órganos colegiados del Gobierno, al igual que todo el resto del sistema universitario nacional, se determinó por resolución rectoral la adhesión a la medida del Gobierno nacional. Primero la suspensión de las clases presenciales y luego la cuarentena. Y en ese sentido, se adhirió a las sucesivas prórrogas de la cuarentena.

Las oficinas administrativas se cerraron, se dispuso el trabajo remoto en el hogar de todas aquellas actividades que pudieran realizarse. Sin previsión del tiempo de duración de las medidas, habrán transcurrido nueve semanas desde la primera decisión gubernamental del aislamiento hasta el 24 de mayo, fecha en que se envió este artículo⁷.

El Ministerio de Educación recomendó al sistema universitario 1) suspender transitoriamente las clases y las prácticas de estudiantes en hospitales o similares, “readecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial”, para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. En ese marco, señalaba: “se podrá contemplar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de

7 Cabe advertir que ninguna actividad universitaria ha sido eximida del aislamiento, salvo las actividades de desarrollo y producción de insumos y equipamiento médico y el voluntariado para atender a la población de riesgo (mayores de 65 años o con determinadas patologías preexistentes) con mayor probabilidad de letalidad.

que dispongan las instituciones” (Resolución 104 de 2020, art. 1). En el caso de continuar con clases presenciales, sugería “la disminución de grupos de modo de ocupar no más del 50 % de la capacidad de las aulas”. Así mismo, recomendaba 2) reprogramar las actividades científicas y académicas que impliquen aglomeraciones o concentraciones de personas; 3) suspender transitoriamente todas las actividades de extensión que por sus características implicaran aglomeraciones o concentraciones; 4) reorganizar la participación en actividades de internacionalización; y 5) observar procedimientos de limpieza y desinfección.

En ese marco, todo lo actuado fue vertiginoso. Por medio de la Resolución Universidad Nacional de Río Negro 145 de 2020 se dispuso: 1) la suspensión del dictado de clases presenciales y el dictado en modalidad virtual de las asignaturas a partir del 25 de marzo, o sea se dio un margen de una semana para adecuar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la excepción de aquellas asignaturas dictadas en la modalidad de taller; 2) encomendar a los docentes elaborar una propuesta de recuperación de la parte presencial; 3) la capacitación obligatoria del plantel docente en el uso del SIED; 4) la suspensión de las prácticas con pacientes; 5) la reorganización de las actividades administrativas con modalidad de trabajo remoto, además de presencial, con la excepción de los trabajadores nodocentes que integraran el grupo de riesgo; 6) la suspensión de los plazos administrativos; 7) la extensión de las restricciones para las actividades de extensión y científicas con aglomeración de personas; 8) la suspensión de las actividades deportivas; 9) la entrega de diplomas en forma individual a pedido del graduado; 10) la defensa de tesis o trabajos finales sin público; 11) el cierre del comedor universitario; y 12) restringir las tareas asistenciales en el hospital y la escuela de odontología.

La capacitación virtual obligatoria a docentes se implementó obviamente a distancia e incluyó material didáctico e instructivos en distintos formatos tales como: videos, documentos en PDF, instructivos y guías, tanto operativas referidas al uso de la plataforma Moodle, como otras de orientación metodológica acerca de cómo convertir clases presenciales en virtuales. Simultáneamente se aprobaba el procedimiento de gestión digital de expedientes y la modalidad de trabajo remoto para las actividades administrativas y de investigación.

Si bien en un inicio se asimilaron los términos teletrabajo y trabajo remoto, rápidamente se eliminó del vocabulario normativo el teletrabajo, ya que este tiene en el país regulaciones especiales⁸. Trabajo remoto se asimila a trabajo en el hogar “cuando ello fuere posible”. Para facilitar las tareas en el hogar, la Universidad suministró a los docentes con carencia de computadoras o conectividad, la computadora de la oficina y el financiamiento para la ampliación de la velocidad de la conexión a Internet.

También se lanzó un programa de voluntariado para la atención de la población de riesgo, más específicamente de adultos mayores. Para ese fin, se obtuvieron los permisos de circulación de los voluntarios y se inició el diseño, producción y distribución de máscaras faciales protectoras para el sistema de salud de la provincia de Río Negro.

La primera Resolución Universidad Nacional de Río Negro 213 de 2020, *ad referendum* del Consejo Superior de Docencia establecía: 1) el dictado a través del campus bimodal de todas las asignaturas, bajo la responsabilidad de los docentes de las asignaturas y bajo la coordinación de las direcciones de carrera y Escuela (unidad académica comparable a la figura de Facultad); 2) la reprogramación de los trabajos de campo y prácticas de laboratorio que no pudieran ser resueltas virtualmente hasta el retorno a la presencialidad; 3) la suspensión temporal del reglamento de estudios en lo que resultare incompatible con las medidas adoptadas; 4) la delegación a la Secretaría de Docencia de la instrumentación operativa; 5) la creación de una beca para la conectividad, bajo la denominación “asignación de estímulo a la educación bimodal” a los estudiantes de recursos económicos insuficientes para el acceso al campus bimodal en forma gratuita; y 6) convocar a la sociedad a efectuar donaciones para asignarlas a los estudiantes humildes con propósito de conectividad.

Inmediatamente después, la Secretaría de Docencia instrumentaba todas las resoluciones rectorales previas: 1) la obligación del docente de

8 Acuerdo de partes entre el empleador y el empleado, suministro de equipamiento informático, conectividad y dispositivos apropiados en el hogar: matafuego, conexión a tierra, no uso de regleta multicontactos, conocidos en el sur del continente como “zapatillas eléctricas”, entre otros.

disponer, antes del 25 de abril en el campus bimodal, el programa de la asignatura, la secuencia de contenidos y el material de estudio correspondiente para el primer mes; 2) en los supuestos de cambios significativos en cuanto a evaluación de aprendizajes y trabajos prácticos, la presentación de una adenda que debería ser aprobada por la dirección de la carrera; 3) la matriculación automática de los estudiantes en las aulas virtuales; 4) el registro de asistencia de los estudiantes con fines de seguimiento, al menos una vez por semana; 5) la reprogramación o reformulación de los trabajos prácticos; 6) la evaluación de los aprendizajes con instrumentos diversos a criterio de los equipos docentes; 7) el apoyo a los estudiantes para acceder a material impreso, el envío de material por vía correo electrónico y la asistencia docente a los estudiantes; 8) la asistencia técnica del SIED y la capacitación del plantel docente; 9) la realización, de ser necesario, de los trabajos de campo, talleres y prácticas de laboratorio, en el segundo cuatrimestre; 10) la descentralización a nivel de los vicerrectorados de los modos de recuperación de la instancia presencial; y 11) la obligación de las secretarías de docencia de cada sede de informar, antes del 10 de mayo, el detalle de las asignaturas que se dictan en el campus bimodal; así mismo, de los estudiantes con dificultades técnicas de acceso a las aulas virtuales, las propuestas de recuperación de la instancia presencial y el detalle y justificación de las asignaturas de las carreras de pregrado presenciales que no hubieran implementado el cursado virtual y el detalle de estudiantes ingresantes que no registrasen asistencia en las asignaturas.

El 17 de abril, se reunía el Consejo Superior de Docencia por primera vez desde la cuarentena, el cual convalidó la Resolución Universidad Nacional de Río Negro 213 de 2020 dictada *ad referendum*, modificó el reglamento de becas para incorporar la asignación para conectividad y dictó la Resolución CSDEYVE UNRN 014 de 2020 que aprobaba: 1) la reprogramación del turno extraordinario de exámenes finales de mayo; 2) la posibilidad excepcional de cerrar las actas de cursada cuando se retome la presencialidad; 3) la autorización excepcional de correlatividad para el cursado de asignaturas del segundo cuatrimestre; 4) la recuperación y la evaluación de las actividades de resolución exclusivamente presencial en el segundo cuatrimestre; 5) la prórroga automática del

vencimiento de la regularidad de las asignaturas por seis meses; 6) la instrumentación de tutorías virtuales por carrera de grado para apoyar a estudiantes y docentes, y 7) fijar como fecha límite el 15 de mayo para la presentación de las adendas a los programas analíticos de las asignaturas a partir del pasaje de la presencialidad a la virtualidad.

El intento de desacelerar el proceso de reconversión de la docencia presencial

Durante la reunión del Consejo Superior de Docencia fue presentado un petitorio firmado por ciento cincuenta personas (docentes, estudiantes y unos pocos nodocentes), que promovían una declaración para, entre otras demandas, no aprobar las medidas que añadieran más carga laboral a los docentes, proponer la atención personalizada de estudiantes con dificultades de conectividad y revisar todas las disposiciones adoptadas que no hubieran tomado en cuenta la perspectiva de género y de salud, la cual “no se restringe a evitar la infección por coronavirus e incluye dimensiones psíquicas y emocionales que se están viendo afectadas” (comunicación personal).

El petitorio incluía un diagnóstico de situación que enfatizaba la carga adicional del trabajo docente y la ausencia de algún “tipo de contraprestación o concesión” como contrapartida de la mayor carga laboral, el uso de herramientas propias de trabajo (computadoras y conexión a Internet) y las responsabilidades simultáneas de cuidados de infantes en edad escolar y eventualmente de adultos mayores.

Esta posición no era ajena al planteamiento de uno de los sindicatos docentes universitarios, la Conadu H⁹.

El petitorio fue rechazado por amplia mayoría del Consejo Superior. Ningún consejero superior votó en apoyo.

9 Cabe advertir la baja tasa de sindicalización de los docentes universitarios, a diferencia de los docentes de los otros niveles educativos, lo que generalmente se traduce en un bajo impacto de medidas de fuerza extremas, como huelga, salvo circunstancias excepcionales de abrupta caída del salario real o del presupuesto universitario.

La posición de los sindicatos docentes ante el COVID-19

Declarada la cuarentena, dos sindicatos docentes con peso en el sistema universitario público, la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) y Conadu, acompañaron las decisiones gubernamentales, del CIN y de las universidades, es decir, el desarrollo de la modalidad no presencial en el sistema universitario estatal, mientras que el tercero, Conadu H fue reactivo al pasaje de la educación presencial a modalidad remota, por entender que las condiciones del hogar de los y las docentes universitarios no eran aptas para la enseñanza (cuidado de niños y eventualmente adultos mayores y atención del hogar). Adicionalmente, el gremio argumentó la inexperiencia de la mayoría de los docentes en educación a distancia que llevaría a una sobrecarga de trabajo, lo que, a entender del sindicato, debía ser reconocido con una contraprestación monetaria o una concesión laboral a futuro. Más aún, interpretó la situación de emergencia como una licencia extraordinaria obligatoria con reconocimiento salarial (Conadu H, 2020a).

Agregaba que las nuevas modalidades de trabajo no estaban comprendidas en el convenio colectivo de trabajo, ya que no se garantizaba a los trabajadores docentes las condiciones de trabajo y ambiente, generando riesgos para la seguridad y salud del trabajador. Finalmente, ponía en tela de juicio la calidad de la modalidad virtual en la enseñanza universitaria y promovía las solicitudes de licencia de los docentes con publicaciones del tipo:

[...] “¿sabías que existen excepciones para el cumplimiento de las tareas docentes en el domicilio en el marco de la emergencia sanitaria? Si estás a cargo de hijas/os menores de edad, o adultos mayores o si existe otra situación que te impida el cumplimiento de las tareas” Gozar de estas licencias es un derecho de toda la docencia universitaria y preuniversitaria contemplada en los supuestos de excepción” “Están justificadas también las personas que por diversos motivos no cuenten con las condiciones materiales necesarias para el acompañamiento virtual”. (Conadu H, 2020c)

Gobernanza en épocas de pandemia

La gobernanza de una institución universitaria debe contextualizarse en términos del sistema universitario del país. Los marcos normativos, la cultura del sistema, las tradiciones, el peso de la historia, el poder de los sindicatos, de los docentes, nodocentes y estudiantes, etc., son factores decisivos. El marco normativo argentino otorga a las instituciones universitarias privadas y estatales una amplia autonomía con la regulación de los títulos habilitantes para el ejercicio profesional y la acreditación obligatoria de la calidad de los posgrados y los pregrado de interés público que comprometen la salud, los derechos y los bienes de los habitantes. La tradición universitaria argentina y la historia del país, con sus largos períodos de gobiernos de *facto*, explican la gratuidad, la promoción del ingreso directo o irrestricto, el protagonismo de los estudiantes en el cogobierno universitario y un peso relativamente importante de los sindicatos docentes y nodocentes. A nivel institucional el poder en general pasa por los órganos colegiados de gobierno. Ahora bien, en las universidades de reciente creación, como la UNRN, hay una relación más equilibrada entre el poder de los órganos ejecutivos o unipersonales de gobierno y los órganos colegiados como cuerpos legislativos. La participación estudiantil está en línea con las buenas prácticas internacionales y la intervención sindical se sopesa en las convenciones colectivas de trabajo, en los principios autonómicos reflejados en las mandas estatutarias, con las reivindicaciones de ampliación de derechos de los trabajadores docentes y nodocentes.

En el escenario del COVID-19, el papel de los rectores y rectoras que lideran las nuevas universidades resulto decisivo en el devenir institucional. Así, en el marco de la pandemia, el manejo político de la crisis sanitaria y la emergencia de la continuidad obligada del proceso educativo en modalidad remota se cristalizó en las decisiones ejecutivas y la intervención calibrada de los órganos colegiados, que implican audacia y también una combinación entre centralización de las decisiones y la ejecución descentralizada, sin caer en el asambleísmo o la discusión permanente con las organizaciones sindicales.

Como señala el experto francés en liderazgo, Michel Fiol, hay que desarrollar un enfoque de complementariedad entre el orden de la

organización, la creatividad y la imaginación, entre la centralización y la descentralización, entre el respeto a las reglas y la flexibilidad que demanda la emergencia.

Las características particulares del Gobierno de la UNRN permitieron enfrentar la situación excepcional con rapidez y superar planteos de sectores de la comunidad universitaria que hubieran detenido o lentificado el proceso de reconversión institucional. Como se ha reseñado, un sector sindical tuvo una posición reactiva al dictado de clases en forma remota. Si bien todas las universidades finalmente se reconvirtieron, hubo algunas universidades estatales que lo hicieron tan lentamente que en la práctica han comprometido el desarrollo y la terminación del ciclo lectivo 2020, además de que no necesariamente han logrado incluir a estudiantes con vocación por el estudio pero sin los recursos para cursar de manera no presencial.

En un contexto educativo en el que primó el derecho a la educación superior, por encima de las condiciones adversas en que se desarrolla el proceso educativo en la emergencia, el sistema de gobierno de la UNRN fue clave para un rápido proceso adaptativo. Por un lado, el fuerte liderazgo de la fórmula de gobierno (rector y vicerrectores) con una conducción colegiada sin fisuras, lo que posibilitó la veloz adopción de medidas de política institucional. Por otro lado, el fuerte acompañamiento de los miembros externos en los órganos colegiados de gobierno de la Universidad fue fundamental para no detener a la institución. La oportuna y responsable intervención de los órganos colegiados de gobierno, que suelen constituir ámbitos fértiles para poner en duda la reconversión del proceso educativo, ha permitido transitar razonablemente esta coyuntura excepcional.

La interpretación del trabajo remoto, no como teletrabajo, y de la enseñanza remota de emergencia, no equivalente a educación virtual, contribuyó a superar las posiciones reactivas a la reconversión. Si bien parece a simple vista un juego de palabras, se trata de cabalgar en medio de la crisis sanitaria y el aislamiento y las demandas laborales de algunos sindicatos.

La velocidad de adaptación de la Universidad a la nueva situación se destaca en medio del concierto de universidades nacionales

argentinas. En especial cuando algunas universidades de larga tradición deambulan entre decisiones eclécticas con niveles de descentralización y la toma de decisiones que transforman la universidad en una federación de facultades, donde la autonomía se traslada desde la institución a cada unidad académica. Otras demoraron en la adaptación porque nunca antes habían incursionado en la educación a distancia. Otras, además de lo anterior, todavía se encuentran debatiendo sobre la certificación o no de los aprendizajes (evaluación con calificación), ya sea porque descreen de los instrumentos de evaluación a distancia o porque tienen la mirada *light* de “contención”, clásica del sistema educativo argentino, o una combinación de todas estas interpretaciones y enfoques. Esto se manifestará finalmente en cómo terminará el ciclo lectivo 2020 cada institución, prolongado su finalización en el año 2021.

Sostenemos la hipótesis que las instituciones universitarias que más rápido se han adaptado tendrán mejores resultados que las que lo hicieron tardíamente, aunque en todos los casos con registros negativos en términos de permanencia y retraso en los estudios.

Desde la conducción universitaria se ha ejercido un liderazgo con sutileza, con una clara orientación hacia dónde se quiere ir y para qué lo hacemos, al procurar generar la mejor sensación de sentirnos a gusto con lo que estamos haciendo. Se ha hecho posible, lo que algunos pensaban que era imposible en medio de la crisis sanitaria, al superar las propuestas de los que promovían la parálisis y no hacer nada, sin generar temores. Confirman esta apreciación los resultados parciales del proceso adaptativo.

Alcance de la virtualización de la enseñanza de pregrado

Superados los obstáculos políticos a la reconversión de la docencia presencial, la Universidad alcanzó niveles de virtualización significativos de la enseñanza de pregrado.

Se ha reconvertido el 98 % de las asignaturas, que se correlaciona con la significativa respuesta de los docentes a la capacitación

obligatoria, la cual efectivamente el 78% de los docentes la realizó. Este logro resultó del papel del equipo de nodocentes que conforman el Sistema de Educación a Distancia y el Área de Informática y Comunicaciones de la universidad, que prestaron asistencia técnica, prepararon las preguntas de los relevamientos realizados, negociaron con las empresas proveedoras de servicios de internet, analizaron alternativas de conectividad, plataformas para videoconferencias y la capacidad de los servidores de la Universidad, etc. Por supuesto el área ha estado presta a resolver los problemas de todos los trabajadores nodocentes en las tareas en el hogar.

Una preocupación central, frente a la crisis ocasionada por la cuarentena y la decisión de continuar con el dictado de clases, fue la de verificar que la deserción fuera la menor posible bajo la modalidad virtual. En consecuencia, nos pusimos en el lugar de los estudiantes a fin de detectar el acceso a Internet: el medio de conexión, la compañía prestadora del servicio, el tipo de dispositivo utilizado, la suficiencia del plan de datos móviles y otras tendencias a identificar los problemas de conectividad que hicieran imposible o dificultaran continuar cursando las materias en las que se hallaban inscritos.

En medio del proceso de indagación, se constató a mediados del mes de abril, exactamente a un mes del inicio de la suspensión de las clases presenciales, que el 7.4% de los estudiantes no había ingresado al campus bimodal.

El CIN y el Ministerio de Educación lograron negociar con las empresas proveedoras de servicios de internet la gratuidad del uso de datos móviles del dominio edu.ar, sin embargo, muchas actividades se realizan con otros dominios no gratuitos. En ese contexto, el área nodocente de vida estudiantil desde sus hogares, sin distinción de días hábiles, feriados y fines de semana, incluso en el transcurso de semana santa, llamaron por teléfono a cada estudiante inscripto que no había ingresado al campus bimodal para indagar si continuaban teniendo interés en continuar los estudios (un grupo importante decidió abandonar) y que la universidad los iba a apoyar para contratar servicios de internet o ampliar la velocidad de los datos móviles que tenían contratados. Del relevamiento y el análisis de la situación económica del

hogar de cada estudiante, se analizó el otorgamiento de este apoyo. Se han otorgado 229 asignaciones económicas y están en proceso de evaluación ciento cincuenta solicitudes, que en el supuesto que todas tengan dictamen favorable, implicará la cobertura del 57% de los estudiantes que no habían ingresado al campus bimodal.

La universidad entendió que el contacto con los estudiantes no era solo el pedagógico en las aulas. La universidad desarrolló acciones de comunicación con fines informativos, de contención, de agradecimiento, de apoyo, de prevención, de entretenimiento y educativos, para cada uno de los distintos públicos objetivos, pertenecientes tanto a la comunidad universitaria, así como a la sociedad en la que la institución está inserta.

Se promocionó la campaña #TuDonaciónNosConecta para asegurar conectividad al estudiantado. Se diseñaron estrategias de comunicación empáticas para el estudiantado a través de campañas de estímulo a seguir estudiando: la campaña #SeguíEstudiando la Universidad Pública te apoya, incluyendo las voces de referentes culturales. Se transmitieron mensajes de estímulo para la continuación de los estudios a través del testimonio de relevantes artistas y científicos nacionales. Se visibilizaron a docentes, nodocentes y estudiantes en sus tareas virtuales a través de una campaña de Instagram específica, mostrando que estamos todos unidos en este esfuerzo colectivo. Se logró que la Universidad se identificara como un actor proactivo en la toma de decisiones frente a las nuevas condiciones educativas y a la solidaridad.

En fin, todas las áreas nodocentes de soporte del proceso educativo contribuyeron a la reconversión desde sus hogares al hacer trabajo remoto. Cabe destacar la vocación y el sentido de solidaridad del claustro nodocente. Incluso el sindicato nodocente acompañó el trabajo remoto, aun cuando la Federación Sindical Nodocente Nacional (FATUN) no fue clara en su posición¹⁰.

10 La FATUN, parecía admitir la práctica del trabajo remoto de los trabajadores nodocentes en la emergencia sanitaria. Sin embargo, semanas más tarde, se opuso a la figura del teletrabajo y planteó “que las instituciones debían abastenerse de desarrollar esa modalidad laboral”, para cuya regulación reclamó la apertura de negociaciones paritarias. Contradictoriamente incorporó como

Al 6 de mayo se registraba que el 8 % de los alumnos inscritos en asignaturas presenciales nunca había accedido al campus bimodal, casi coincidente con el 7.2 % relevado al inicio. Sin embargo, uno de cada cuatro estudiantes que había iniciado los cursos virtuales había abandonado antes del 27 de abril.

Al considerar la proporción de estudiantes que habiéndose inscrito para la cursada presencial nunca ingresaron al campus bimodal y aquellos que abandonaron durante el período de cursada hasta el 27 de abril (siete semanas), se observa que uno de cada tres estudiantes inscriptos en asignaturas presenciales no sostuvo su actividad en el campus bimodal.

Un lector que no conozca en profundidad el sistema universitario argentino concluiría que estos resultados son catastróficos, sin embargo, en principio no serían muy distintos a épocas de normalidad. Las universidades públicas argentinas registran significativas tasas de deserción. Se estima que la tasa de egreso no supera el 25 %, la más baja de la región, que contrasta con la mayor tasa bruta de matriculación en la educación superior (62 %). La elevada deserción no es ajena a las características idiosincráticas del sistema universitario argentino. Algunas pinceladas se mencionaron en el sistema de gobierno y otras muy importantes aluden a la gratuidad con ingreso directo o irrestricto, y a la baja calidad del nivel secundario. En este contexto el sistema responde a la figura de la “puerta giratoria”: muchos entran, pero muchos salen casi inmediatamente.

En la UNRN la tasa de deserción ha oscilado entre el 70 % y 76 % para las cohortes 2013, 2014, 2015, y 2016. A su vez, el análisis de la deserción según los años de estudio registra que el 43 % abandona el estudio en el primer año, el 28 % en el segundo, el 24 % en el tercero, el 21 % en el cuarto, el 11 % en el quinto y el 6 % en el sexto. La duración efectiva de las carreras es de 1.5 veces la duración teórica. La Universidad realiza importantes esfuerzos de retención, en particular mediante actividades de remediación de los déficits cognitivos de los ingresantes.

anexo a la declaración una guía de recomendaciones para el desarrollo de actividades de teletrabajo.

Recién a la finalización del ciclo lectivo anual podrá evaluarse, a través de un análisis comparativo, la deserción en época de pandemia vis a vis la deserción en años anteriores. Cabe presumir que la deserción registrará unas tasas mayores en general, aunque es muy probable que las instituciones que adoptaron medidas rápidas de adaptación ante la emergencia, con políticas activas y monitoreo permanente de la situación, habrán atenuado el abandono. La UNRN seguramente integrará ese grupo de instituciones.

Por supuesto, la deserción no obedece exclusivamente a factores institucionales internos. Sobresalen las consecuencias económicas de la pandemia: la caída de la producción, las pérdidas de fuentes de trabajo, la reducción de los ingresos de los hogares. Hay que recordar que una proporción importante de los estudiantes trabajan al tiempo que estudian. Una verdadera tragedia sanitaria, económica y educativa.

También debemos interrogarnos ¿cuál será el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones finales? Se presume que la concurrencia a las mesas de exámenes será inferior que en el período de la normalidad. La mayoría de los docentes y todos los estudiantes no tienen experiencia previa de evaluación remota. Asimismo, hay asignaturas cuya finalización se proyecta para el transcurso del segundo cuatrimestre, para que puedan completarse los trabajos prácticos pendientes de laboratorio y las salidas a campo, así como las clínicas de carreras como Odontología y Medicina Veterinaria. Esto generará una presión aún mayor, ya que se superpondrá con el dictado de las asignaturas del segundo cuatrimestre.

Por otro lado, cuando se regrese a las aulas presenciales, no será como era entonces, por el menor número de alumnos por razones de distanciamiento social, restricciones para el estudio grupal, concomitante con las restricciones presupuestarias que no permitirán la ampliación de la infraestructura áulica, ni el aumento de la cantidad de docentes para enseñar a grupos más pequeños de estudiantes. Por lo tanto, es previsible la continuidad de la educación no presencial, por lo que se comparte la afirmación de la Universidad Pública de California, la cual advierte que las clases seguirán siendo *online* en el segundo cuatrimestre (otoño en el hemisferio norte y primavera en el sur).

Conclusiones

El sistema universitario argentino se reconvirtió ante la pandemia del COVID-19, pero cada institución lo hizo a ritmos y con alcances diferenciados. Del análisis del caso de la UNRN puede concluirse que el fuerte liderazgo, una buena gobernanza y el compromiso del colectivo educativo (docentes, nodocentes y estudiantes) han sido claves para minimizar los daños del impacto de la tragedia.

Sin lugar a dudas, el sistema de gobierno de la UNRN ha contribuido con el proceso de reconversión, poniendo límites a planteos internos que hubieran conducido a una paralización o enlentecimiento del proceso. Es de destacar el compromiso del claustro estudiantil representado en los consejos superiores, y también el respaldo de los miembros externos que apoyaron la direccionalidad de las políticas adoptadas.

A modo de crítica constructiva, cierta dirigencia sindical docente no ha estado a la altura de las circunstancias. Reactiva al proceso de reconversión, no ha privilegiado garantizar prioritariamente el derecho a la educación.

En términos prospectivos, si bien prima la incertidumbre sobre la evolución de la pandemia y sus consecuencias, es previsible que la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación registrará un posicionamiento significativo, así como el teletrabajo.

Superado el momento crítico de las consecuencias sanitarias, se abrirán los canales de diálogo para regular el teletrabajo y la educación virtual, en particular los nuevos derechos y obligaciones de los trabajadores universitarios. Así mismo, el derecho a la conectividad, muy en particular de los estudiantes, para asegurar igualdad de oportunidades y equidad educativa, deberá ser incorporado a las normas internacionales sobre derechos humanos.

Referencias

ADURN. (2020, 24 de mayo). Nota elevada al Consejo Superior de Programación y Gestión Estratégica (CSPyGE) de la Universidad Nacional de Río Negro.

- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (R. Kent, trad.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Conadu H. (2020) *Recomendaciones en torno de las condiciones mínimas de trabajo durante la vigencia de la emergencia COVID19*. <http://adunc.com.ar/wpcontent/uploads/2020/06/RECOMENDACIONES-EN-TORNO-DE-LAS-CONDICIONES-M%C3%8DNIMAS-DE-TRABAJO-DURANTE-LA-VIGENCIA-DE-LA-EMERGENCIA-COVID-19.pdf>.
- Conadu H. (2020a, 06 de abril). Nota dirigida a la Presidencia del Consejo Interuniversitario Nacional, interpretando que la dispensa de concurrir al lugar de trabajo es una licencia extraordinaria. <http://conaduhistorica.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/Nota-LicenciasC19.pdf>.
- Conadu H. (2020b, 13 de abril). Declaración del Plenario de Secretarías Generales de Conadu Histórica. <http://conaduhistorica.org.ar/prensa/declaracion-del-plenario-de-secretarias-generales-de-conadu-historica-13-4-2020/>.
- Conadu H [@CONADUHistorica]. (2020c, 23 de abril). *¿Sabías que existen excepciones para el cumplimiento de las tareas docentes en el domicilio en el marco de la emergencia sanitaria?* @CONADUHistorica [Imagen adjunta] [Tuit]. Twitter. <https://twitter.com/CONADUHistorica/status/1253340144272203776>.
- CSDEYVE-Universidad Nacional de Río Negro. Acta 2 de 2020 (17 de abril), que rechaza presentación por Nota de Docentes y otros de fecha 16 de abril de 2020.
- Decisión Administrativa 390 de 2020 (17 de marzo), sector público nacional. Mecanismos para otorgamiento de licencias y trabajo remoto. *Boletín Oficial* 34331. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335540>.
- Decreto de Necesidad y Urgencia 260 del 2020 (12 de marzo), emergencia sanitaria coronavirus (COVID-19). Disposiciones. *Boletín oficial* 34327. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>
- Decreto de Necesidad y Urgencia 287 de 2020 (17 de marzo), emergencia sanitaria. Decreto N° 260/2020modificación. *Boletín oficial* 34332. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335613/norma.htm>.
- Decreto de Necesidad y Urgencia 297 de 2020 (19 de marzo), aislamiento social preventivo y obligatorio. Coronavirus (COVID-19) disposiciones.

Boletín oficial 34334. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335741/norma.htm>.

Decreto de Necesidad y Urgencia 325 de 2020 (31 de marzo), aislamiento social preventivo y obligatorio. Decreto 297/2020prorroga. *Boletín oficial* 34334. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335974/norma.htm>.

Decreto de Necesidad y Urgencia 327 de 2020 (31 de marzo), procedimientos administrativos. Decreto 298/2020prorroga. *Boletín oficial* 34334. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335977/norma.htm>

Decreto de Necesidad y Urgencia 355 de 2020 (11 de abril), aislamiento social preventivo y obligatorio. Decreto 297/2020prorroga. *Boletín oficial* 34353. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/336212/norma.htm>

Disposición SDEVE UNRN 005 de 2020 (14 de abril), dispone las obligaciones docentes de incorporar en el campus bimodal antes del 25/04/2020: programa de la asignatura; cronograma de contenidos a desarrollar por semana y material de estudio, y otras disposiciones sobre la enseñanza remota en emergencia. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6279>.

FATUN. (2020, 24 de abril). Posición del Consejo Directivo de FATUN sobre Teletrabajo. *FATUM.org*. <http://fatun.org.ar/wordpress/2020/04/24/posicion-consejo-directivo-fatun-sobre-teletrabajo/>.

Ley 26206 de 2006 (14 de diciembre), Ley Nacional de Educación. *Boletín Oficial* 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.

Ley 27550 de 2020 (30 de junio), Ley de Educación Nacional–Modifica Ley 26206. *Boletín oficial* 34416. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000339999/339380/norma.htm>.

Radiounr. (2020, 27 de abril). ¿Cómo será la educación pos pandemia? *Radio.unr*. <https://radio.unr.edu.ar/nota/5996/%C2%BFcomo-sera-la-educacion-pos-pandemia>.

Resolución 82 de 2020 (06 de marzo), Ministerio de Educación. Medidas preventivasestablecense. *Boletín oficial* 34325. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000339999/335165/norma.htm>

Resolución 103 de 2020 (14 de marzo), Ministerio de Educación. Coronavirus (COVID-19)-Casos confirmados y sospechosos. *Boletín oficial* 34329. <http://>

servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335471/norma.htm

Resolución 104 de 2020 (16 de marzo), Ministerio de Educación. Coronavirus (COVID19) recomendaciones. *Boletín oficial* 034330. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335488/norma.htm>.

Resolución 202 de 2020 (13 de marzo), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Deber de asistencia al lugar de trabajosuspendase. *Boletín oficial* 34329. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335675/norma.htm>

Resolución 207 de 2020 (17 de marzo), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Deber de asistencia al lugar de trabajosuspendade. *Boletín oficial* 34331. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335541/norma.htm>

Resolución 297 de 2020 (01 de abril), Ministerio De Trabajo, Empleo Y Seguridad Social. Aislamiento social preventivo y obligatorio-dispensa del deber de asistencia al lugar de trabajo. *Boletín Oficial* 34345. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335988/norma.htm>.

Resolución Universidad Nacional de Río Negro 145 de 2020 (16 de marzo), suspende el dictado de clases presenciales, las prácticas con pacientes en Odontología y Kinesiología y con animales en Medicina Veterinaria; establece la obligación de dictar las asignaturas a través del Sistema de Educación a Distancia (SIED) y la capacitación obligatoria de la planta docente. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6280>

Resolución Universidad Nacional de Río Negro 213 de 2020 (08 de abril), establece que todas las asignaturas presenciales pasarán a dictarse a través del Campus Bimodal, mientras persistan las razones que motivaron la suspensión de las clases presenciales. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6281>.

Resolución CSDEyVE UNRN 013 de 2020 (17 de abril), establece una asignación estímulo para conectividad de estudiantes de escasos recursos económicos. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5141/1/D%202020%20-%202013%20R.pdf>.

Resolución CSDEyVE UNRN 014 de 2020 (17 de abril), aprueba reprogramación del turno extraordinario de exámenes finales de mayo de carreras presenciales. <https://www.unrn.edu.ar/archivos/noticia/1439/RES%20CSDEyVE%20N0140%20%20Reprogramacion%20Calendario%20Academico.pdf>

Resolución 1552 de 2012 (14 de noviembre), riesgos del trabajo. Teletrabajo-definición-condiciones. *Boletín oficial* 32522. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/204726/norma.htm>

UNRN. (2019). *Memoria UNRN 2019*. <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-336-memoria-unrn-2019.pdf>.

Gobernanza 4.0 en la educación superior

RODOLFO DE VINCENZI

Introducción

En los últimos años, el concepto de gobernanza se ha instalado en la agenda de la educación superior. Las nuevas responsabilidades sociales de las Instituciones de Educación Superior (IES) han transformado sus misiones organizativas, al incorporar la modernización y el dinamismo de sus estructuras, y al promover la autonomía con rendición de cuentas, la transparencia, la innovación, la investigación y el desarrollo como prioridades políticas en los países avanzados o emergentes.

El escenario dinámico, inestable, complejo y altamente demandante afecta y amenaza a las universidades en relación con sus capacidades de reacción y adaptación. Las cuales corren el peligro de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer (Brunner, 2011).

En ese sentido, la sociedad del conocimiento desafía a las IES a tomar decisiones y a asumir nuevos liderazgos en la conducción de sus proyectos institucionales a través de modelos educativos alternativos. Esto supone rediseñar estructuras y formas de gobierno para aumentar sus capacidades estratégicas frente al medio y a los *actores* sociales

externos (stakeholders), donde la cuestión de la gobernanza sea un factor clave (Brunner, 2011).

El objetivo de este trabajo es analizar las nuevas formas de gobernanza surgidas en el período 2017-2020 en una universidad privada de Argentina, así como en las prácticas desarrolladas por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)¹.

El trabajo se basó en un estudio de casos, centrado en la indagación del cómo y el porqué de un fenómeno contemporáneo situado en un contexto de la vida real (Yin, 1994). Al considerar que el objeto de estudio (la gobernanza de las instituciones) no es de simple observación, se centra la atención en la comprensión de las dinámicas que se presentan dentro del escenario particular en que se manifiesta dicho fenómeno y se analizan las condiciones y razones que generan determinadas conductas (Eisenhardt, 1989).

En la primera parte de la investigación se ha definido un marco de referencia que ayude a determinar qué se entiende por gobernanza o nuevas formas de gobierno y gestión en la educación superior. El sistema universitario argentino y sus características integran la segunda sección. Los resultados y discusiones se presentan en el tercer apartado. Las conclusiones cierran este trabajo.

La Universidad como organización y las nuevas formas de gobernanza

La Universidad es una institución altamente compleja que se distingue por la ambigüedad de sus objetivos. Su servicio está centrado en la satisfacción de las demandas del mercado, una tecnología problemática y difusa, el profesionalismo de sus cuadros y su vulnerabilidad ambiental (Baldrige, 1986).

Entre sus características distintivas se destaca su débil articulación, caracterizada como “acoplamiento laxo” (Weick, 1986), debido a “la existencia de un conjunto de elementos o ámbitos que, interdependientes, mantienen su identidad y cierta separación lógica y física,

1 El CRUP es el organismo que agrupa a los rectores de las universidades privadas de la Argentina.

al tiempo que su interacción es circunstancial y débil en sus efectos mutuos” (Guaglianone, 2013, p. 29). Además, su dinámica organizacional es definida como una “anarquía organizada” (Clark, 1983; March y Olsen, 1976), caracterizada por la definición de objetivos ambiguos e inconsistentes, producto de su disolución en la multiplicación de sus funciones como por un proceso decisorio diversificado, tanto en la forma y en los criterios adoptados para la resolución de los problemas, cuanto en la diversidad de actores que participan en la toma de decisiones. En este sentido, podemos argumentar que el poder en las universidades no solo se encuentra en los órganos de gobierno o en los puestos jerárquicos, sino alrededor de grupos de interés, ya sean disciplinares, partidarios, grupos de presión, entre otros. Sin embargo, este desorden o anarquía genera un orden propio que le permite funcionar según su lógica interna a pesar de las múltiples contradicciones que se generan en su interior.

La Universidad, como institución, construye configuraciones culturales informales y compartidas, símbolos y esquemas cognitivos asumidos como verdaderos, así como sistemas de reglas formales. Establece rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos y reglas, lo cual garantiza su reproducción a lo largo del tiempo (Campbell, 2009). En este sentido, los actores se articulan a partir de un sistema de creencias definido como la cultura institucional, reflejada en su diseño organizacional, la cual debe guardar coherencia con los objetivos y propósitos de la institución, con el contexto social en el cual se inserta y con las regulaciones del Estado (Miceli, 2019).

Estas características permiten pensar la Universidad como una estructura en donde convive la especialización del conocimiento como forma desintegradora, con una cultura institucional integradora a partir del establecimiento de una misión y un proyecto institucional compartido por todos los actores que la conforman.

Powell y Dimaggio (1983) sostienen que las instituciones, en sus formas organizativas, responden ante los cambios del medio ambiente con mecanismos isomorfos toda vez que comparten contextos similares. En este proceso denominado isomorfismo institucional, las organizaciones buscan alcanzar su legitimidad frente a los distintos agentes externos a partir de la competencia por recursos y clientes, pero también, por

otros factores vinculados con el poder político, la legitimidad institucional y por condiciones sociales y económicas favorables.

Existen tres mecanismos isomórficos predominantes, a través de los cuales se difunden los efectos institucionales de un campo organizativo. El primero lo constituye el isomorfismo coercitivo, resultado de la presión formal o informal de organizaciones que tienen prevalencia sobre otras. El cambio o la adaptación organizacional puede suceder como una respuesta a una nueva legislación o regulación gubernamental. El segundo mecanismo organizacional asume la forma de un isomorfismo mimético, caracterizado por la imitación o copia de estrategias, proyectos o estructuras exitosas de instituciones similares como correlato de la incertidumbre y ambigüedad organizacional. Finalmente, el tercer mecanismo lo constituye el isomorfismo normativo, producto de la profesionalización que instituye un conjunto de normas y procedimientos tipificados por una ocupación o actividad específica (Powell y Dimaggio, 1983).

Estos comportamientos isomórficos podrían conducir hacia un modelo único e ideal de universidad, el cual va dando forma y homogeneizando al conjunto del sistema. Entre otras, la diversidad y la capacidad de formular y llevar adelante proyectos diferentes se ven afectadas, por lo que existe el riesgo de la promoción de una universidad homogénea, lo cual representaría un oxímoron. La autonomía universitaria, condición intrínseca de la naturaleza de las instituciones universitarias, se vería limitada dado que queda en manos exógenas a la institución —o al menos condicionado por ellas— la capacidad de decidir sobre su proyecto institucional. Dentro de esos agentes exógenos, se destaca el rol del Estado como responsable de fijar la reglamentación para la evaluación y acreditación universitaria, que, en el caso de Argentina, lo hace en acuerdo con el Consejo de Universidades².

2 El Consejo de Universidades es el principal órgano de coordinación y consulta del sistema universitario argentino. La Ley de Educación Superior Argentina (Ley 24521 de 1995) le otorga carácter vinculante a sus resoluciones en cuestiones en las que admite que el Estado interfiera sobre la autonomía universitaria, en resguardo de un interés público. Lo integran el Ministro de Educación, veintiún rectores representantes de las universidades públicas y privadas y un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación

Sin embargo, en la práctica, la ambigüedad en la interpretación de indicadores y estándares evaluativos, ejercida por algunos comités de expertos, vulneraría los fines y propósitos declarados por cada una de las instituciones universitarias (De Vincenzi, 2016).

La Universidad puede ser pensada como la determinante del curso de acción de los actores y su mayor eficacia dependerá de la valoración positiva que le otorguen los individuos que la conforman. En este sentido, las IES deben de ser percibidas como legítimas para garantizar su efectividad. Esta efectividad se basa en un modelo de gobernanza que debe incluir elementos como la legitimidad de las autoridades, resultado de la capacidad de representación de los distintos grupos que integran la comunidad académica; las condiciones institucionales o reglas de juego que dan lugar a las relaciones de cooperación entre los actores y generan el diseño institucional de gobernanza.

El término *gobernanza* presenta distintas aristas y dimensiones. Asimismo, puede formularse como un concepto complejo que va más allá de la definición de Gobierno universitario. La noción de gobernanza proviene del campo de las ciencias económicas para describir los mecanismos de coordinación y dirección en el marco de los procesos económicos (Kehm, 2012). Posteriormente fue adoptado por otras ciencias como la ciencia política y las relaciones internacionales, extendiéndose a la ciencia y la tecnología ante la necesidad de revisar las relaciones entre las instituciones y la sociedad civil.

Podemos sostener que la gobernanza constituye la forma en que las instituciones organizan su Gobierno, su gestión y sus relaciones con entidades y actores externos para asegurar los objetivos de la educación superior (Brunner, 2011). La gobernanza está relacionada con las estructuras de toma de decisiones, sus procesos y sus objetivos, pero también con la forma de liderazgo y la estructura administrativa que adopta una institución. La gobernanza de los sistemas se caracteriza por la introducción de nuevas relaciones entre distintos actores: las instituciones de educación superior, el Estado o autoridades públicas y la sociedad (Kehm, 2012). Por tal motivo, la gobernanza de las instituciones universitarias moviliza cambios en la distribución de poder y en los procesos internos de toma de decisiones.

Clark (1983) propone una tipología de los sistemas de educación superior en función de la distribución del poder existente entre el Estado, el mercado y la “oligarquía” académica. Aplicada dicha tipología al análisis institucional de los cambios en la distribución de poder y en los procesos internos de toma de decisiones estratégicas, aparecen elementos significativos como el perfil ejecutivo del rector; el poder y competencias que poseen los distintos órganos de gobierno; la agilidad y el dinamismo en la toma de decisiones; la participación de la comunidad académica en los procesos de toma de decisiones; la presencia de miembros externos de la comunidad universitaria, entre otras.

Otro elemento que caracteriza los nuevos modelos de gobernanza es la creación de redes como un elemento fundamental para su construcción. Guy Peters (2003) sostiene la importancia de la creación de redes al considerar las posibilidades de inclusión y apertura que estas promueven hacia los intereses de los distintos actores que buscan influir en las políticas. Así, las redes constituyen sistemas especializados en temas concretos, que se beneficiarán significativamente en la medida en que influyen en las políticas a través de la generación de esquemas de gobernanza cooperativa.

La consolidación de los procesos de gobernanza en las IES ha favorecido el fortalecimiento institucional, ha promovido una mayor integración de sus estructuras, el nacimiento de liderazgos más sólidos, estructuras administrativas y gerenciales más profesionalizadas, basadas en principios menos burocráticos (Bleiklie y Kogan, 2007). Salmi (2009) sostiene que una gobernanza favorable debe impulsar y permitir una planificación y dirección estratégica, la innovación y, también, una toma de decisiones ágil, flexible y eficiente. Estos factores deben combinarse con una gestión y administración autónoma de los recursos, alejada de excesivas regulaciones y burocracias institucionales. En esta línea de pensamiento, se postula que las IES exitosas logran modificar su gobernanza transformando sus estructuras internas y adaptándolas a las demandas de los actores externos (Brunner, 2011).

Actualmente, podemos hablar de “Gobernanza 4.0” como aquella modalidad de gobierno y gestión que busca adaptarse a las nuevas demandas de la cuarta revolución industrial. Klaus Schwab, fundador y presidente del Foro Económico Mundial, acuñó el término cuarta

revolución industrial para describir la época en la que las nuevas tecnologías difuminan los límites físicos, digitales y biológicos de nuestras vidas (Schwab, 2016).

Un punto importante es que, más allá de las características que asume una gobernanza favorable, el gobierno y la gestión de una IES se sustenta en la existencia o inexistencia de estructuras que permiten el logro de los fines y propósitos establecidos en su misión institucional.

El sistema universitario argentino y sus características

“La universidad argentina fue, en el contexto latinoamericano, una de las primeras instituciones que adoptaron el modelo napoleónico. La reforma universitaria, iniciada en Córdoba en 1918, le imprimió características distintivas. Principalmente una nueva forma de gobierno” (Guaglianone, 2013, p. 17)³. “Si bien predominó el perfil profesionalista, se desarrollaron iniciativas científicas y tecnológicas” (Guaglianone, 2013, p. 18) dentro de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) que generaron

[...] una importante actividad de investigación y docencia a partir de la unificación y dedicación exclusiva de ambas actividades. Estas iniciativas se desarrollaron tanto en el campo de las ciencias básicas como en el de las ciencias humanas y sociales. [...] [Sin embargo, a] pesar de la existencia de distintas alternativas para el desarrollo científico y tecnológico, la reforma acentuó el carácter profesionalista de la Universidad, centrado en el Estado, los negocios y las profesiones: características propias de la universidad latinoamericana tradicional. (Guaglianone, 2013, p. 18)

En 1958 se sanciona la Ley 14557, que se constituyó en el marco legal para apertura de universidades privadas. Dicha ley legitimó a la

3 El sistema de gobierno fijado en los estatutos de 1883 otorgaba el control de las facultades a graduados que formaban parte de las academias. Estos integraban los cuerpos colegiados, se autorreclutaban, eran vitalicios y designaban a sus propios miembros.

iniciativa privada para crear universidades con capacidad de expedir títulos y diplomas académicos.

A lo largo de su historia, la universidad ha sufrido tanto períodos de represión política como de expansión y diversificación en los años sesenta y setenta, similar al resto de América Latina. Sus tradicionales estructuras académicas, sin embargo, se mantuvieron en el tiempo resistiendo, adaptándose, refuncionalizando o rechazando las demandas de reformas y de modernización académica (Guaglianone, 2013, pp. 18-19)

Durante ese período, particularmente durante los gobiernos militares, las universidades privadas fueron espacios de preservación del pluralismo democrático, dando refugio a numerosos docentes que no tenían cabida en los claustros de las universidades estatales que, intervenidas por los gobiernos de facto, expulsaban a docentes o estudiantes que no se alineaban con las directivas del momento. La reforma en la Argentina, durante la década del ochenta, se asienta sobre el proceso de normalización luego del proceso dictatorial (1976-1983) y de crisis presupuestaria, con un sistema de educación superior en tensión entre la progresiva demanda de formación universitaria y la creciente restricción de financiamiento público. Asimismo, el sector centralizó su debate en cuestiones de evaluación y calidad, producto de una Universidad en ese momento cuestionada por la sociedad, que debía rendir cuentas a los diferentes sectores que se lo exigían. Se agrega a esto un proceso de diversificación de las instituciones, consecuencia del surgimiento de una variedad de programas académicos en los estudios de postgrado, de aparición de nuevas modalidades educativas (enseñanza semipresencial y a distancia) y del crecimiento de la demanda (Guaglianone, 2013, p. 19).

Durante la década del noventa en la Argentina, se llevaron a cabo diversas medidas relacionadas con cambios estructurales como consecuencia de la implementación y profundización de un modelo económico y político de signo neoliberal, reconocido como la Reforma del Estado. En los inicios de esa década, se produjo una expansión del sector privado con la creación de nuevas universidades. También, en

ese mismo período y como consecuencia de esas transformaciones, en agosto de 1995, se sancionó una nueva Ley de Educación Superior (Ley 24 521 de 1995), a partir de la cual se establecieron las normativas que irían a regir un nuevo sistema universitario nacional. Dicha ley incorporó cambios significativos en materia de regulación —entendida esta como la acción que surge desde el Estado en garantía de calidad educativa— y que se visualizan a través de acciones específicas, como la evaluación y la acreditación de las carreras y la evaluación institucional de las universidades. Tareas para las cuales, además, fue creado un organismo especial, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) con la función de llevar a cabo dichas tareas (De Vincenzi, 2009).

Posteriormente, desde el año 2000 y hasta el 2015, se promovió un crecimiento del sistema universitario como consecuencia de la apertura de nuevas universidades nacionales en zonas de población de escasos recursos, teniendo como objetivo central el aumento del número de alumnos de primera generación universitaria.

El sistema de educación superior argentino, en la actualidad, comprende dos subsectores, el terciario no-universitario y el universitario. El primero se conforma a partir de más de 2000 institutos, los que suman 2606 unidades de servicio cuando se contabilizan sedes y anexos, con 902 316 alumnos (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2014). Los institutos forman los futuros técnicos en carreras diversas como Gastronomía, Gestión Ambiental técnicos en Protocolo y Ceremonial, entre otros. También existen institutos de formación docente, cuyos graduados se insertan en el sistema escolar (jardín de infantes, primario, secundario y terciario no universitario) y otros de formación artística. Los institutos son creados y autorizados a nivel provincial, al recibir gran parte de los fondos públicos para su financiamiento. El sector terciario no universitario explica casi el 33 % por ciento de la totalidad de estudiantes que asisten a alguna de las instituciones del sistema superior de educación.

El subsector universitario, que cuenta con un poco más de dos millones de estudiantes (aproximadamente 22 % en el sector privado), se compone de ciento treintaiuna universidades. De ellas, sesentaitrés

son privadas, creadas por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, previo informe favorable de parte de la Coneau. El resto de universidades son estatales, creadas a partir de la promulgación de una ley del Congreso Nacional, excepto aquellas cuya creación precedió a la del Estado mismo, como es el caso de las actuales Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la UBA. Las universidades privadas se constituyen como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro. Por su parte, las universidades e institutos universitarios estatales son entidades jurídicas de derecho público y su financiamiento regular proviene del Estado nacional. Asimismo, existen cinco universidades provinciales con reconocimiento nacional, las que fueron fundadas por las legislaturas provinciales y establecidas a partir de las demandas locales. La provincia es, en estos casos, la responsable de proveer su financiamiento (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018).

Resultados y discusión

Los casos

Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)

El CRUP es el espacio institucional que reúne a la totalidad de las universidades privadas de la Argentina, cuyo número asciende a sesentaitrés universidades. Fundado en 1962, fue reconocido por la actual Ley de Educación Superior (LES) como órgano de coordinación y consulta del sistema universitario. Asimismo, integra el Consejo de Universidades (CU), junto al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN –universidades estatales) y al Ministro de Educación de la Nación. Su participación en el Consejo de Universidades es de gran relevancia, por cuanto la LES argentina defiende y garantiza la autonomía universitaria al establecer que las instancias de intervención estatal deban darse en consulta con el CU, por lo cual resulta vinculante su opinión en varios casos. Asimismo, el CRUP nombra a uno de los miembros que integra el directorio de la agencia estatal de aseguramiento de la calidad (Coneau).

Los órganos de gobierno y administración del CRUP son: la Comisión Directiva, integrada por doce miembros titulares y tres suplentes (todos rectores de las universidades miembro), la Comisión Revisora de Cuentas, integrada por tres rectores titulares y un suplente, y el Plenario, integrado por la totalidad de los rectores de las universidades del CRUP. En el año 2009 obtuvo su personería jurídica como asociación civil sin fines de lucro. Asimismo, junto al crecimiento del número de universidades que lo integran y de las demandas de distintos actores de la sociedad, sus funciones también fueron creciendo y diversificándose. Un hito importante en tal sentido fue la incorporación de las funciones que la LES le asignó desde 1995, ya mencionadas anteriormente. Sin embargo, el mayor impulso del CRUP hacia las nuevas formas de gobernanza, que se identifican en este trabajo como “Gobernanza 4.0”, ha sido la necesidad de tomar decisiones estratégicas y la demanda de nuevos liderazgos asociados a proyectos y objetivos de las IES que lo integra, lo cuales permitan prestar colaboración y fomentar la mutua ayuda entre las universidades para la consecución de sus propios fines, objetivos y de la iniciativa privada en la enseñanza superior universitaria. En tal sentido, en los últimos diez años se han ido constituyendo espacios institucionales descentralizados, denominados Unidades de Vinculación Académica (UVA), los cuales promueven el trabajo colaborativo y en red para atender problemas y promover iniciativas *ad hoc*, comunes y transversales a todas las universidades miembro. Existen veintidós UVA activas que trabajan distintos aspectos que conforman las problemáticas sustantivas del sistema de educación superior, tales como: las carreras incluidas en el artículo 43 de la LES y que se acreditan ante la Coneau, el desarrollo de la investigación científica, las relaciones internacionales y de cooperación, la educación a distancia, los procesos de aseguramiento de la calidad, las políticas de recursos humanos, la administración, la organización académica, la extensión universitaria, entre otras. Siempre son coordinadas por uno o más rectores, interesados en el área que la UVA aborda y están integradas por las autoridades de cada universidad competente en la materia. La función del coordinador es promover el trabajo colaborativo a partir de un relacionamiento horizontal,

que construya la agenda de trabajo en función de los intereses de todos y cada uno de los integrantes. La dinámica del funcionamiento de las UVA permite que se compartan experiencias sobre situaciones comunes a las distintas universidades y favorece la promoción de buenas prácticas sobre los aspectos temáticos que se abordan, así como el aprovechamiento de las distintas capacidades instaladas en favor del conjunto de las instituciones que componen el Consejo.

El éxito de estos espacios, que favorecen la horizontalidad, permean lo diverso y promueven la asociatividad, ha impulsado nuevas dinámicas de trabajo al interior del cuerpo. Un ejemplo de ello ha sido la creación de los ateneos de rectores, sistematizados desde el año 2015, como encuentros para el debate e intercambio de saberes, experiencias y proyecciones sobre la evolución de la educación superior en el contexto nacional e internacional. Su convocatoria se realiza anualmente y se invita a todos los rectores y autoridades de las universidades del CRUP. Su dinámica prevé una presentación sintética y conceptual de cada eje temático, la exposición de diferentes casos que ilustran la temática analizada, el debate plenario y un cierre de conclusiones, las cuales luego son publicadas. Los temas que se proponen para los ateneos son aquellos que constituyen la agenda de largo plazo de la educación superior, tales como acceso, cobertura, territorialidad, pertinencia, internacionalización, gobierno, educación a distancia, redes, entre otros.

Estas redes de trabajo constituyen sistemas especializados en temas concretos, que han potenciado las capacidades de las instituciones, así como su relación con el Estado y el sector social y productivo. En respuesta a las demandas actuales de las políticas públicas en educación superior a nivel nacional.

También en 2015, con el fin de extender a nivel internacional su desarrollo reticular, el CRUP impulsó la creación de una red internacional que integrara a las asociaciones nacionales que agrupan a las universidades privadas Latinoamericanas y del Caribe. El objetivo fue potenciar la relación entre estas asociaciones al favorecer la divulgación de buenas prácticas y el desarrollo de proyectos académicos conjuntos para la mejora de la calidad de la docencia, la investigación, el desarrollo, la transferencia y la vinculación con las necesidades de la sociedad. Así, en 2016 se constituyó la Red de Asociaciones Latinoamericanas y

Caribeñas de Universidades Privadas (Realcup), que a la fecha cuenta con trece asociaciones nacionales e integra a más de seiscientas universidades. Desde entonces se han concretado nueve encuentros regionales, múltiples publicaciones y actividades. Actualmente la red se proyecta a través de la planificación de una plataforma que desde la virtualidad active más la concreción de sus fines y propósitos.

En 2020, la pandemia de la COVID-19 y las medidas sanitarias adoptadas por los distintos Estados nacionales han expuesto a las universidades a una situación sin precedentes, que ha impactado en sus formas de gobernanza y sus modelos educativos.

El aislamiento social obligatorio expuso a toda la sociedad a una exigencia de trabajo autónomo, basado en objetivos. A las universidades las obligó a garantizar el desarrollo sustentable de sus funciones a través de la mediación de tecnologías sincrónicas y asincrónicas. Esta modalidad virtual produjo una aceleración de sus modelos de gobernanza hacia la promoción de la autonomía, el trabajo por objetivos, colaborativo y en red. También impulsó la alfabetización digital de toda la comunidad universitaria.

Estas cuestiones, deseables para la migración hacia un modelo de Gobernanza 4.0, se vieron, por otro lado, amenazadas por las asimetrías en la capacitación de la comunidad universitaria en el uso de herramientas digitales, así como por las asimetrías de conectividad, de contexto socioeconómico y de gestión de la autonomía, cuestiones que quedaron evidenciadas por el aislamiento social obligatorio.

En el CRUP esta situación social promovió la creación de un nuevo espacio de diálogo e intercambio, que resultaría útil para compartir el análisis de las experiencias y las buenas prácticas derivadas de una coyuntura muy compleja, que afectaba a todas las universidades. Así nació el primer conversatorio entre autoridades de las universidades que lo constituyen, el cual tuvo lugar en mayo de 2020, en medio de la pandemia. Su nivel de participación fue muy elevado y su dinámica se vio favorecida por un marco de sensibilización, solidaridad e incertidumbre, que permitió compartir en forma abierta experiencias y prácticas útiles, así como también incentivó la cooperación y el trabajo en red entre las universidades.

La Universidad Abierta Interamericana (UAI)

La institución objeto de estudio fue creada en el año 1995. Luego de seis años de funcionamiento provisorio y, con base en la normativa para las universidades en Argentina, obtuvo su autorización definitiva en el año 2005. Cuenta con una comunidad académica de más de 20 000 alumnos y 2500 docentes.

A lo largo de su desarrollo atravesó distintas instancias vinculadas a su crecimiento y consolidación. Podemos distinguir las siguientes etapas:

- *Etapas de creación de la Universidad*

La toma de decisiones, durante la etapa inicial, se caracterizó generalmente por ser centralizada. Esto se debe a que toda organización nueva, que se expande rápidamente, requiere de cierto nivel de centralización que permita transmitir el proyecto al resto de la comunidad académica. La centralización de las decisiones se produce cuando se logra, en los niveles intermedios de gestión, un grado de comprensión y compromiso con el proyecto.

- *Etapas de crecimiento y consolidación*

Los grados de centralización o descentralización en la toma de decisiones variaron a medida que la universidad fue consolidando su crecimiento y su cohesión institucional y organizativa. El nivel de centralización fue reduciéndose, favorecido por la incorporación y pleno funcionamiento de los órganos consultivos que se consolidaron y crearon para el funcionamiento institucional.

- *Etapas de evolución del proyecto*

Esta nueva etapa se focaliza en un proceso de descentralización y evolución hacia un modelo de gobernanza más ágil, innovador y pertinente, con mayor horizontalidad y autonomías

crecientes, que preserven y fortalezcan los fines y propósitos declarados por la Institución.

En esta nueva etapa, para definir la política de gobierno y gestión, resultó necesario recuperar los resultados favorables obtenidos en el devenir institucional e identificar las necesidades de ajuste en función de las limitantes y cambios de las condiciones de programación.

La dinámica institucional ha estado guiada en todo momento por los rasgos distintivos de la misión y visión que definen el perfil de la UAI, basados en una universidad pedagógica, inclusiva, comprometida con la innovación y el desarrollo sostenible, y transformadora de la realidad mediante el ejercicio de sus funciones. Abocada a la mejora continua de la calidad para el cumplimiento de su misión, a través de una cultura permanente de evaluación y cambio para la mejora. Esta dinámica se ha sustentado en pilares que constituyen aspectos basales de su filosofía institucional:

- La construcción de una cultura organizacional sólida e integrada, centrada en un sistema axiológico compartido y enriquecidos en la acción cotidiana en todos los estamentos institucionales.
- El desarrollo de un modelo orgánico funcional de gobernanza que, en sintonía con dichos preceptos culturales, ha permitido contar con un indispensable sostén que garantiza la eficacia y eficiencia de los principales procesos institucionales.

En lo que refiere al modelo de gobernanza, la institución atraviesa una etapa de transición entre la fase fundacional de la universidad, basada en una estructura de conducción centralizada y vertical en materia de toma de decisiones, hacia una fase de consolidación y evolución institucional caracterizada por un enfoque emprendedor de gobernanza.

El modelo propuesto sostiene que la toma de decisiones debe estar a cargo de líderes efectivos —decanos, secretarios de las diferentes vicerrectorías y gerentes de áreas administrativas— que conformen

equipos colegiados de gestión comprometidos con una agenda de trabajo (objetivos, procedimientos, recursos y resultados esperados) y que promuevan la participación de los diferentes estamentos institucionales, mediante aportes y críticas para enriquecer la agenda diseñada. Se trata de procurar una mayor autonomía de gestión y, al mismo tiempo, una mayor responsabilidad en la toma de decisiones, al proponer la innovación en la gestión de procesos y resultados y tener una postura crítica y resolutive ante los problemas que surjan en cada área. Las agendas que se definan en cada sector de la universidad deben ser consistentes con las políticas institucionales, contemplar el monitoreo de procesos y resultados y asumir la rendición de cuenta de los logros alcanzados ante las máximas autoridades institucionales y ante su propio equipo de trabajo.

El desarrollo de una IES y su sostenibilidad a largo plazo requieren de una disposición activa para adaptarse al contexto que la rodea y dar una respuesta eficaz a los desafíos que se presentan, tanto en lo relativo a las transformaciones estructurales que signan su macroambiente y son transversales al conjunto de las actividades, como a las connotaciones específicas que dichas fuerzas generan en el sector, su entorno regional y local.

En este sentido, la educación universitaria debe resolver una serie de nuevos desafíos, como la adaptación a una nueva revolución tecnológica signada por la convergencia y transformación digital y de las comunicaciones; la respuesta eficaz a las nuevas demandas sociales y del sector productivo; la contribución de la Universidad al desarrollo sostenible; la construcción de una ciudadanía global; la promoción de la inclusión social y afirmar el rol de la educación como mecanismo de ascenso social y el desarrollo de un modelo educativo equitativo, inclusivo y con calidad educativa.

En síntesis, un nuevo modelo de gobernanza descentralizado, estratégico y emprendedor requiere de planificación y acción consensuada, consistente y articulada con las necesidades de los contextos locales y las tendencias globales. Dichos planes deben ser flexibles para integrar los cambios que se producen en contextos inciertos, como los que atravesamos en la actualidad, así como para atender a los obstáculos que devengan de la propia dinámica interna. Al mismo tiempo,

las planificaciones se diseñan conforme a cuatro criterios: la viabilidad en términos de la disponibilidad de los recursos necesarios, la consistencia con el modelo educativo y las políticas institucionales, la pertinencia con las demandas del contexto en el que se desarrollarán y la calidad de la propuesta validada con el equipo de trabajo y difundida hacia toda la comunidad involucrada.

Tal como ocurrió en el caso del CRUP, la pandemia del COVID-19 afectó fuertemente la gobernanza de la UAI. En este caso, pese a las dificultades propias y no deseables de la pandemia, operó como un acelerador del modelo de gobernanza que se había trazado en su plan estratégico, el cual aspiraba a ser más ágil, innovador y pertinente, con mayor horizontalidad y autonomías crecientes, preservando y fortaleciendo los fines y propósitos declarados por la Institución.

Conclusiones

Las universidades privadas en Argentina se encuentran inmersas en un escenario de creciente disputa internacional por reputación, recursos y talentos, donde se evidencia una oportunidad competitiva si logran desarrollar modelos de gobernanza flexibles y ágiles que favorezcan una fácil adaptabilidad al entorno. A esta flexibilidad en el diseño de las estructuras y los procesos de toma de decisiones debe sumarse el aumento de sus capacidades estratégicas, para identificar áreas prioritarias de desarrollo y planificar con base en criterios de calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la transferencia, la extensión, la responsabilidad social y la sustentabilidad.

Sin perjuicio de ello, existen evidencias de que las universidades en la Argentina responden a las tres formas de isomorfismo definidas por Dimaggio y Powell (1983), el isomorfismo coercitivo en respuesta a demandas y requerimientos que establece la agencia de aseguramiento de la calidad (Coneau) como reacción frente a las regulaciones del Estado; el isomorfismo mimético, producto de la creciente competitividad institucional; y, finalmente, el isomorfismo normativo que responde a un producto reclamado por el mundo del empleo.

Estos comportamientos isomórficos podrían conducir hacia un modelo único e ideal de universidad, que diera forma y homogenice

el conjunto del sistema. Esto afectaría la diversidad y la capacidad de formular y llevar adelante proyectos institucionales diferentes, al existir el riesgo de la promoción de una universidad homogénea, que limite la autonomía universitaria y condicione la capacidad de las universidades para decidir el rumbo de sus acciones.

La Universidad, en el contexto actual, se constituye en un agente de cambio, transformador de realidades, a través de sus nuevas formas de gobernanza dinámicas, flexibles, horizontales y colaborativas. Esto favorece el mejor cumplimiento de los fines y propósitos declarados en su proyecto institucional, en el marco de su sistema de valores, fijados por sus principios y prioridades para contribuir al desarrollo sustentable, social y productivo.

Nos enfrentamos a un escenario dinámico, inestable, complejo y altamente demandante que afecta y amenaza a las universidades en relación a sus capacidades de reacción y adaptación. Se corre el peligro de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer (Brunner, 2011).

En los dos casos de estudio, presentados en este trabajo, se observa que la gobernanza institucional ha virado hacia un enfoque más descentralizado, estratégico y emprendedor para adaptarse a los cambios de contextos y demandas que presentaron, en general, la tercera y cuarta revolución industrial (revolución científico-tecnológica e industria 4.0) y, en particular, la pandemia del COVID-2019.

Proponemos profundizar el análisis y la implementación de las experiencias del modelo de Gobernanza 4.0, denominando de ese modo a las buenas prácticas que tienen por objeto adaptarse a las nuevas demandas de la cuarta revolución industrial, sin perder el rumbo trazado por los fines y propósitos institucionales ni renunciar al sistema de valores, fijados por los principios y prioridades de la propia cultura institucional. En tal sentido, creemos que las dos experiencias de mutación en los modelos de gobernanza institucional aquí descritas constituyen un aporte en esa dirección.

Referencias

- Baldrige, V., Curtis, D., Ecker, G. y Riley, G. (1986). Alternative models of governance in Higher Education. In M. W. Peterson (ed.), *ASHE Reader on organization and governance in Higher Education*. Gin Press.
- Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities [Organización Y gobernanza universitaria]. *Higher Education Policy*, 20, 477493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/10457>
- Campbell, L. (2009). Surgimiento y transformación del análisis institucional. En E. Ibarra Colado (Coord.), *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas* (pp. 3-34). Gedisa.
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms [El método de estudio de caso en pequeñas y medianas empresas]. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177%2F0266242696151005>.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior* (Rollin Kent, trad.). Nueva Imagen.
- Dávila, M., y Guaglianone, A. (2014), La investigación en las universidades Argentinas y su evaluación. *European Scientific Journal*, 10(16), 275-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n16p%25p>.
- De Vincenzi, R. (2009). *La regulación de las Carreras de Medicina en la Argentina: el proceso de toma de decisiones*. Prometeo.
- De Vincenzi, R. (2016). *Aseguramiento de la calidad. Entre autonomía institucional y la intervención estatal*. Prometeo.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2014). *Anuario Estadístico de Educación*. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>
- Dimaggio, P., y Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields [La jaula de hierro revisitada: isomorfismo institucional y racionalidad colectiva en el campo organizacional]. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. www.jstor.org/stable/2095101.

- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research [Construir teorías a partir de la investigación de casos de estudio]. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. www.jstor.org/stable/258557
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Teseo-UAI.
- Guaglianone, A., y Rabossi, M. (2018). Claroscuros de la internacionalización de la educación superior en Argentina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 4(4), 2-5. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/11277/214421442711>.
- Guy Peters, B. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política* (Verónica Tirota, trad.). Gedisa.
- Kehm, B. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante?. En Barbara. K (Comp.). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Octaedro, S. L.
- Krathwohl, D. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach* [Métodos de educación en investigación en ciencias sociales] Longman Press.
- Ley 24 521 de 1995 (20 de julio), Ley de Educación Superior. *Boletín oficial* 28.204. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/25000-29999/25394/texact.htm>
- March, J. G. y Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations* [Ambigüedad y elección in organizaciones]. Universitetsforlaget.
- Miceli, S. (2019). *El sistema de aseguramiento de la calidad: evaluando los instrumentos de medición de la Coneau*. Teseo- UAI.
- Ragin, C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies* [El método comparativo: más allá de estrategias cualitativas y cuantitativas]. University of California Press.
- Salmi, J. (2019). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial. Mayol.
- Schwab, K. (2016, 14 de enero). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond [La cuarta revolución industrial]. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. (2018). *Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias*. <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

- Weick, K. (1986). Educational organizations as loosely coupled systems [Organizaciones educativas como sistemas sueltos acoplados]. In M.W. Peterson (Ed.), *ASHE Reader on organization and governance in Higher Education*. Gin Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* [Investigación de casos de estudio: diseño y métodos]. Sage Publications.

PARTE II
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE DIRECTIVOS
Y EXDIRECTIVOS INTERMEDIOS

Gobernanza universitaria en Argentina: aportes de investigación para pensar el pasado, el presente y el futuro de la Universidad

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA
PABLO GARCÍA
CRISTIAN PEREZ CENTENO

Introducción

Este trabajo desarrolla una mirada histórica del gobierno y la gobernanza universitaria (GU) argentina en el contexto latinoamericano, a partir de la Reforma Universitaria de 1918. La GU es abordada según los términos propuestos por autores como Ganga Contreras *et al.* (2017, 2018a, 2018b y 2018c). Particularmente, este escrito se refiere al análisis de la estructura y a la gestión que las universidades latinoamericanas han tenido a lo largo de su historia: “las luchas de poder por lograr su control, la casi constante precariedad de su sostenimiento económico y la complejidad y trascendencia de su misión” (2018a, p. 20), los condicionantes institucionales vinculados a las dinámicas sociales, a las normas regulatorias y al peso que ejercen sobre su organización.

En especial, nos referimos a las características que asumió la Universidad argentina, a partir de procesos políticos, económicos y sociales que incidieron en esta; los cuales hemos analizado en diversos estudios e investigaciones realizados por el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Se presenta, en primer término, algunas reflexiones acerca de los conceptos de gobierno, gobernabilidad y gobernanza que sirven de marco para analizar el caso argentino. En segundo lugar, se presenta el estado actual del sistema universitario argentino con especial énfasis en cuestiones de gobierno y democratización de la educación superior del país. Básicamente, se consideran tres momentos determinantes para el sistema universitario argentino en su historia —los cuales no son ajenos para el conjunto de la región—: la incidencia de la Reforma Universitaria en las primeras décadas del siglo xx, la irrupción de las políticas neoliberales derivadas del Consenso de Washington en el último cuarto del siglo xx y los intentos de superación de las crisis del neoliberalismo en este siglo. Luego, presentamos otro apartado que caracteriza los rasgos principales del Gobierno del sistema universitario a comienzos del siglo xxi y los principales cambios e innovaciones experimentadas en el sistema universitario argentino; esto sobre la base tres investigaciones tituladas: “La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional” (Fernández Lamarra, 2018), realizada para el Ministerio de Educación Nacional en el marco de los acuerdos del Mercosur Educativo, “Innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo” (Fernández Lamarra, 2015) e “Innovación universitaria para la calidad con pertinencia e inclusión” (Fernández Lamarra *et al.*, 2019) Finalmente, se realizan unas consideraciones sobre el futuro de la gobernanza universitaria para Argentina.

Desarrollo

Hoy en día, el estudio de la gobernanza de los sistemas nacionales de educación superior se ha convertido en uno de los ejes de investigación dentro de diversos campos de estudio, que van desde la sociología a la administración de las organizaciones, pasando por la política educativa y los estudios sobre nueva gestión pública. A decir verdad, el concepto de gobernanza aún es un concepto en construcción y las posibles definiciones del mismo son múltiples. No obstante, es claro que el origen del concepto de gobernanza debemos buscarlo en el de

governabilidad; a la vez que los conceptos de gobernanza y gobernabilidad están vinculados al de gobierno.

El gobierno universitario concentra uno de los ejes de debate respecto de la situación universitaria actual. Los enunciados de las reformas que se han desarrollado desde los noventa lo problematizan especialmente, al poner en tela de juicio la eficacia o la eficiencia de los órganos colectivos, el carácter deliberativo y plural que los constituye, y las estructuras de representación involucradas (Fernández Lamarra y Alonso Brá, 2004). Desde hace décadas se reclama una estructura más eficiente, flexible y ejecutiva que permita el desarrollo del proceso de toma de decisiones y de gestión acorde a las necesidades.

La emergencia del concepto de gobernabilidad en el ámbito universitario en América Latina se sitúa según Fernández Lamarra (2006) entre los años 80 y 90 para hacer referencia a la necesidad de elaborar consensos nacionales y de definir concertadamente entre todos los sectores políticos y sociales políticas de Estado en la vuelta a la democracia en la región. Con Puelles Benítez y Urzúa (1996) sostenemos que la gobernabilidad en educación superior está asociada a la pertinencia político-institucional de los sistemas universitarios para contribuir al afianzamiento de la gobernabilidad democrática de la región en su conjunto y en cada uno de sus países.

Así, gobernabilidad remite al trabajo de la universidad para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales para las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores ético-morales en el marco de una cultura cívica democrática, para el desarrollo en sus estudiantes y graduados de actitudes y juicios críticos sobre instituciones, procesos y actores y para que la educación y la universidad se constituyan nuevamente en medios de movilidad e integración social. (Fernández Lamarra *et al.*, 2008, p. 2)

Sin embargo, los debates vinculados al fortalecimiento de la gobernabilidad en las instituciones universitarias y su contribución al sistema democrático de los países de la región están prácticamente ausentes del

ámbito de nuestras universidades. Estos debates son imprescindibles para fortalecer la pertinencia política e institucional de la educación superior en la región y evitar conflictos, en el seno de las universidades, que afecten seriamente su propia gobernabilidad (Fernández Lamarra *et al.*, 2018).

Ahora bien, en relación con la gobernanza, una definición amplia puede partir de entenderla como una categoría analítica que explica los mecanismos de coordinación de las actividades de los distintos actores en un campo determinado (Kehm, 2011). En particular, puede plantearse que la gobernanza de los sistemas de educación superior hace referencia a las relaciones entre las Instituciones de Educación Superior (IES), el Estado y otras autoridades públicas y la sociedad (Cifuentes, 2016). Asimismo, puede definirse a la GU como un nuevo proceso de gobierno que cambia el significado de gobernar la institución, que busca apartarse de los mecanismos tradicionales de autoridad y sanción para postular la primacía del consenso y la negociación (Carrasco, 2017). La esencia del concepto refiere al modo en que las universidades están organizadas y estructuradas y al modo como son administradas desde la óptica de su Gobierno y gestión (Ganga Contreras, 2014).

Pensar la GU supone tener una mirada integral que abarque tanto a sus componentes externos como internos. Los primeros comprenden a los órganos respectivos del Estado (Gobierno nacional, ministerios, parlamento, Poder Judicial, agencias públicas especializadas) y a la sociedad civil (empresarios, asociaciones y organizaciones sociales, profesiones y graduados, opinión pública). Los segundos cohabitan dentro de las propias corporaciones académicas (docentes e investigadores, estudiantes, trabajadores administrativos y técnicos); además de los distintos tipos de instituciones que integran el sistema educativo (universidades, institutos docentes, etc.) (Ganga Contreras *et al.*, 2017). Esta mirada nos remite a pensar en la complejidad del Gobierno del sistema universitario en general y de las instituciones universitarias en particular.

Es importante reconocer que, en el contexto actual, la GU las interpela. Ganga Contreras *et al.* (2018c) plantean algunos aspectos críticos por los que atraviesan actualmente las universidades y sistemas de

educación superior, los cuales pondrían en crisis el paradigma napoleónico de las universidades —como es el caso argentino—. El acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en la economía y en la sociedad del conocimiento, hoy por hoy, cuestionan las estructuras y formas de gobierno tradicionales de las universidades y de los sistemas de educación superior. Sugieren, además, puntos de tensión que dificultan el adecuado funcionamiento de las universidades: el aumento de las matrículas; los escasos recursos financieros y la baja producción científica; la necesidad de estructuras y procesos apropiados para la toma de decisiones y la atención a las demandas; la distribución o concentración de la autoridad entre personas; las dificultades en el liderazgo; la supremacía de lo administrativo sobre lo académico; el funcionamiento de estructuras de gobierno rígidas; entre otras.

Perspectiva histórica de la gobernanza universitaria argentina en el contexto latinoamericano

El impacto de la Reforma universitaria en la gobernanza nacional y latinoamericana¹

Cuando se produce la Reforma Universitaria en Córdoba, el país solo contaba con cuatro universidades, ubicadas en Córdoba, Buenos Aires, La Plata y Tucumán. El “sistema” universitario público estaba regulado por la Ley Avellaneda de 1885, sancionada cuando solo existían las universidades de Córdoba y Buenos Aires. Estas fueron convirtiéndose en ámbitos de consolidación del modelo hegemónico agroexportador del país, fuertemente concentrado en el puerto de Buenos Aires y en la agroganadería pampeana, lo que favoreció la constitución de una poderosa oligarquía centralista (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2010).

La universidad formaba a la clase dirigente del país y, en los hechos, hubo una fuerte homogeneidad ideológica y política entre el Gobierno y la universidad. Sus funcionarios y legisladores alternaban funciones en ambas instituciones y formaban a sus alumnos como

1 El desarrollo de este apartado es tomado fundamentalmente del trabajo desarrollado en Fernández Lamarra y Perez Centeno (2020).

asistentes y herederos, tanto a nivel político como universitario. La Ley Avellaneda incluía regulaciones que favorecían este vínculo; por ejemplo, la cobertura de las cátedras y la destitución de los profesores, aunque requerían una mediación institucional universitaria. Esta era una atribución del Poder Ejecutivo Nacional (Cano, 1985).

La creación de nuevas universidades —como las de La Plata y Tucumán—, además de atender a la necesidad de desarrollo del sistema, modificó parcialmente el centralismo del Gobierno nacional, así como el modelo tradicional oligárquico, y anticipó algunos de los principios y lineamientos políticos consagrados más tarde en la Reforma de Córdoba. Así, la cuestión universitaria condensa y es fruto de los procesos económicos y políticos que venían gestándose desde el siglo XIX: “el crecimiento económico de fines del siglo XIX, la integración de la masa de inmigrantes europeos y la movilidad social ascendente, prolongada por varias décadas, que originó un amplio espectro de sectores medios” (Reynoso, 2018, p. 59).

Asimismo, en 1916, se produjo un cambio político nacional de gran significación en el crítico contexto de la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial y de la Revolución Rusa. En Argentina, los sectores oligárquicos y conservadores fueron derrotados electoralmente por un nuevo partido político —la Unión Cívica Radical—, el cual contó con el apoyo de los sectores medios que ascendían social y políticamente; así sellaban el final de la hegemonía conservadora. Hipólito Yrigoyen, en la presidencia de la nación, luego del estallido del movimiento reformista, impulsó las reformas que contemplaban los reclamos estudiantiles.

Esta disputa se reflejó en las universidades, aún controladas por la oligarquía desplazada del Gobierno. La situación se vivió más crudamente en la Universidad Nacional de Córdoba donde, a partir de un conflicto con los estudiantes en la Facultad de Medicina en 1918, una de las huelgas fue reprimida duramente. El proceso, que incluyó la intervención del Gobierno nacional, condujo a la proclamación del *Manifiesto Liminar* por parte de la Federación Universitaria Argentina (FUA). El Manifiesto constituyó las bases del pensamiento y de las reivindicaciones del Movimiento Reformista, el cual rápidamente superó las fronteras institucionales e involucró a los principales dirigentes del

Gobierno y la política nacional, y se extendió a otras universidades nacionales y latinoamericanas.

Este movimiento venía germinando desde finales del siglo XIX y cobró fuerza en los inicios del XX. Se registran antecedentes de conflictividad y movilización en algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA), reuniones estudiantiles desarrolladas en Buenos Aires, Montevideo y Lima, interrumpidas por el advenimiento de la Primera Guerra Mundial (Buchbinder, 2012; Reynoso, 2018) y congresos educativos en los que comenzó a discutirse el problema universitario.

Los temas centrales del Movimiento Reformista² han sido los de la autonomía universitaria, el cogobierno de docentes y estudiantes; la coexistencia de la universidad profesionalista y científica; el cuestionamiento de la universidad como “fábrica” de exámenes y títulos profesionales; la renovación pedagógica; la libertad de cátedra (en oposición a la designación arbitraria y la herencia); la función social de la universidad; la extensión universitaria; la solidaridad con el pueblo y los trabajadores; la centralidad de los estudiantes —en general, de los jóvenes— como destinatarios y protagonistas de la universidad; el compromiso de la universidad con el cambio social; y la superación de las fronteras de la universidad (Fernández Lamarra, 2010).

Algunas de estas propuestas están todavía parcialmente incumplidas en la Universidad argentina y latinoamericana.

Las ideas expresadas en el *Manifiesto Liminar* plantean la reacción de los estudiantes reformistas frente al “derecho divino del profesorado universitario”, a la falta de cientificidad por ausencia de libertad, a la tiranía, al clericalismo y, en términos políticos, a la Ley Avellaneda como expresión de una Universidad fosilizada. La autonomía universitaria —como exigencia— expresó tanto la demanda de independencia de la Universidad respecto del Estado, como de los propios partidos políticos (Suasnábar, 2009).

2 Recomendamos la edición que Eudeba realizó en 2008, en conmemoración del noventa aniversario de la Reforma Universitaria, titulado *La gaceta universitaria 1918-1919: una mirada sobre el movimiento reformista de las universidades nacionales* en el que se reproducen facsímiles de *La Gaceta* de los años 1918 y 1919.

Naturalmente, la incorporación de los postulados reformistas en las universidades desató conflictos con las autoridades y gran parte del cuerpo de profesores que resistieron los planteos democratizadores de las federaciones estudiantiles. Sin embargo, a pesar de estas resistencias, se logró la reforma de los estatutos universitarios, por efecto de la acción y las exigencias de los estudiantes.

En general, la Reforma impactó en el ámbito universitario argentino al generar una preocupación por su mejoramiento, la ampliación de la matrícula, la creación de nuevos centros e institutos, el mejoramiento y la innovación (Fernández Lamarra, 2003).

Aunque con alcances diversos, la Reforma tuvo un rápido eco en otros países de América Latina a partir de la preocupación e interés de los estudiantes por difundirla, plasmados en diversos convenios con las federaciones estudiantiles de otros países. Lo que sí ocurrió fue el fortalecimiento de las organizaciones estudiantiles y la discusión respecto del rol de la Universidad y su relación con la situación y el destino de las sociedades latinoamericanas. En algún sentido, la Reforma Universitaria convirtió a la Universidad en nuevo actor político, diferenciado del Estado y de los partidos políticos, además de haber impulsado un nuevo modo de conducción institucional (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2010).

La significación de la Reforma Universitaria en la gobernanza universitaria es tan grande que puede afirmarse que es el proceso de políticas de reformas de la educación más importante que se ha registrado en América Latina durante el siglo xx y que sus lineamientos principales gravitan —y gravitarán en el futuro— muy fuerte, tanto en la Argentina como en toda la región (Fernández Lamarra, 2010). La autonomía es el signo político y académico más sobresaliente del movimiento reformista tanto en la Argentina como en la casi totalidad de Latinoamérica. Esto a pesar de que ha estado desdibujada muchas veces a lo largo del siglo pasado por los problemas y contradicciones de los vaivenes político-institucionales que interrumpieron en el orden constitucional del país.

En Argentina, la autonomía universitaria ha estado directamente vinculada con los vaivenes político-institucionales del país a lo largo del siglo xx, donde los regímenes democráticos no han sido siempre los que necesariamente la impulsaron o lograron sostenerla.

Muchas veces su sostenimiento no se ha relacionado directamente con necesidades y preocupaciones respecto del desarrollo académico y científico de la universidad y del país -aunque ha tenido impacto decisivo sobre ambos- sino a factores de la lucha política a nivel nacional. Quizás sea éste uno de los principales factores explicativos —junto a la crisis de financiamiento y al vaciamiento represivo desatado por la última dictadura militar— del actual deterioro de la universidad argentina.

Lamentablemente, la universidad argentina y los principios de la Reforma Universitaria de 1918 —estrechamente ligados a las demandas de mayores niveles de autonomía, de democratización y de desarrollo científico-académico— han quedado atrapados como rehenes en la pelea por el sostenimiento del orden político hegemónico y la marginación de los opositores, tanto durante los períodos democráticos de gobierno como cuando los sectores conservadores, oscurantistas y oligárquicos del país se hicieron del poder a través de golpes de Estado. La autonomía, en definitiva, terminó condensando el sentido de la lucha contra la voluntad estatal de control político-ideológico de la Universidad.

El actual desarrollo universitario argentino y la vigencia de su autonomía —sostenidos desde el restablecimiento de la democracia en 1983— es un hecho inédito que, como ya veremos, poco representan las complejas fluctuaciones por las que atravesó el sistema universitario en el siglo xx. (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2010, p. 42-43)

No obstante, la Reforma Universitaria y sus principios —como hemos señalado— lograron una fuerte diseminación y produjeron efectos en diversos países de la región, tanto a nivel universitario como político. Debe pensarse el carácter de la Universidad latinoamericana predominantemente estatal y con una fuerte autonomía institucional y académica hasta los setenta y ochenta y su relación con la defensa permanente de la educación pública y sus pilares de gratuidad y libre acceso, el cogobierno en la Universidad, las cátedras paralelas y, sobre todo, en el compromiso con la sociedad, desplegado por el reformismo.

De todas maneras, es importante no acotar el proceso de la reforma estudiantil solo al reclamo de carácter académico, si bien es cierto que esto estuvo en el centro de los reclamos, la radicalización del movimiento estudiantil fue más allá y cuestionó a la sociedad de la época. De acuerdo al *Manifiesto Liminar* con el que se proclama la Reforma Universitaria en 1918, reforma universitaria es lo mismo que reforma social. De hecho, uno de los motores que impulsó la expansión continental de la Reforma Universitaria fue el cuestionamiento estructural de su época, aun cuando el foco de sus propuestas se centró en cuestiones académicas y en el rol de la Universidad con la sociedad. Especialmente una conciencia antiimperialista abonada por un contexto internacional que ponía en cuestión el sistema capitalista. Conciencia que, sin embargo, no logró estructurar una relación con el movimiento obrero, quizás por limitaciones de clase que se mantuvieron a lo largo del siglo y que expusieron contradictoriamente al movimiento estudiantil³. Pero que, aun así, contenía componentes revolucionarios, pues, rápidamente se transformó en una referencia internacional.

Tan es así que el Manifiesto fue recibido en América latina como un llamado a una profunda reforma social en la que participaron figuras como Germán Arciniegas en Colombia, Rómulo Betancourt en Venezuela, José Arévalo en Guatemala, José Vasconcellos en México, y a pensadores de Paraguay, Chile, Bolivia y, especialmente, del Perú, en donde dio origen al nacimiento de un partido político, el APRA, que concentró en sus filas a intelectuales de ese país, y dando marco a la influencia de hombres como Víctor Raúl Haya de la Torre, Luis Alberto Sánchez y José Carlos Mariátegui.

Los jóvenes que participaron en ese movimiento no imaginaron que tantos años después sus ideales estuvieran presentes en el Mayo Francés del 68, plasmados en el espíritu y la letra de Deodoro Roca

3 Nos referimos a las participaciones del movimiento reformista en la represión del movimiento obrero en los años treinta o la colaboración con el golpe de estado del cincuenta y cinco, en contraposición, por ejemplo con la fuerte resistencia durante la última dictadura cívico-militar (Gak, 2017).

en su consigna “Prohibido prohibir” y que hoy, a 100 años, tantos rescatarían su vigencia. (Gak, 2017, p. 36)

A estas referencias deben agregarse otras: en especial, en Cuba la de Julio A. Mella cuya acción en la revolución universitaria de 1923 y en la creación del Partido Comunista de Cuba fue protagónica y, desde ya, como un antecedente importante de la Revolución Cubana.

Así, la Universidad pública en América Latina, hasta la década del ochehnta, ha sido predominantemente estatal, con autonomía institucional y académica, y fundamentalmente cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados a través de estructuras colegiadas de gobierno. El modelo predominante era el “napoleónico”, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria. En ese modelo, las carreras profesionales son largas, de tipo “túnel” —como las denominan los europeos—, en las que los alumnos obtienen el título luego de seis o siete años de estudios sin ciclos ni titulaciones intermedias.

Aun con la creciente e ininterrumpida masificación de la educación superior a partir de la mitad del siglo xx, saldada con la creación de nuevas universidades públicas y del desarrollo de un sector privado de educación universitaria, su Gobierno y organización se mantuvo fuertemente estructurado por los principios reformistas del dieciocho. Las recurrentes interrupciones del orden democrático no lograron disminuir su potencia orientadora y democrática ni el gobierno de la universidad pública.

*El impacto del neoliberalismo en la gobernanza nacional y latinoamericana*⁴

Sobre el último cuarto del siglo xx los países de América Latina atravesaron complejos procesos político-institucionales y económicos derivados de la irrupción de las políticas del Consenso de Washington, al tiempo que recuperaban su institucionalidad democrática,

4 El desarrollo de este apartado se basa en el trabajo de Fernández Lamarra u Perez Centeno (2014b).

luego de haber sufrido en décadas anteriores —la mayoría de ellos— dramáticas dictaduras militares.

A estas debilidades políticas se agregan las crisis en sus economías como efecto de los impactos de las políticas neoliberales, de la globalización y de los procesos propios de la crisis del Estado de Bienestar. La implantación de “economías de mercado” y la internacionalización de las decisiones económicas nacionales, llevaron en la mayoría de los países a drásticas reformas del Estado, a la privatización de los servicios públicos y a un gran incremento de la desocupación y, por ende, de la pobreza, de la exclusión y de la marginalidad social y económica. (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2014a, p. 11)

Como resultado, los países de América Latina han reconfigurado su estructura económica y social, y derivaron el peso de la producción hacia la valoración de activos financieros con una capacidad de reproducción inusitada. Su efecto en la región es el de una fortísima concentración económica y financiera con capacidad de ubicuidad y niveles de desigualdad inéditos, tanto a nivel internacional como nacional, lo que profundiza la inequidad estructural de América Latina.

Las lógicas del mercado han penetrado ampliamente tanto en los sistemas sociales como el educativo; en particular en el ámbito universitario, aun cuando en muchos países se declara la concepción de la educación superior como un bien, público y social, sostenido desde las conferencias regionales y mundiales de la Unesco.

Así, algunos de los postulados reformistas han cobrado nuevos significados, muchas veces impregnados por concepciones neoliberales o mercantilistas que modifican su sentido original a partir de la promoción de la eficacia, la eficiencia, la calidad y la productividad; en especial, la autonomía universitaria y la relación de la universidad con la sociedad.

Paradójicamente, durante la década del noventa se incrementó la demanda por la educación superior, reflejada en el aumento significativo de las tasas de escolarización y del número de estudiantes. Desde 1975 a 2010, en América Latina se pasó de 330 a 3500 universidades,

de 3 a 18 millones de estudiantes y la tasa bruta de escolarización superior pasó del 10 % al 31 % (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2014).

Para atender al aumento de la demanda creciente de la educación superior, se crearon diversos tipos de instituciones —en su mayoría, como ya se ha señalado, de carácter privado— sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto, una fuerte diversificación de la educación superior con una simultánea privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad en los niveles de calidad.

Desde la década del noventa hasta la del 2000, el incremento anual del costo de matrícula en la educación superior en América Latina ha sido del 6 % pero del 8 % en el sector privado y solo del 2.5 % en el público. Así, en 2010, el promedio del costo de matrícula en la educación superior latinoamericana en instituciones privadas supera el 60 %, lo que modifica su histórica configuración pública. En Brasil es del orden del 80 %. En Colombia y Chile de más del 60 %; en Centroamérica es, también, de alrededor del 60 %. Para México es de alrededor del 45 %, para Argentina del 20 % y para Uruguay del orden del 10 %. En Cuba es totalmente pública. En el caso de Argentina, si se toma únicamente la matrícula universitaria, en el año 2010, solo el 15 % se da en universidades privadas.

La privatización y la fuerte diversificación, —tanto en su organización como en su calidad— junto a la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios, manifiestan una situación claramente diferente de lo que había ocurrido hasta la década del ochenta. Las transformaciones se presentan más como “deformaciones” del modelo napoleónico que como superadoras del mismo. Se podría plantear que, en muchos casos, se mantienen y se profundizan ciertos aspectos negativos del modelo profesionalista por facultades y se introducen ciertos aspectos menos deseables de algunos de los modelos vigentes en Estados Unidos (tipo *College*). Así se crean en algunos países de América Latina instituciones universitarias privadas, denominadas “universidades garajes”, en Colombia y “patito” en México, por sus dimensiones, por su baja calidad y por el tipo de infraestructura física disponible. A esta caótica heterogeneidad institucional, se agrega

la fuerte disparidad en materia de planes de estudio. Con lo cual, se encuentran en un mismo país denominaciones diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez, duraciones distintas de una misma carrera profesional.

Frente a esta situación, se establecieron procesos de regulación de la educación superior para hacer frente al aumento y la disparidad en la calidad de las instituciones, en especial de las privadas. En países como Argentina, Chile, Colombia, México y Uruguay, y más recientemente Ecuador, Panamá y otros de Centroamérica, se pusieron en funcionamiento distintas instituciones y mecanismos, implementados a través de normas jurídicas para regular tanto la apertura o el funcionamiento de dichas instituciones, como para los procesos de evaluación y acreditación institucional y de carreras de pregrado y posgrado. En Argentina, es de destacar que, desde la creación entre 1995 y 1996 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), este organismo ha limitado fuertemente la creación de nuevas universidades privadas.

Con diversos grados de profundización en cada uno de los países de la región, se manifiesta la creación de un alto número de nuevas universidades privadas; la diversificación —quizás excesiva— de la oferta con criterios centrados en la demanda, la competencia por la matrícula, la introducción de modelos de gestión de carácter empresarial —aún en las universidades públicas—, las nuevas modalidades de gestión de gobierno y toma de decisiones, las nuevas modalidades de contratación de profesores, a través de incentivos, evaluaciones de *performance* y de los mecanismos de control o rendición de cuentas, etc.

La gobernanza universitaria en el siglo XXI

El quiebre del ciclo político neoliberal en Argentina es posible establecerlo con la grave crisis económica que eclosiona en diciembre de 2001 —con la caída del gobierno democrático—, pero cuyos efectos se sentirían en adelante. Luego de una breve transición, a partir de 2003 sí inicia un proceso político que explícitamente buscó romper con los principios organizadores neoliberales. Su éxito fue relativo e incipiente y su dirección volvió a reorientarse con la derrota electoral de 2015.

En los doce años que duró el ciclo se desarrollaron acciones políticas con fuerte impacto en la escolarización de la población, aun cuando —estrictamente— no todas fueron de carácter educativo o pedagógico; muchas de ellas impactaron en la educación superior e incidieron en la gobernanza universitaria.

Entre las principales debemos mencionar: la asignación universal por hijo⁵, el aumento de la obligatoriedad escolar, la creación de nuevas universidades nacionales, la promoción del ingreso directo y la gratuidad⁶ de la enseñanza en universitaria pública a través de programas de mejoramiento y de becas, una fuerte recomposición salarial de los docentes en todos los niveles educativos (en el nivel universitario público nacional pasó —para un profesor titular con dedicación exclusiva— de alrededor de USD1000 a casi USD3000). Los programas de terminalidad escolar impulsaron la finalización de la educación secundaria e incrementaron la demanda de acceso a la superior.

Sin embargo, aunque se verificó un muy significativo proceso de ampliación de la matrícula, existen procesos consustanciales —deserción, fracaso, segmentación, diferencias de capital académico, etc.— que lo ponen en duda, ya que benefició fundamentalmente a los sectores medios, en detrimento de los más desfavorecidos. Esto Ana María Ezcurra (2011) lo denominó *inclusión excluyente*⁷.

Las nuevas universidades —diecisiete universidades en este siglo—, creadas en este contexto para atender a las nuevas necesidades de la población en la materia, han producido, entre otras cuestiones, consecuencias en el sistema de reconocimiento y recompensas del trabajo

5 Conocida como AUH en Argentina, pero implementada en la mayoría de los países de la región.

6 En Argentina, la gratuidad de la enseñanza universitaria pública fue establecida en el año 1949 y se mantiene hasta la actualidad, solo cuestionada por las dictaduras militares.

7 Lamentablemente, debemos señalar que en América Latina y en Argentina no hay disponible un cuerpo de investigaciones que estén dando cuenta de estos aspectos sustantivos de las reformas de los sistemas educativos, aunque para el sistema universitario argentino se estima que alrededor del 50 % y 60 % de los estudiantes que ingresan abandona los estudios en los dos primeros años.

docente universitario; lo cual afecta de diversa manera a los académicos, pero también en la gobernanza universitaria. Estas universidades implicaron, por cierto, la adopción de nuevos modelos de organización académica, centralizados en “departamentos” en vez de “facultades” o campus de facultades, e incorporaron nuevos actores al Gobierno institucional (representantes de sectores productivos locales y otras organizaciones de la sociedad civil).

Este cambio no es menor en el factor estructural, en cuanto representa una innovación al interior del sistema universitario en dos sentidos. Por un lado, supone nuevas formas de gobierno institucional y gestión de los recursos científicos y académicos en las universidades; lo cual podría tener impacto en la definición de la carrera docente, el acceso a los cargos y la movilidad. Por otro lado, en cuanto al ejercicio académico, implica articular el trabajo de enseñanza e investigación en nuevos espacios de intercambio disciplinar, más allá de las cátedras tradicionales (Perez Centeno *et al.*, 2017).

Finalmente, como principal factor, en el año 2015 se sancionó el primer Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios (CCDIUN), el cual pone a las universidades a implementar cambios organizacionales que garanticen las nuevas condiciones de empleo, aprobadas en el nuevo marco normativo, y a los docentes en una actitud de negociación y demanda por mejores condiciones de trabajo. Este convenio ha incluido desde la aprobación de las condiciones del ambiente de trabajo, hasta la definición de las condiciones generales de empleo, tales como el número máximo de alumnos que un docente puede y debe atender por clase, el derecho a la capacitación gratuita, la carrera docente y los concursos, el nomenclador salarial, las licencias, entre otros aspectos generales. Esas políticas han introducido (y continuarán haciéndolo) novedades para el caso argentino, que, sin dudas, impactarán en las actividades de los docentes, en las condiciones laborales y también en sus perfiles profesionales.

Estos cambios se producen en el sistema de educación universitario argentino —y latinoamericano— y en su gobernanza, y promueven su democratización, a la vez que introducen lógicas economicistas que atentan contra él mismo. Aunque paradójicas, son expresiones de la

tensión global que existe respecto de la educación superior en las últimas décadas; por un lado, entre la promoción del derecho a la educación (y de la educación superior como derecho, en particular) y, por otro, su disposición como bien comercial, negociable (Bianchetti y Sguissardi, 2017). Esto explica la coexistencia de políticas y lógicas que favorecen el acceso a los bienes simbólicos sociales por parte de la ciudadanía y su reproducción, junto con otras que promueven la privatización de los sistemas y la introducción del juego de libre oferta y demanda para su regulación, la distribución del conocimiento y los servicios educativos.

La organización y el gobierno de la educación superior universitaria argentina hoy⁸

El sistema universitario argentino es extremadamente complejo. No obstante, para su descripción puede pensarse en la existencia de dos niveles de organización. El primero está conformado por los órganos públicos estatales y no estatales orientados a generar un ámbito de interacción entre las autoridades públicas (tanto del Poder Ejecutivo como del Legislativo) y las universidades. En el segundo nivel están las universidades propiamente dichas (Fernández Lamarra 2018). En relación con el primer nivel, si bien algunos de los órganos que hoy conforman este nivel de intermediación son antiguos, fue la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) (Ley 24 521 de 1995) la que definió con claridad un conjunto de órganos destinados a coordinar el sistema, y estableció un nuevo marco para la interacción entre el Estado y las universidades. Con la LES dos organismos intermedios tradicionales, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), fueron potenciados en sus funciones de deliberación y consulta, pero también limitados por la aparición de otros organismos y estructuras como el Consejo de Universidades (CU), el cual representa todas las universidades, la Coneau y los Consejos de Planificación Regional de Educación Superior (CPRES). La acción en

8 Para desarrollar este apartado consideraremos el estudio de Fernández Lamarra *et al.* (2018), en el que trabajaron investigadores de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de Palermo.

conjunto de estos organismos, junto al despliegue de un rol más activo del Ministerio de Educación a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 1993 y el incremento de los fondos distribuidos por el Estado —por fuera del presupuesto universitario—, llevó a un aumento del protagonismo del Estado en la regulación del funcionamiento del sistema (Fernández Lamarra, 2018).

En lo que respecta al segundo nivel analítico, el de las universidades, resulta pertinente presentarlo cuantitativamente para dar cuenta de su complejidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Instituciones universitarias según el sector de gestión en Argentina, 2020.

Régimen	Total	Universidades	Institutos universitarios
Total	131	111	20
Estatal Nacional	61	57	4
Estatal Provincial	5	4	1
Privado	63	49	14
Extranjera/Internacional	2	1	1

Fuente: Ministerio de Educación (s. f.).

Un aspecto a destacar es que, a pesar de la paridad en términos numéricos de la cantidad de instituciones, la matrícula se concentra sobre todo en la universidad pública. Los últimos datos disponibles de matrícula del sistema universitario argentino indican que, de un total de 2 005 152 estudiantes matriculados en las universidades en el 2017 en los niveles de pregrado y grado, 1 584 392 (79 %) están matriculadas en instituciones de gestión estatal y 420 760 estudiantes están matriculados en instituciones privadas. En lo que respecta al posgrado, la matrícula se divide en 122 829 estudiantes en instituciones de gestión estatal (77 %) y 36 516 estudiantes en instituciones privadas (Ministerio de Educación, s. f.).

La particularidad principal del Gobierno de las universidades del subsistema de gestión estatal es que, política y normativamente, sus

instituciones obedecen simultáneamente a tres lógicas. Por un lado, existe una lógica académica (básicamente formativa, de investigación y de extensión); por otro, hay una lógica democrática (básicamente interna, de los miembros de la propia universidad); por último, al administrarlas universidades recursos públicos, se impone una lógica de transparencia y eficiencia en la gestión (Atairo y Camou, 2011). Estas tres lógicas conviven de modo tenso con una estructura de gobierno que es, en términos básicos, idéntica en todas las universidades nacionales. Esta estructura es de tres niveles y de carácter bifronte. En la cúspide está la asamblea universitaria (AU), un cuerpo colegiado formado por representantes de distintos claustros, la cual es el máximo órgano de gobierno. La AU no funciona de forma permanente, sino que se reúne de forma periódica para aprobar los informes de las autoridades ejecutivas, para designarlas o removerlas y también de forma extraordinaria (convocada por los Consejos Superiores) para tomar decisiones de máximo nivel. El consejo superior (CS) es el máximo órgano de gobierno permanente de la universidad y, al igual que la AU, está formado por representantes de distintos claustros y es presidido por el rector o su representante. Al CS le compete velar por el cumplimiento del estatuto universitario aprobado en la AU, la administración general, cotidiana y constante de la universidad, así como el control de las autoridades ejecutivas y el llamado a asamblea con carácter extraordinario. Finalmente, en un tercer nivel se encuentran los órganos colegiados (consejos directivos, consejos de instituto, consejos académicos) que son los órganos de gobierno de las unidades académicas de cada universidad (facultades, escuelas, departamentos). Por otro lado, las autoridades ejecutivas (rector, vicerrector, decanos) son parte fundamental del Gobierno, ya que son las encargadas de aplicar efectivamente la normativa vigente y representan la universidad o las unidades académicas en distintos ámbitos (Fernández Lamarra, 2018).

En relación con el subsistema privado, siguiendo a Del Bello *et al.* (2007), las instituciones que lo componen se constituyen como organizaciones sin fines de lucro a partir de dos figuras jurídicas: la fundación (que es predominante y que se destaca en los casos de las universidades no tradicionales) y la asociación civil. Una particularidad de las

instituciones universitarias del subsistema de gestión privada es que tienen dos plexos normativos que las rigen al mismo tiempo: por un lado, un estatuto de la fundación o asociación civil (que rige sobre la composición de los consejos de administración, la asamblea o consejo directivo) y, por el otro, un estatuto académico que regula las autoridades académicas de las universidades (rector, consejo superior, decano), como también la organización interna, los objetivos formativos, la carrera docente y el régimen estudiantil. Fernández Lamarra (2018) distinguen dos gobiernos en el subsistema privado: el primero referido sobre todo a la preservación del patrimonio y al afianzamiento de la viabilidad de la propuesta educativa (y que por lo tanto decide con respecto a la ampliación o reducción de la oferta académica, la administración de los bienes y la designación de las autoridades); y el segundo, con funciones estrictamente académicas. Podría afirmarse que el Gobierno académico está supeditado al consejo de administración de la fundación o a la asamblea de socios de la asociación civil; las cuales constituirían, entonces, la máxima autoridad de la Universidad. No obstante, esta observación debe ser matizada, ya que un análisis de los estatutos muestra que la elección de autoridades en muchas universidades privadas no es en absoluto discrecional. Por el contrario, en la mayoría de las instituciones se establecen mecanismos complejos de colaboración entre el Gobierno del consejo de administración y la asamblea, por un lado, y el de los consejos superiores, por el otro. En la mayoría de estos casos, si bien recae en el consejo de administración o la asamblea la potestad de elegir autoridades como el rector, el vicerrector y los miembros de los consejos académicos, lo hacen a propuesta de los actuales miembros del consejo superior o integrando a ese consejo superior a la propia asamblea.

Innovación y pertinencia para la mejora de la gobernanza del sistema universitario

A partir de la descripción del estado actual del sistema universitario argentino y de los rasgos principales de su Gobierno, resulta interesante presentar algunas reflexiones sobre las innovaciones recientes en el sistema de educación superior en Argentina. Para esto presentamos algunas conclusiones que surgen de dos proyectos de investigación:

Fernández Lamarra) (2015) y Fernández Lamarra *et al.* (2019). Este último proyecto se propuso entre sus objetivos profundizar el análisis de las experiencias de innovación en las universidades públicas argentinas, a partir de la identificación de experiencias para mejorar y democratizar el acceso a los estudios y retener los grupos de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. El trabajo de rastreo de innovaciones, tanto en lo que respecta a lo curricular como al vínculo de la Universidad con su contexto para las carreras de ingeniería y enfermería (elegidas para constituir la muestra del proyecto), ponen el énfasis en una nueva categoría para pensar la gobernanza de las instituciones de educación superior: la pertinencia de sus innovaciones.

De acuerdo con Malagón Plata (2003), la pertinencia se ha constituido actualmente en un objeto de estudio para la academia y en un referente para el diseño de políticas sobre el presente y el futuro de la educación superior. Desde la perspectiva del IESALC (2018) tiene un carácter relacional: es la adecuación entre lo que la sociedad demanda y lo que las instituciones le aportan. Así, la pertinencia puede abarcar aspectos como la democratización del acceso a la educación superior y, en este sentido, se vincula directamente con la problemática de la inclusión social.

Dado el fenómeno de masificación de la educación superior en América Latina, junto con las políticas de democratización del acceso en nuestro país que eliminan mecanismos restrictivos para el ingreso a la universidad, como el cobro de aranceles, la fijación de cupos o el exámenes de ingreso, aparece un nuevo perfil de estudiante universitario, el cual proviene de sectores sociales históricamente marginados del acceso a los estudios superiores. Estos se constituyen, en muchos casos, en la primera generación dentro de su entorno familiar que ingresa a la universidad. En este marco, son varias las universidades nacionales (menos tradicionales, más pequeñas) que han desarrollado un conjunto de políticas institucionales para favorecer el acceso a los estudios superiores por parte de este nuevo perfil de estudiantes, pero para asegurar también su permanencia hasta la culminación de los estudios. En esta línea se ubican los programas de apoyo y sostenimiento de las trayectorias que hemos caracterizado a partir de las universidades nacionales estudiadas. Estas experiencias van desde la

orientación vocacional hasta la oferta de talleres de técnicas de estudio y de acompañamiento para rendir exámenes finales, clases de apoyo, tutorías académicas, programas de lectura y escritura, entre otros (Fernández Lamarra, 2015; Fernández Lamarra *et al.* 2019).

La demanda por la pertinencia de la educación superior es histórica e incluso puede rastrearse entre las banderas de la Reforma Universitaria. La necesidad de pensar una Universidad estrechamente vinculada con los problemas de su entorno resulta crucial para proyectar el futuro de la Universidad en Latinoamérica. En la *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, desarrollada en Córdoba en el 2018, la pertinencia aparece como uno de los desafíos contemporáneos para los sistemas universitarios de la región.

Es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. (IESALC, 2018, p. 10)

Así, la *Declaración* recoge la necesidad de repensar la calidad de la educación superior a partir de tres ejes: la inclusión, la diversidad y la pertinencia. Se plantea entonces la necesidad de diseñar políticas y mecanismos que no se limiten a evaluar, sino también a promover la calidad y apoyar a las instituciones para que, en el ejercicio de una autonomía responsable, asuman el compromiso de avanzar de manera sostenida en su respuesta a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en que se desempeñan (Fernández Lamarra, 2019).

En un mundo caracterizado por su acelerado progreso tecnológico, con frecuentes crisis económicas y alteraciones políticas de gran alcance, en donde el valor de los nuevos conocimientos se ha impuesto como el principal paradigma de la reorganización laboral, las universidades de América Latina son espacios que resienten los profundos impactos de su entorno, para iniciar transformaciones desde su interior (Didriksson, 2003). Este es el desafío y el dilema que los trabajadores en la educación deberemos atender. Solo con una revisión profunda del

funcionamiento excluyente de nuestros sistemas educativos podremos ampliar el acceso a la educación superior y lograr instituciones educativas que rompan con los círculos históricos de pobreza y las nuevas formas de desigualdad. Allí radica el desafío para las políticas educativas de hoy (Fernández Lamarra 2018).

Consideraciones finales: el futuro de la gobernanza universitaria argentina

A diferencia de otros órdenes sociales, las prácticas y políticas educativas de cada momento histórico inciden en el futuro y su adecuación con los requerimientos sociales inmediatos es compleja y dificultosa. Las urgencias coyunturales, la multiplicidad de necesidades, las demandas sociales simultáneas y el abandono de la planificación como herramienta de gestión político-educativa dificultan la construcción de perspectivas de largo alcance, de un proyecto compartido y de una estrategia de desarrollo. La articulación entre presente y futuro es, por tanto, tan indispensable como compleja y dificultosa (Álvarez y Perez Centeno, 2015; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2020). Además, la falta de una activa articulación del sistema por parte del Estado deja su dinámica y construcción a las fuerzas del mercado.

La Reforma Universitaria es un claro ejemplo de ello: las preocupaciones que le dieron origen en Córdoba, el proyecto que formuló y las acciones que lograron implementar transformaron el sistema universitario de forma tal que ya no hubo punto de retorno, tanto para argentina como para el sistema universitario latinoamericano.

Uno de los problemas de mayor significación para la Universidad actualmente es su escasa vinculación con el desarrollo social y su déficit en cuanto a la democratización; lo cual es un factor clave para el desarrollo sostenible por su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países (Álvarez *et al.*, 2020). Del mismo modo, la potencia expansiva que la Reforma Universitaria tuvo en la región y su pervivencia en el tiempo —a pesar de la interrupción permanente del Estado de derecho y de las intervenciones normalizadoras sobre la universidad a lo largo del siglo xx en nuestro país y en otros de América Latina, e incluso de sus

premisas incumplidas— podríamos pensarlas hoy como el fundamento “liminar” para la construcción de la Universidad que necesitamos para nuestro futuro.

En otros trabajos (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2020) hemos señalado que esta articulación deseable y necesaria entre presente y futuro requiere, para la gobernanza de la educación superior, cuatro ejes o criterios centrales: a) el largo plazo como horizonte y visión para la construcción del futuro; b) la democratización y el desarrollo social como objetivos que aseguren su pertinencia; c) la planificación como herramienta que habilite la participación, la construcción de consensos y asegure su viabilidad; y d) la innovación y la transformación real como criterios que aseguren el cambio y la mejora permanente.

Estos urgentes trabajos compartidos deben tender al diseño de escenarios alternativos de futuro; la construcción de consensos entre los múltiples actores académicos, políticos y sociales y la puesta en marcha de procesos participativos e innovadores de toma de decisiones, de planificación, de gestión y de evaluación, tanto de resultados como de impactos.

Para poner en marcha estos procesos de carácter refundador en la Universidad en América Latina deberíamos tener en cuenta, entre otros, sus principales problemas actuales: el crecimiento inorgánico del número de universidades y estudiantes; la diversificación, segmentación y heterogeneidad de los niveles de calidad; la escasa articulación entre la ES universitaria y la no universitaria y entre la educación superior y el resto del sistema educativo; el aislamiento de las universidades; falta de *accountability*; la escasa articulación con la sociedad, el trabajo y la producción; la falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares; la poca participación social en el desarrollo de la educación superior; el escaso gasto público para investigación que afecta las capacidades nacionales de producción científica —alrededor del 0.5 del PBI—; la vigencia de modelos pedagógicos académicos y de gestión tradicionales; o la rigidez en las estructuras académicas.

Como institución paradigmática de producción y transferencia del conocimiento científico profesional, tecnológico y artístico, la Universidad debiera constituirse en un agente fundamental de la innovación en nuestras sociedades, pero las innovaciones en el sistema

universitario son una excepción más que una práctica habitual. La Universidad es poco innovadora, tanto en lo institucional como en lo organizativo, y la poca innovación existente, en general, no se registra sistemáticamente, no se evalúa ni tampoco se difunde. Incluso este tampoco es un tema de investigación por parte de las propias universidades, por lo que es poco lo que sabemos al respecto.

Asumir una perspectiva de largo alcance, a fin de construir una visión compartida sobre el futuro de la educación superior, facilitará el desarrollo de una perspectiva estratégica y de procesos de convergencia a nivel nacional y latinoamericano. Así, se promueve la creación de un espacio latinoamericano de educación superior (Fernández Lamarra y Coppola, 2013) a partir del cual se podrán diseñar e implementar políticas y planes para la educación superior nacional y regional de mediano y largo plazo, con programas y proyectos integradores e integrados; y un desarrollo institucional universitario consecuentemente basado en planes y programas estratégicos y prospectivos. Esto exige el incremento sustantivo de los recursos financieros para la educación en general y para la educación superior, en particular, y para la investigación científico-tecnológica.

Pero también implica recuperar la planificación estratégica como herramienta para la construcción de acuerdos y de la participación de los diferentes actores involucrados (Gobiernos, docentes, estudiantes, empresarios, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, consejos de rectores, etc.) para definir los ejes de desarrollo de la educación superior, así como los tiempos y recursos para hacerlo; es decir, como herramienta de viabilidad. Esto posibilitará la construcción de consensos amplios y participativos; la definición de los estudios y debates necesarios para su desarrollo en cada universidad, en cada país y en el conjunto de América Latina; la mejora en la articulación del sistema universitario con la sociedad; la articulación del desarrollo universitario con las políticas y planes de ciencia, tecnología y desarrollo social y regional; el fortalecimiento de la función de extensión y la transferencia a la sociedad y el desarrollo de una contribución efectiva para mejorar la calidad de las democracias nacionales y su gobernabilidad.

Establecer la democratización y el desarrollo pleno de la sociedad como metas de las decisiones y cambios que se busquen y como

condición de pertinencia de las políticas que se adopten, implica varias tareas: situar el conocimiento en el centro de las decisiones; favorecer el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios superiores de calidad al priorizar los requerimientos y las necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos y vulnerables; promover la constitución de redes académicas entre universidades del país, de América Latina y de otras regiones; articular las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia en función de las prioridades nacionales e institucionales; desarrollar un estricto control de la educación superior de carácter transnacional como en otras regiones y países; y aprovechar plenamente el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de las distintas funciones universitarias, tanto académicas como de gestión.

Finalmente, será necesario ubicar la innovación y la transformación real como criterios centrales para el cambio y la mejora, a fin de superar la fuerte lógica retórica de los diagnósticos y posicionamientos políticos, propios de las declaraciones regionales y mundiales (Álvarez *et al.*, 2020). Y, con esto, diseñar políticas, planes y programas con escenarios a corto, mediano y largo plazo a partir de esfuerzos compartidos por Gobiernos, universidades, especialistas, investigadores y organismos internacionales como la Unesco a través del IESALC. Pero, muy especialmente, para promover una cultura de intervención real al nivel de las prácticas a través de programas y proyectos específicos.

Es esperable, de este modo, la promoción de experiencias efectivamente innovadoras, por lo cual las instituciones de educación superior deberían asumir una concepción estratégica de reforma y cambio de carácter efectivamente transformador, tanto en lo institucional como en su organización académica y en su desarrollo curricular. Es necesario transitar de una “cultura de la evaluación” hacia una “cultura institucional de gestión innovadora, responsable, autónoma, pertinente y eficiente”. Las universidades deberían reconfigurar sus estructuras de gestión institucional, académica, curricular y administrativa, por modalidades más flexibles, profesionalizadas, con tecnologías eficientes y con espíritu emprendedor.

Referencias

- Álvarez, M. y Perez Centeno, C. (2015). Universidad, desarrollo y futuro: desafíos centrales para los próximos años. En C. Perez Centeno (Comp.), *Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina* (pp. 95-115). UNTREF.
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Perez Centeno, C. (2020). Re-Imagining Universities to Democratise Knowledge. En *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (pp. 96-99). Unesco.
- Atairo, D. y Camou, A. (2011). La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En R. San Martín (Ed.), *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Universidad de Palermo.
- Bianchetti, L. y Sguissardi, V. (2017). *Da Universidades a Commoditycidade. Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaría em algún lugar del pasado* [De la Universidad a Ciudad comodidad]. Mercado de Letras.
- Buchbinder, P. (2012). Formación de los sectores dirigentes y controversias políticas en el ámbito universitario: el caso de las Facultades de Derecho, 1890-1912. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 37, 115-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379444916004>.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Flacso.
- Carrasco, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria. El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español [Monográfico extraordinario]. *Journal of Supranational Policies of Education*, 107-122. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/8084/8681>
- Cifuentes, J. H. (2016). Sobre el gobierno universitario. En J. H. Cifuentes (Ed.), *Asuntos de gobierno universitario*. Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Del Bello, J. C., Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Didriksson, A. (2003). De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria. *Revistaperfiles educativos*, 25(101), 23-48. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210103.pdf>.

- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra y M de Fátima (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*. Eudeba.
- Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2010, octubre). *La universidad latinoamericana en el marco de su autonomía*. En X Congreso Internacional Retos y Expectativas sobre la Universidad, Universidad de Guadalajara.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.). (2015). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.). (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. y Alonso Brá, M. (2004). La gestión universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En N. Colossi y M. Dias de Souza Pinto (Org.), *Estudos e perspectivas em gestão universitaria*. Nova Letra.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 67-82. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5620/6034>.
- Fernández Lamarra, N., Marquina, M. y Rebello, G. (2008, 10 al 12 de diciembre). Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente. *Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad* [Mesa]. V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <https://www.academica.org/000-096/275.pdf>.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2010). La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI. En V. M. Rosario Muñoz y E. M. Alvarado Nando (Coords.), *La autonomía universitaria*

a debate. Una visión desde América Latina. Universidad Autónoma de Guadalajara.

- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2014a) Editorial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. 1(1), 10-16.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2014b). Neo-liberal reforms on education in Latin America and Argentina. En H. Yolcu y D. Turner (Eds.), *Neoliberal education reforms: a global analysis*. Taylor y Francis.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2020). La Reforma Universitaria en Argentina y en América Latina: principios, trascendencia y futuro [Manuscrito en prensa]. En *Cien años de Reforma Universitaria. Las principales apelaciones a la Universidad* (T. I). Ediciones Coneau.
- Fernández Lamarra, N., García, P. y Grandoli, M. E. (2019). Innovación universitaria para la calidad con pertinencia e inclusión. publicado En Fernández Lamarra, N. (Comp.), *Estudios de política y administración de la educación. IV, Inclusión, conocimiento e instituciones*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Gak, L. (2017). Ayer y hoy, la reforma universitaria. *Voces del Fénix*, 8(65). <https://vocesenelfenix.com/content/ayer-y-hoy-la-reforma-universitaria>.
- Ganga Contreras, F. (2014). Gobernanza universitaria. Aproximaciones teóricas y empíricas. Editorial Cedac.
- Ganga Contreras, F. y Mancilla, M. (2018a). Universidades latinoamericanas: orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura. En F. Ganga, O. Leyva, A. Hernández, G. Tamez y P. Pérez, *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación*. Editorial Fontamara y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ganga Contreras, F. y Núñez Mascayano, O. (2018b). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p09.pdf>.
- Ganga Contreras, F., Pérez Martínez, A. y Mansilla Sepúlveda, J. (2018c). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-186. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27957772012/html/index.html>.
- Ganga Contreras, F., Quiroz, J. y Fossatti, P. (2017). Análisis sincrónico de la gobernanza universitaria: una mirada teórica a los años sesenta y setenta. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 553-568.

- IESALC. (2018). *Declaración final de la III Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Unesco.
- Kehm, B. M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior*. Ediciones Octaedro.
- Malagón Plata, L. A. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 127(32). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf.
- Perez Centeno, C., Claverie, J. y Afonso, V. (2017. 3, 4 y 5 mayo) *Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias* [Artículo de conferencia]. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. Universidad Nacional del Litoral.
- Puelles, M. y Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie12a05.htm>.
- Reynoso, D. A. (2018). De la crisis de 1890 a la Reforma Universitaria. En M. S. Di Liscia y A. Rodríguez (Comp.), *La Reforma Universitaria: reflexión y propuestas para un siglo: 1918-2018*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2017/2018*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2017_-_2018_0.pdf
- Suasnábar, C. (2009). La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política de la Argentina. *Praxis Educativa*, 4(1), 51-61. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/470/471>.
- Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Buenos Aires. (2008) *La gaceta universitaria 1918-1919: una mirada sobre el movimiento reformista de las universidades nacionales*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Gobernar una Facultad de Educación desde la filosofía del bambú en tiempos de pandemia

JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA

Es difícil construir tu alma cuando todo el mundo alrededor está vendiendo la suya.

WILLIAM DERESIEWICZ, El rebaño excelente

Introducción

El debate nacional de los últimos años, ha demostrado que una de las preocupaciones de la sociedad chilena es la educación. Desde su fundación en 1959, gracias a la inspiración preclara de monseñor Alejandro Menchaca Lira, obispo en ese entonces de la diócesis San José de Temuco, la Universidad Católica de Temuco (UCT) se ha preocupado sistemáticamente por la formación de profesores para Chile.

Las universidades se han organizado en facultades y departamentos a partir de la diversidad disciplinaria y de la irrupción de la profesionalización en el mundo de la educación superior, lo cual activó un problema que se puede expresar en preguntas esenciales: ¿la universidad es de la sociedad?, ¿para la sociedad? o ¿ambas?, ¿estamos en condiciones de hablar de educación superior?

La Universidad, también denominada escuela superior, está y debe ser dividida en Facultades con cierta autonomía. Aquellas pequeñas y diversas corporaciones distribuyen los integrantes de la universidad en función de las distintas ramas del saber para acoger a los alumnos más prometedores de las escuelas inferiores. Sin embargo, la Universidad también debería tener la capacidad de suministrar profesionales liberales al otorgarles tras las pruebas oportunas un grado reconocido por todos, el de doctor (Kant, 1798). Con estas ideas, escritas sabiamente, comienza el último libro escrito por Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, donde asevera que cada facultad es “regida” por su correspondiente decano. Esta última palabra ha sido tomada de la astrología y denotaba originariamente uno de los tres genios astrales que presiden cada signo del zodiaco (que guiaba, por lo tanto, diez de sus respectivos treinta grados); luego, fue trasladado desde los astros hacia los campamentos castrenses (*ab astros ad castra; vid*); finalmente, llegó a las universidades, sin tener en cuenta el número diez (el número de los profesores). Según Kant, entre las facultades superiores debería darse la jerarquía siguiente: primero la Facultad de Teología, a continuación, la de Derecho y, por último, la de Medicina. La Facultad de Educación no está en la retina del filósofo prusiano, porque los maestros se formarán en las aulas universitarias después de las reformas de los hermanos Humboldt en 1810.

El modelo de la universidad investigativa, que introdujo el polímata Wilhelm von Humboldt en Berlín como escuela propedéutica de la Universidad en el nuevo espíritu investigativo, procuró la formación científica de su profesorado en la universidad. Se crearon nuevas cátedras de Filología Clásica, Lingüística, Historia, Matemáticas y Ciencias (en la Universidad de Berlín) para formar los especialistas para el gimnasio (*gymnasium*) y procurar el desarrollo de estas ciencias hacia disciplinas independientes (Müller de Ceballos, 2010). Herbart, su contemporáneo en la Universidad de Königsberg —sucesor de Kant— se ocupó de las instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea, del aspecto de los contenidos, de la transmisión, de las relaciones y de los fines, dos líneas de investigación pedagógica que se siguen impartiendo hasta hoy. Pero ambos, como hijos de la Ilustración, señalan como el fin superior de la educación la autonomía. “¡*Sapere aude!*”

como lo decía Kant. “Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento”. La enseñanza se orienta, de este modo, a lograr que el alumno descubra sus propias capacidades y haga uso de ellas.

Hoy la Universidad ha cambiado mucho respecto a esa época que se hunde en la historia. De hecho, la Universidad posmoderna del siglo XXI es diferente a la que teníamos treinta años atrás. Las circunstancias han cambiado esencialmente porque el mundo no es el mismo que conocimos hace tres décadas. El cambio es pues inevitable y viene al caso aquella ocurrente frase de una de las arias de la opereta de Strauss: *El murciélago (Die Fledermaus)* cuyo estribillo rezaba: “Feliz es quien olvida lo que no puede cambiarse” (“*Glücklich ist, wer vergisst, was doch nicht zu ändern ist*”).

La verdad es que hoy para acceder a un *status* de prestigio académico universitario, sea en la gestión, docencia, investigación o vinculación, la actividad profesional debe girar en torno a cuatro ejes que solo la lengua inglesa permite describir con precisión: 1) *networking*: el arte de construir redes de investigadores de dimensión internacional constituye la base del oficio (publicar o morir); 2) *fundraising*: el arte de recolectar fondos para la investigación es sin lugar a dudas la actividad más importante para alcanzar la excelencia académica, porque permite incrementar las publicaciones, el JCR y el índice H. Esta función se encuentra por supuesto íntimamente vinculada a la formación de redes, pues estas son la premisa para lograr el poder; 3) *marketing*: dar visibilidad a las actividades de las redes que dirige o aquellas en las que participa es la tercera de las características del profesor de excelencia. Viajar por todo el mundo como expositor de congresos dictando conferencias (no ponencias) para demostrar que se es el mejor, es otro aspecto muy importante para integrar las filas de la excelencia; y 4) *management*: en la medida que tiene que dirigir grandes grupos de investigación y coordinar las actividades de enormes institutos científicos, el profesor o líder que quiere mantener su reputación de investigador excelente no puede renunciar a dedicar una parte muy importante de su tiempo a las tareas de gestión de recursos humanos y financieros (Zuppiroli, 2012).

En el periódico español *El Confidencial*, Héctor G. Barnés (2014), en un artículo titulado “Trabajos tóxicos. Los 8 males del profesor

universitario”, expone de modo casi apocalíptico los ocho “males”, que son los siguientes: 1) la universidad es una institución que en el siglo XXI sigue funcionando de manera medieval; 2) el paso de profesor a burócrata; 3) acoso por parte de los alumnos... y por parte de los compañeros; 4) hay que luchar mucho para ascender; 5) se cobra menos de lo que se piensa; 6) un sistema educativo “marketinizado”: el estudiante siempre tiene la razón; 7) la investigación, ¿sirve para algo?; 8) sentimiento de inutilidad.

La conclusión de ese artículo es que la profesión de docente universitario es de las más propensa al *burnout* en su trabajo. No obstante, hay que reconocer que este oficio, en cuanto a las condiciones de trabajo, posee dos caras como Jano: una muy amable y otra profundamente desagradable. Es fácil definir el cielo: trabajamos en el mundo del conocimiento con una enorme libertad para elegir los temas de investigación, sin horarios laborales restrictivos, salvo los que nos imponen las clases o las reuniones ineludibles, infinidad de viajes para hacer trabajo de campo, conferencias, cursos y congresos que nos confieren el rol de turista, por estos días reducidos a cero, gracias a la pandemia del coronavirus. Pero también existe el infierno: presión por la evaluación académica, presión por la evaluación de los estudiantes, presión por el posible rechazo de mis artículos enviados para el arbitraje.

Hace unos años, el administrador de la Universidad de Harvard, Henry Rosovsky escribió en *The University on Owner's Manual*, “las universidades aman los rangos jerárquicos tanto o más que el ejército” (citado en Ramió, 2014). Suele ser bastante común que los profesores en la universidad asuman, durante su carrera profesional, algún tipo de cargo y roles diferentes a la acción directa vinculada a la docencia directa en la sala de clases. En este contexto, la gestión universitaria, actualmente, donde la incertidumbre y las contingencias predominan como marco de actuación estructurante de la vida universitaria, exige leer y actuar inteligentemente en escenarios de verdadera complejidad. Sucede que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades y problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios (Morin, 2004). En la mayoría de las

universidades latinoamericanas se cruzan modelos artesanales de gestión con lógicas matriciales de gobernanza: rectorías, vicerrektorías, direcciones generales, facultades, institutos, departamentos, carreras, etc. Por consiguiente, los cargos son numerosos y diversos: coordinadores de titulación, directores de docencia, directores de posgrado, vicerrectores, coordinadores de asuntos internacionales, secretarios generales, prorectores, decanos, vicedecanos, directores de departamento, jefes o coordinadores de carrera, coordinadores de coordinadores, directores de aseguramiento de calidad, etc.

Fundamentos teóricos

La Facultad de Educación como organización

El marco conceptual utilizado para comprender a la Facultad de Educación se basa en la definición de Daft de organizaciones y estructura organizacional. Este autor define a la organización como una entidad social, dirigida a metas, diseñada con una estructura deliberada y con sistemas de actividades coordinados, y vinculada con el ambiente externo. De esta forma, la organización se entiende como un sistema abierto que debe interactuar con el ambiente externo para adquirir insumos que luego transformará y, así, finalmente entregar su producto al ambiente externo (Daft, 2001).

El objeto básico del diseño organizacional se refiere a la división del trabajo al interior de una organización y a la forma de asegurar que las unidades permanezcan coordinadas en sus esfuerzos por lograr la misión institucional. El fin de la división del trabajo es hacer más eficiente el trabajo de la organización al permitir que las personas se especialicen en una determinada tarea o función. De este modo, la división del trabajo implica una diferenciación de las tareas a realizar y un grado de especialización de las unidades en una organización (Bess y Dee, 2008). Para crear un diseño organizacional se deben observar distintos factores contextuales que tienen un efecto, directo e indirecto, sobre su efectividad y eficiencia. Estos son los siguientes: metas, entorno, tecnología, cultura y tamaño. Además, otro factor que incide

de forma indirecta en el diseño de la estructura organizacional es la forma en que las unidades o departamentos se deben coordinar, a este tipo de coordinación se le llama interdependencia estructural (Bess y Dee, 2008). A continuación, se presenta una breve descripción de estos factores (Bess y Dee, 2008; Daft, 2001).

Metas y estrategias

Las metas son el conjunto de prioridades sobre las tareas que los miembros de la organización desarrollan, constituye la definición de propósitos y técnicas que las distinguen de otras organizaciones competidoras. Una estrategia es el plan de acción que describe la asignación de recursos y las actividades para enfrentarse al entorno y alcanzar las metas de la organización. Hay que distinguir entre metas oficiales y operativas, ya que ambas tienen un efecto en la estructura de la organización y los procesos por los cuales la institución produce su producto o servicio. Metas claras con perspectivas a corto plazo llevan a diseños organizacionales mecánicos, mientras que metas ambiguas a largo plazo, que son difíciles de medir, necesitan diseños más orgánicos.

Entorno

Se debe identificar características del entorno en el que está inserta la organización e incluir a todos los elementos fuera de los límites de la organización. Se identifican tres componentes del ambiente: 1) grupos de interés: características de los estudiantes, sus padres, académicos, asociaciones profesionales, etc.; 2) instituciones que conforman la competencia; y 3) el entorno macro: factores sociales, tecnológicos, económicos, científicos, políticos, etc. Dado que las organizaciones son sistemas abiertos y deben manejar la incertidumbre que provoca el tener información incompleta del entorno para la toma de decisiones, se debe evaluar distintas características del entorno donde está inserta. La literatura destaca dos dimensiones a considerar: la complejidad y la estabilidad del entorno. La primera dimensión (simple/compleja) se refiere al grado de heterogeneidad en los elementos externos que son de interés para la organización. A mayor número de elementos externos, mayor número de departamentos y personas, ya que cada sector

del entorno requiere una contraparte interna. Para una universidad, los elementos externos de interés, en general, son los estudiantes, sus padres, las políticas públicas, otras universidades, la comunidad, grupos de investigadores, entre otros. La dimensión estable/inestable se refiere al dinamismo de los elementos del entorno. Ambientes más estables necesitan estructuras más mecánicas, formales y centralizadas. En cambio, ambientes más inestables, necesitan estructuras orgánicas, participativas y descentralizadas. Todas las organizaciones deben mantener enlaces con el entorno para detectar e incorporar la información sobre cambios y para enviar información al entorno sobre la organización.

Tecnología

En general, se entiende la tecnología de una organización como el proceso por el cual los insumos (conocimiento, capital, estudiantes) son convertidos en productos terminados, en otras palabras, son las herramientas, acciones y técnicas para convertir insumos en productos. En el caso de organizaciones de servicios, la tecnología se define por cinco aspectos (Daft, 1998): 1) producción y consumo simultáneos (un receptor de servicios y un empleado interactúan para crear el servicio); 2) producción a la medida; 3) participación del receptor del servicio; 4) naturaleza intangible del producto, 5) intensivas en mano de obra, ya que no se apoyan en el capital o producción masiva. El hecho de que el personal técnico esté en contacto con el receptor del servicio requiere que el personal técnico tenga habilidades sociales y conocimiento para manejar los problemas de los clientes. Esto genera una mayor descentralización en la toma de decisiones y una menor formalización. Para comprender una tecnología se proponen dos dimensiones (Perrow, citado en Daft, 1998): la diversidad de las tareas (frecuencia de hechos inesperados y nuevos en el proceso de conversión); y la profundidad del análisis (cuán analizable es el trabajo de conversión). Procesos analizables pueden convertirse en pasos mecánicos y los empleados pueden seguir un procedimiento objetivo. Si el trabajo no es analizable, los empleados deben apoyarse en la intuición, la experiencia acumulada y el buen juicio.

A partir de estas dos variables, se crean cuatro cuadrantes: 1) alto nivel de análisis y diversidad baja: tecnología rutinaria y estructuras mecánicas; 2) alto nivel de análisis y diversidad alta: tecnología de ingeniería; 3) bajo nivel de análisis y diversidad baja: tecnología de artesanía; 4) bajo nivel de análisis y diversidad alta: tecnologías no rutinarias y estructuras orgánicas. Ahora, al unir los tipos de tecnología con las características de la estructura organizacional, se encuentra que la tecnología no rutinaria tiende a tener una estructura orgánica con una comunicación horizontal y verbal, los empleados tienen una alta formación, más experiencia, su supervisión tiene un tramo moderado y estrecho; la tecnología de artesanía tiene una estructura orgánica en su mayor parte, pero con una formalización y centralización más moderadas y un tramo moderado e amplio de supervisión; la tecnología de ingeniería necesita una estructura mecánica en su mayor parte, con una formalización y centralización moderada, una capacitación formal y un tramo moderado de supervisión; y la tecnología rutinaria necesita una estructura mecánica con comunicación vertical y escrita, alta formalización y centralización, poca formación o experiencia de sus empleados, y un tramo amplio de supervisión.

Birnbaum (2000) describe la tecnología de una universidad como el trabajo requerido para llevar a cabo la misión de enseñanza, investigación y servicios de la organización. Las tecnologías de cada uno de estos trabajos difieren entre sí, lo que demuestra la complejidad de una institución de este tipo. La tecnología para la enseñanza incluye clases, tutorías a estudiantes, exámenes de grado, y comunicación entre colegas dentro de la institución, entre otros. La investigación requiere laboratorios, trabajo en biblioteca y comunicación con colegas en otras instituciones. En cambio, la realización de servicios necesita consultoras, centros de extensión, análisis de política, etc. La tecnología también difiere según el tipo de alumnos que ingresa, el tipo de habilidades que tienen los académicos, y la orientación de la universidad, entre otros. Así diferencias en la tecnología deben generar diferencias en la estructura organizacional de la institución. Cuando el entorno y la tecnología son estables, puede ser eficiente un sistema de administración estable, con una toma de decisiones centralizada, coordinado

por reglas y regulaciones, con una planificación específica a corto plazo y con limitada participación, y cercana supervisión. En cambio, si los cambios son frecuentes, para ser eficiente se necesita un sistema de administración menos centralizado, una coordinación mediante unidades de planificación especializadas, una planificación de actividades entrelazada con la atención a metas intermedias y con énfasis en la calidad. El equipo técnico debe formar lazos fuertes con el entorno para adaptarse a sus cambios y débiles con la administración.

Cultura organizacional

La cultura organizacional es entendida como las normas y valores de la comunidad, lo que también tiene una influencia en la estructura organizacional. Si hay un alto grado de confianza, hay menos necesidad de supervisión y una organización más orgánica. Si la cultura es colaborativa o de competición entre los académicos, también afecta. Si hay colegialidad, la estructura es más orgánica donde académicos y administrativos pueden tomar decisiones en instancias menos formales (Bess y Dee, 2008). La cultura de la organización define los límites de lo probable (Birnbaum, 2000).

Tamaño

La teoría de sistemas argumenta que a mayor tamaño se requiere más especialización, más división del trabajo y mayor complejidad, y, por ende, más coordinación. Las reglas y regulaciones son creadas para sistematizar las relaciones entre las unidades, ya que descansar en relaciones interpersonales se torna muy incierto. Las reglas codifican y dispersan el conocimiento a través de la organización, lo que aumenta la eficiencia. En organizaciones pequeñas, los miembros cumplen diversos roles y la codificación de reglas no es tan necesaria.

Interdependencia

Las organizaciones tienden a dividir su trabajo en unidades con el fin de hacerlo más eficiente. Sin embargo, esta estructura debe permanecer coordinada en mayor o menor medida dependiendo de su tecnología. Se distinguen tres tipos de coordinación o interdependencia que influyen en

la estructura de la organización. 1) Agrupada: no hay una dependencia entre los departamentos, las unidades son independientes unas de otras, pero la caída de una provoca la caída de todas (se necesita poca coordinación entre unidades; una coordinación por medio de estandarización, reglas y procedimientos); 2) interdependencia secuencial: el resultado de una unidad es el insumo de otra unidad, lo que necesita una comunicación moderada entre departamentos y un tipo de coordinación basado en planes, programas y retroalimentación; 3) interdependencia reciproca: los resultados de una unidad son los insumos de otra y viceversa; esta interdependencia requiere de mucha comunicación y un tipo de coordinación de ajuste mutuo, reuniones transdepartamentales y trabajo en equipo. Así, el tipo de interdependencia, junto a la complejidad de la organización y su entorno determina el tipo de integración que necesita una organización. Se identifican dos tipos de integración: vertical y horizontal. La integración vertical relaciona unidades en jerarquías distintas y ocurre principalmente a través de autoridad, reglas, planificación y control de presupuesto. La integración horizontal relaciona a las unidades en el mismo nivel y se establece a través de reuniones, grupos de trabajo, y personas (integrador formal) cuyo rol es relacionar a las personas (Bess y Dee, 2008). A modo de resumen, el diseño organizacional está compuesto por una estructura de componentes, una relación entre estos componentes y un modo de control. El diseño de la estructura depende de al menos cinco variables: metas, entorno, tecnología, tamaño y cultura. Estas variables también influyen en los patrones de interdependencia entre las unidades de la organización, lo que también afecta la estructura organizacional (Bess y Dee, 2008; Clasing, 2016).

Tipos de organización de grupos académicos en universidades

Una vez examinados los factores estructurales y contextuales antes descritos, las estructuras de las organizaciones pueden ser clasificadas utilizando dos polos opuestos. Por un lado, las organizaciones mecánicas, que se refiere a organizaciones que responden a un ambiente externo estable y se caracterizan por las reglas, los procedimientos, una clara jerarquía de autoridad, ser formales y centralizadas, y donde hay poco espacio para el trabajo en equipo. Este tipo de estructura se identifica con el agrupamiento de especialistas según la función que realizan.

En cambio, por el otro lado, un diseño orgánico responde mejor a un ambiente externo inestable, con alta incertidumbre, ya que posee un diseño adaptable, con pocas reglas y regulaciones, que invita al trabajo en equipo entre miembros de distintas unidades y jerarquías, con una autoridad descentralizada y responsabilidades delegadas a los niveles basales de la jerarquía. La división de la organización en productos o servicios se identifica más con una estructura orgánica (Daft, 2001). Al analizar en detalle las universidades, se distinguen seis tipos de estructuras organizacionales (Cinda, 1992):

Burocrática profesional: caracterizada por la distribución del poder entre los académicos. Aquí, los objetivos de la institución se orientan al desarrollo profesional, por lo que la actividad académica, y la coordinación entre las unidades e individuos se rige por normas estandarizadas influidas por las agrupaciones profesionales. Esta aplica programas de acción estandarizados a unidades estables para mejorar los procedimientos y programas. Es poco proclive a la innovación institucional. Un matiz de esta estructura es la estructura burocrática colegiada, la política, anárquica o la racional-analítica

Burocrática mecánica: las decisiones se toman mediante un proceso jerárquico, encabezado por administradores centrales y adoptado por medio de procedimientos normados y estandarizados. Este tipo de organización es poco común en universidades que desarrollan investigación, ya que los académicos tienen mayor autonomía. En cambio, es más común en universidades dedicadas a la docencia donde la gestión es más centralizada.

Burocrática carismática: poder altamente centralizado en un líder carismático con una estrategia política y empresarial. Esta estructura es utilizada en universidades de reciente creación o instituciones con necesidad de un cambio total.

Adhocrática: estructura caracterizada por buscar la innovación institucional al abordar problemas nuevos que necesitan de la intervención de varias disciplinas. Las máximas autoridades ayudan a la formación de equipos, los apoyan para conseguir sus objetivos y finalmente los disuelven. La estructura se va modificando en la medida que se van formando y disolviendo equipos. El poder es ejercido por

los académicos y por la administración central, encargada de que no se disperse la organización.

Orgánica o divisional: distribución del poder descentralizada en personas que controlan ámbitos amplios. Presenta una división del trabajo poco precisa. Ningún ejecutivo divisional tiene la responsabilidad total por los resultados institucionales. Gran flexibilidad para la reestructuración y se rige por un conjunto reducido de normas, y, por ende, tiene una coordinación más informal y personalizada.

Matricial: responde a dos o más necesidades organizacionales. Es una fusión de la estructura mecanicista y orgánica, no tiene una jerarquía estricta de autoridad, sino más bien responde a una doble autoridad. En el contexto universitario, las necesidades principales son 1) la de especializar a las unidades funcionales que reúnen la experiencia técnica de la docencia e investigación y 2) la de disponer de unidades que integren en programas o proyectos las actividades de docencia e investigación de las unidades especializadas. En otras palabras, esta estructura utiliza dos criterios para agrupar la actividad académica dentro de la universidad. Por un lado, agrupa a especialistas de una misma disciplina en departamentos donde se desarrolla la docencia, investigación y extensión. Por otro lado, se encuentran las carreras, cuyo director es el encargado de diseñar, coordinar y actualizar el currículo considerando las asignaturas o académicos especialistas en cada uno de los campos disciplinares que pertenecen a los departamentos. Esta estructura es típica de universidades que poseen departamentos disciplinares y centros educativos, centros de investigación o centros interdisciplinarios. Esta estructura matricial es viable en instituciones presionadas externamente para centrar su atención en dos polos; en instituciones donde los ejecutivos necesitan un procesamiento masivo de información; y donde existe una fuerte presión por la eficiencia, que obligue a la utilización compartida de recursos críticos.

A su vez, la literatura sobre la organización del trabajo académico en educación superior distingue dos células básicas de organización (Clark, 1983). Primero, la organización en cátedras, la cual sigue el modelo de la Universidad medieval organizada en gremios y encargada de formar núcleos pequeños de asistentes y aprendices. Aquí, la máxima responsabilidad académica es unipersonal y recae en el catedrático o

profesor titular, quien supervisa las actividades del personal académico a su cargo.

En palabras de Clark (1983): “la cátedra es una forma persistente de dominación personalista” (p. 24). Además, el catedrático se encarga no solo de las tareas de docencia, sino también de la investigación, que funciona muchas veces en institutos anexados a las cátedras. Las cátedras, a su vez, se agrupan en facultades, cuyas actividades se basan en la generación de egresados de sus carreras. Este tipo de organización fue muy común en Europa. El segundo es la organización por departamentos, más común en Estados Unidos, donde la autoridad es menos personalista y se basa en un grupo de pares. Se organizan a partir de las disciplinas y se caracterizan por disponer de las tareas de investigación, docencia y extensión en una determinada disciplina (Toribio, 1999).

La filosofía del bambú

*Pero donde hay peligro / crece lo que nos salva. / En las
tinieblas viven las águilas / e intrépidos los hijos de los
Alpes / flanquean el abismo / sobre frágiles puentes.*

HOLDERLIN, *Himno a Patmos*

El bambú es una planta increíble, llena de características únicas que la hacen una excelente imagen para graficar a los nuevos profesores y profesoras que anhelamos formar. Lo primero que llama la atención es su vitalidad: el verde intenso, jaspeado a veces con colores cítricos y pistachos, hace de sus troncos acerados una evocación de vida. Es como un espiral de energía contenido dentro de un cilindro de superficie sencilla y lustrosa. Contemplar cómo se encumbran en silencio, tramo por tramo, hacia el cielo, con dignidad y nobleza, realmente conmueve. Los bambús, uno al lado del otro, comparten la luz, el agua y entrelazan sus ramas y hojas sin estorbarse ni acaparar la energía. Cada uno tiene sus originalidad y espacio, pero a la vez forman parte de un conjunto armónico, lleno de belleza. Si vemos su tronco más en detalle, vemos que la estructura molecular que poseen los hace capaces de adaptarse a diferentes circunstancias de peso y clima de sus entornos, pero son firme a la vez, no gelatinosos. Es como si tuvieran miles de

columnas vertebrales dentro de su tronco, dándole consistencia y forma a su silueta estilizada y resistente (Ried, 2014).

Las siete lecciones del bambú son las siguientes: 1) ser fuerte es mejor que ser grande; 2) flexibilidad ante la adversidad; 3) crecer hacia abajo primero; 4) el reflejo se ve solo en aguas tranquilas; 5) cae siete veces, levántate ocho; 6) continuo crecimiento; y 7) a veces lo más simple es lo más útil. El bambú no crece rápidamente por mucho que se le riegue y se le abone, es más, no sale a la superficie durante los primeros siete años. Esto haría pensar a cualquier cultivador que la semilla no es fértil, pero nada más lejos de la realidad, tras siete años el Bambú empieza a crecer con fuerza hasta alcanzar los treinta metros de altura en solo seis semanas. Esto es debido a que el bambú durante los primeros siete años se dedica únicamente a fortalecer y desarrollar sus profundas raíces, y tras esos años es cuando empieza a crecer realmente. Si en los siete años no se le cuida y mimar, no se le riega y abona cada día, jamás crecerá y terminará el bambú muriendo. La vida es como el bambú. Las cosas no producen sus frutos de un día para otro. Necesitan de paciencia, perseverancia, de realizar todos y cada uno de los días pequeñas acciones, que mañana terminarán por dar sus frutos (Ried, 2014).

Tensiones y desafíos de la formación inicial docente en la contingencia de la COVID-19

A continuación, se presenta la minuta número cuatro generada por el Consejo de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile (Confauce) en la actual contingencia de la COVID-19, en mayo de 2020, denominada: *Formación inicial docente en contexto de pandemia. Tensiones, desafíos y propuestas.*

La equidad en el acceso a la educación virtual y el resguardo de la calidad de la formación docente son los pilares sobre los cuales las facultades que imparten carreras de pedagogía en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) han centrado sus preocupaciones y acciones en el contexto de la pandemia y la educación virtual.

Respecto a la preocupación por la educación virtual equitativa, el nudo crítico más necesario de atender ha sido la brecha en el acceso a la conectividad y los equipos tecnológicos entre los estudiantes de

pedagogía, elementos indispensables para participar de la docencia virtual. En el 70 % de las instituciones, uno de cada cinco estudiantes ha requerido apoyo para la conectividad o acceso a equipos. En la mayoría de los casos son las mismas instituciones las que han invertido recursos para subsanar estos problemas, a través de becas de conectividad, préstamo o donación de equipos. Este problema, si bien se plantea en todas las instituciones, afecta en distinto grado según el perfil socioeconómico mayoritario de los estudiantes en cada institución.

Un segundo cortapiso a la posibilidad de desarrollar una educación virtual equitativa en las pedagogías han sido las condiciones sicosociales y económicas en las que se encuentran muchos estudiantes y docentes, fruto de la cuarentena. Muchas facultades han debido estar atentas a la contención psicológica y emocional de sus estudiantes para que estos puedan participar de las actividades curriculares; también han debido disminuir las actividades sincrónicas por la imposibilidad de conexión de algunos estudiantes que deben realizar actividades de cuidado o que no cuentan con un espacio apropiado para participar de las actividades curriculares en modo sincrónico.

Asimismo, un segundo pilar de acción para el desarrollo de la docencia remota es el resguardo de la calidad de la formación. Los decanos y decanas de las facultades adheridas al Confauce indican que existe un porcentaje importante de formadores de docentes que no tienen las competencias, ni la experiencia para adaptar pedagógica y tecnológicamente sus cursos a la docencia a distancia. En el 70 % de las instituciones, al menos uno de cada cinco formadores ha requerido dicha capacitación. En la misma línea ha existido una fuerte demanda por orientaciones éticas para el trabajo online y el manejo del material audiovisual creado por formadores de docentes.

Quizá una de las preocupaciones más grandes contra el resguardo de la calidad de la formación inicial docente (y con otros posibles efectos negativos como el retraso en la titulación oportuna) es la imposibilidad de mantener las actividades prácticas de los estudiantes, claves para la formación de docentes. De acuerdo con los decanos y decanas, en el 90 % de las instituciones, menos de uno de cada diez estudiantes ha mantenido algún vínculo con la escuela en el contexto de las prácticas profesionales finales. Aun cuando se han generado alternativas

de acompañamiento *online* y adelantado contenidos teóricos, análisis de casos y otras actividades, están a la espera del retorno presencial.

Prácticas profesionales en el marco de las prácticas progresivas con instituciones escolares cerradas e incertidumbre sobre la reapertura y el retorno

El Consejo Asesor sobre el COVID-19 del Ministerio de Salud, en minuta de reunión interna del martes 14 abril, plantea que la apertura precoz de las escuelas, colegios y liceos, sin cumplimiento de los requisitos que se refieren más adelante, o el relajamiento de las medidas que estos consideran podría derivar en la pérdida del control de la situación epidemiológica con efectos para la comunidad escolar y, eventualmente, para la comunidad en el corto y mediano plazo.

Los requisitos antes señalados implican lo siguiente:

[...] considerar el inicio escalonado de actividades por niveles, comenzando con el nivel preescolar-escolar primario y luego el nivel escolar secundario. Horas de ingreso y salida diferidos según niveles y ciclos (Básica, Media). Considerar horarios de entrada discretamente diferentes para los distintos colegios en la comuna. Organizar las clases en dos medias jornadas, con no más de 20 alumnos por cada curso; la mitad asiste en la mañana y la otra en jornada de tarde. (Kdoce, 2020, p. 8)

Además de tener que subdividir los cursos eventualmente en caso de ser estos muy numerosos y controlar la duración de las horas pedagógicas al alternar con salidas a espacios abiertos, lo cual permitirá ventilar las salas de clase, entre otras medidas sanitarias preventivas.

Lo anteriormente descrito, ya es un escenario de retorno problemático y totalmente atípico, pero sin duda, lo más problemático es la situación de incertidumbre actual, en la que nuestras y nuestros estudiantes no cuentan con la posibilidad de realizar sus prácticas profesionales en el escenario óptimo de salas de clase “habituales”. Como sabemos, una formación docente de calidad no puede dejar de contar con la experiencia de la sala de clase, razón por la cual, no es posible dar por desarrolladas y aprobadas unas habilidades y una formación profesional, sin ese contacto directo y cara a cara, que solo da la

experiencia práctica. Necesitamos, a pesar de las dificultades, mantener y seguir mejorando la formación inicial docente (FID), por lo que hasta ahora, las medidas tomadas por la mayor parte de nuestras instituciones, consisten en: mantener la formación de cursos prácticos iniciales e intermedios en soportes *online*; adelantar cursos y contenidos teórico-prácticos (análisis de casos, diseño de materiales, planificaciones, etc.), con el fin de dejar solo “el terreno” para el segundo semestre, utilizar mecanismos internos de evaluaciones pendientes para que las y los estudiantes puedan avanzar en este semestre con sus prácticas inscritas y así seguir avanzando en las mallas curriculares, además sin costos económicos adicionales. Algunas de nuestras instituciones han diseñado acompañamientos prácticos *online* por parte de nuestras y nuestros estudiantes, en aquellos establecimientos que han tenido esa posibilidad y nos han permitido hacerlo.

Pero todas estas experiencias, a pesar de tratar de evitar los desfases y retrasos en la duración real de las carreras para nuestros estudiantes, afectarán sin duda las titulaciones oportunas, y, por ende, dicha extensión repercutirá en las acreditaciones, sistemas de becas y gratuidad entre otras cuestiones relevantes, si no se toman las medidas de flexibilización requeridas. Las variables que no permiten desarrollar las importantes capacidades profesionales de las prácticas resultan completamente ajenas a la voluntad de las instituciones y de sus estudiantes.

Acreditaciones de las carreras de pedagogía

Este es un tema que ha provocado bastante debate, tanto desde el inicio de este proceso obligatorio por ley con agencias diversas, como en los últimos años, con el paso de esta función al Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Como se señaló en los antecedentes, el proceso de evaluación participativa de los nuevos estándares de acreditación para las carreras de pedagogía ya se había comenzado a realizar cuando se desató la crisis sanitaria y nos encontramos por tanto en una etapa de transición, lo cual aumenta la incertidumbre frente a estos procesos.

En este contexto de crisis sanitaria, parece complejo realizar todas las tareas y cumplir con los hitos que supone el proceso en condiciones “normales”. Si bien la CNA ha extendido los plazos para entregar

sus informes o visitas de pares, no ha tenido la misma consideración en cuanto a los plazos para entregas de informes desde las carreras, según señalan varias instituciones del CRUCH. Por otro lado, las decanas y los decanos manifiestan que han experimentado el retraso en la entrega de resoluciones por parte de la CNA, lo que ha provocado caídas importantes en el último proceso de matrícula al figurar como carreras “no acreditadas” en los listados de esa entidad. Como se señaló en el apartado anterior, el contexto nacional hace inviable las prácticas finales con las características tradicionales y esperadas del desempeño docente; así como también los procesos de memorias o seminarios de títulos que desarrollan investigaciones de campo, los cuales se han visto gravemente afectados al alterar los procesos de titulación. Estas situaciones traen como consecuencia que los índices de titulación oportuna se vean alterados y con un impacto negativo en los indicadores de calidad considerados por la CNA, y que de acuerdo con lo visto a partir de la consulta técnica sobre criterios y estándares para la acreditación de las carreras de pedagogía propuestos por la CNA, en el marco de los desafíos impuestos por la Ley 21091 del 2018, seguirá siendo un indicador relevante.

Becas y beneficios

Los retrasos en la implementación de la docencia a distancia y la imposibilidad de realizar actividades prácticas durante el periodo del cierre de colegios (que, por ser requisito indispensable en las mallas curriculares para la formación inicial docente, posiblemente requiera de implementar medidas remediales para cubrir los aprendizajes esperados) tiene como efecto potencial el aumento de los casos de retraso académico, tal como señalamos. El avance académico y titulación oportunos, además de ser requisitos para la acreditación de los programas (ver punto anterior), conlleva la pérdida de los beneficios de gratuidad y beca de vocación de profesor, además de poner en peligro el financiamiento de los estudiantes, sobre todo en los últimos años de la carrera (algo particularmente crítico para alumnos con gratuidad). Esto conlleva potenciales pérdidas económicas para las instituciones formadoras, que ya han visto reducidos sus ingresos por la disminución en postulaciones a las pedagogías, observada en 2020.

Contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco

El entorno de la Facultad de Educación de la UCT puede ser considerado como complejo y, en cierta medida, inestable. Su complejidad se debe al alto grado de heterogeneidad en los elementos de interés para la Facultad; entre estos se encuentran los futuros estudiantes, los centros educativos y sus estudiantes como centros de práctica y como futuros empleadores de sus egresados, otras universidades que dictan carreras en el área, sus egresados, las demandas por asesorías técnicas, capacitaciones y la formación continua de diversos actores, y las políticas públicas, entre otros. Por otra parte, el entorno se considera relativamente inestable dado los cambios demográficos de la región y los cambios en las políticas públicas que han impactado el quehacer de la Facultad desde oscilaciones en la matrícula hasta cambios en el currículo.

Este entorno complejo y relativamente inestable, es necesaria una estructura, por parte de la Facultad de Educación, capaz de responder a sus necesidades. Si bien la Facultad externaliza alguna de estas funciones en la administración central de la Universidad, como la difusión de las carreras o el perfilamiento de sus estudiantes por medio de pruebas diagnósticas implementadas por el Centro de Recursos para el Aprendizaje, hay otros procesos específicos del área de educación y que sí son manejados por la Facultad. Dentro de esto procesos se encuentra responder a los centros educativos por medio de asesorías técnicas y a otras demandas del medio a través del Centro de Evaluación y Estimulación Temprana Universitaria (CEETU); también, el contacto con los egresados para el procesos de retroalimentación del currículo; la educación continua en programas de postgrado y postítulos; el contacto con los centros educacionales para realizar las prácticas de la carrera; y, por último, la realización de diversas actividades para estar en contacto con el medio.

Misión de la Facultad

La misión de la Facultad de Educación se encuentra definida en el documento *Marco Orientador y Lineamientos Formativos y de Gestión para la Formación Inicial Docente*. Aquí se establece que

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco forma profesores y profesoras con sello humanista cristiano, capaces de desempeñarse en el sistema educativo, con un amplio desarrollo del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinario, sensibles a contextos socioculturales diversos y de mayor vulnerabilidad, lo que les permite crear oportunidades de aprendizaje de calidad para sus estudiantes. (Universidad Católica de Temuco, 2015, p. 26)

A la vez desarrolla la investigación educativa, que preferentemente busca innovar y generar procesos de mejora de las prácticas docentes, al aportar a las políticas públicas y responder a las necesidades sociales y educativas de la macro zona sur; y, dialoga permanentemente con el entorno social a través del sistema educacional formal e informal, con especial atención en aquellos contextos que presentan indicadores de mayor vulnerabilidad, a través de un sistema de práctica, asistencia técnica educativa y programas de educación continua.

Actividades del decano

Al revisar las agendas de actividades realizadas en el año 2019 desde el Decanato de Educación, encontramos al menos cuarenta actividades en el transcurso de una semana rutinaria cualquiera y son las siguientes:

1. Dirección de los consejos de facultad.
2. Dirección del consejo directivo de facultad.
3. Dirección del proyecto estratégico de la unidad.
4. Participación en el comité directivo de la universidad.
5. Participación en el consejo académico de la universidad.
6. Docencia en el doctorado en Educación.

7. Docencia en el pregrado de Educación.
8. Docencia en línea en cursos internacionales.
9. Dirección de seminarios de grado.
10. Dirección de tesis de maestría.
11. Dirección de tesis de doctorado.
12. Dirección y coordinación de acciones proyecto Fondecyt.
13. Evaluador de proyectos de investigación.
14. Trabajo de campo de investigación.
15. Escribir artículos científicos en revistas de impacto.
16. Escribir capítulos de libro (como es en este caso).
17. Director y editor de revistas.
18. Supervisión y activación de convenios internacionales.
19. Recepción de académicos visitantes: nacionales e internacionales.
20. Escribir artículos en los periódicos.
21. Evaluador de artículos, capítulos de libros y libros.
22. Miembro evaluador de tribunales de tesis doctorales.

23. Miembro de comités científicos de revistas.
24. Firma de documentos oficiales de la facultad: certificados, permisos, etc.
25. Elaboración de instructivos.
26. Supervisión de los centros de la facultad.
27. Inauguración de actos académicos.
28. Escribir correos electrónicos.
29. Atención de académicos.
30. Atención de estudiantes que presentan problemas no resueltos en instancias subordinadas.
31. Conferenciante.
32. Participación en mesas redondas como moderador, ponente o relator.
33. Elaboración de informes de resultados académicos y administrativos.
34. Evaluador de méritos académicos personales y profesionales
35. Participación en reuniones de acreditación de pregrado y posgrado.
36. Participación en reuniones oficiales del consejo local de educación.

37. Miembro de comisiones académicas y administrativas.
38. Reclutamiento a través de concursos académicos.
39. Gestor de contenidos en redes sociales.
40. Gestionar el presupuesto operativo de la facultad.

Con seguridad existen otras actividades además de las mencionadas. En una semana combinar la mayoría de las anteriores actividades resulta escalofriante, pero a la vez entretenido. La jornada laboral de un profesor universitario, convertido en gestor a través de su rol como decano, puede ser extenuante. Salir “disparado” hacia una comisión académica, atender por el camino a un medio de comunicación para dar su opinión como experto sobre un tema de interés social. Ir a una comida de trabajo con políticos, altos funcionarios o directivos de una empresa privada, haciendo un ejercicio que mezcla las relaciones públicas con opiniones expertas. Hay que destacar que un joven profesor universitario, cuando empieza su carrera, no contempla ni un diez por ciento de estas actividades. Al principio, solo tiene claro que va a tener dos trabajos: impartir clases e investigar. Poco van surgiendo compromisos imprevistos.

Ejemplo de comunicado emanado desde el Decanato de Educación a propósito de las tomas de los edificios

Temuco, 19 de junio de 2019

En relación con la ocupación ilegal de las dependencias universitarias en el Campus San Juan Pablo II, específicamente el edificio CT+ y la toma perimetral del Campus San Francisco, el Consejo Ampliado de la Facultad de Educación manifiesta lo siguiente:

1. Su enérgico rechazo a la ocupación y toma arbitraria de las dependencias, como método para impedir el normal funcionamiento de las diversas actividades que en la Facultad se desarrollan. Estas acciones afectan no solo a la formación de los futuros profesionales del país, sino a un número importante de

actividades propias del quehacer universitario, entre las que se cuentan: proyectos de investigación, actividades de vínculo y extensión, educación continua y acreditación de programas y carreras de pre y posgrado.

2. Como cuerpo académico condenamos el uso de la violencia en todas sus expresiones, provenga de donde provenga, y no aceptamos acciones de fuerza, como las que estas semanas hemos visto materializadas en las tomas de las instalaciones y espacios comunes de esta casa de estudios, reiteramos nuestro más enérgico rechazo.
3. La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco llama a quienes han mantenido esta medida de fuerza a no recurrir en esta acción nuevamente, la cual busca naturalizar una práctica inaceptable: tomarse los edificios y después generar petitorios.
4. Uno de los pilares fundamentales de nuestra comunidad es el respeto por la dignidad trascendente de todas y toda la persona. Este principio no se limita a una preocupación genérica y abstracta por los problemas del mundo, sino que demanda una personal atención al prójimo, es decir, al que está a nuestro lado.

Carta enviada a los estudiantes en el contexto de la pandemia por COVID-19, 13 de mayo de 2020¹

Estimados y estimadas estudiantes:

Ante todo, quisiéramos comenzar estas líneas, manifestando nuestra sincera ilusión en que se encuentren bien de salud y ánimo, tanto ustedes como vuestras familias y seres queridos. Enfrentamos una catástrofe

1 Esta carta fue suscrita por la totalidad del equipo directivo de la Facultad de Educación (decano, vicedecana, direcciones del departamento, jefaturas de carreras, directores de programas de posgrado y direcciones de centros de la Facultad de Educación)

sanitaria histórica a nivel mundial, que sumada a la crisis social que sacudió a Chile en octubre del año pasado, transforman este 2020 en un tiempo de especial complejidad que nos desafía multidimensionalmente. Una catástrofe que impacta al corazón de las sociedades y sus pueblos en todo el mundo. Posiblemente el coronavirus romperá los cimientos de nuestras vidas, al causar no solo una inmensa cantidad de sufrimiento, sino también estragos económicos peores que la Gran Recesión de 1929.

En Chile y en el campo educacional hemos asistido a una obligatoria, casi automática e inédita instalación de la educación a distancia, lo cual afecta directamente el mundo de nuestra realidad cotidiana. En este contexto, la misión de formar educadores y educadoras para el país se vuelve gravitante. Esa es la tarea de la que se encarga la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, la escuela de formación más antigua de la Universidad y La Araucanía. Nuestra tarea ineludible son los aprendizajes de las y los estudiantes, a partir del acceso a oportunidades equitativas y de calidad.

Un aspecto primordial en el que hemos estado atentos e interesados, principalmente a través de las jefaturas de carreras y los centros de estudiantes, es proveer los apoyos psicosocioemocionales que algunos de nuestros estudiantes han requeridos, quienes han sido atendidos a partir de los programas de Vicerrectoría Académica, cápsulas generadas por académicas y académicos de la facultad y el trabajo desplegado de nuestra pastoral.

Respecto a la preocupación por la educación en línea, el nudo crítico más inmediato que se ha atendido institucionalmente ha sido la brecha en acceso, conectividad y equipos tecnológicos, elementos indispensables para participar de la educación a distancia. Nuestra universidad ha realizado los mayores esfuerzos para subsanar estos problemas, a través de becas de conectividad y préstamo de equipos, movilizand o todas sus capacidades humanas y materiales. En esa tarea seguimos trabajando al intentar superar los problemas logísticos, propios de la situación de alarma sanitaria en la que nos encontramos.

Desde la puesta en marcha de esta modalidad a distancia, nuestra docencia ha estado preferentemente focalizada en actividades

asincrónicas. Esto debido a las dificultades o la imposibilidad de conexión adecuadas y suficientes que experimentan algunos de nuestros estudiantes, quienes o se encuentran al cuidado de otras personas vulnerables a la pandemia o no cuentan con las condiciones de educabilidad adecuadas para participar de las actividades curriculares en modo sincrónico. En cada una de nuestras once carreras de pregrado, doctorado, diplomados y programas de magíster se han realizado múltiples reuniones con preguntas fundamentales: ¿qué hacemos desde nuestra posición para ayudarles?, ¿qué ajustes curriculares debemos efectuar?, ¿cómo evaluaremos?, ¿cómo desarrollaremos nuestras prácticas? Siempre pensando en ustedes, con una disposición de ánimo y búsqueda de soluciones para resolver los problemas.

Resulta irreal normalizar al ciento por ciento una situación como la que nos toca vivir, absolutamente excepcional. Ninguna adaptación del calendario académico y del sistema de evaluación, incluidas las flexibilidades que tendremos para llevar a cabo en el proceso formativo, serán suficientemente capaces de satisfacer, de manera total y absoluta, las expectativas y demandas de una comunidad como la nuestra, que abarca varios miles de estudiantes y varios cientos de profesores (de pregrado y posgrado).

Las adaptaciones que se proponen para abordar este primer semestre del 2020, el que se ha denominado “de emergencia”, deben entenderse como una reacción alternativa para no bloquear el avance curricular. Ha implicado varias horas de trabajo, en las que los docentes debieron modificar totalmente sus guías de aprendizaje, así como también actualizarse en las diversas herramientas tecnológicas disponibles. Es nuestra convicción volver lo más pronto posible al aula presencial; sin embargo, siendo realistas, sabemos que tendremos que ser pacientes y esperar —por lo menos— hasta los albores de la primavera y gradualmente. Por ende, nuestro compromiso será superar el actual contexto con lealtad, solidaridad y compromiso con la formación.

Entendiendo que la equidad no puede ser en ningún caso menoscabada, deseamos enviar un mensaje de tranquilidad y apelar a la responsabilidad de los docentes y los estudiantes en las complicadas circunstancias que vivimos. La responsabilidad incluye, necesariamente, esfuerzos adicionales de unos y otros, una actitud comprensiva y empática.

En este sentido, tenemos la certeza de que tan pronto retomen las clases, juntos podremos resolver las dificultades que aún persisten y avancemos en esta modalidad a distancia que ha significado un verdadero desafío para todas y todos.

Esperamos que todas las decisiones tomadas para enfrentar el presente semestre no afecten la formación de ustedes como profesores y profesoras, al contrario, que sea una experiencia de aprendizaje para el futuro profesional en caso que se presenten nuevas situaciones de crisis social, sanitaria, o de otro tipo. Como profesores y profesoras de la Facultad siempre hemos estado y estaremos abiertos al diálogo, aspecto sustantivo y vertebrados de todo acto pedagógico.

Este escenario implica una serie de aprendizajes en todos los ámbitos de la realidad que compartimos, entonces, debemos abrirnos a una actitud de aprendices que faciliten el tránsito formativo, y que despejen aquellas resistencias que nos fragmentan como comunidad educativa.

Conclusiones

Dentro de la diversidad de temas posibles para plantear las conclusiones, quizás la tendencia más clara y sistemática a nivel mundial es la masificación en el acceso a la educación superior, realidad de la cual no está exento Chile. En el caso chileno la cobertura neta en el pregrado de educación superior pasó de un 8 % para el año 1980 a un 46 % en 2013 y a un 50 % en 2018 (Espinoza y González, 2017). Qué repercusiones tiene este rápido incremento es un asunto recurrente en la literatura actual. En segundo lugar, y probablemente relacionado con el punto anterior, corresponde a la discusión respecto a qué significa calidad en educación superior en este nuevo contexto de masividad. Finalmente, otro tema reiterado se refiere a qué tipo de estructura organizacional e institucionalidad es el más pertinente para albergar este nuevo escenario. Mientras escribo este capítulo la Rectoría de la Universidad ha conformado una comisión para la reestructuración de la Facultad de Educación.

En un escenario de fuerte incremento en el acceso a educación superior, la disyuntiva principal propuesta por la literatura consiste en equilibrar el acceso con el mérito y la equidad. Dicho lo anterior, queda claro que la educación superior es una de las principales fuentes

de movilidad social, y como tal, las oportunidades que tenga una persona de obtener un título superior pueden permear el futuro de una familia completa. Sin embargo, la pregunta que se ha introducido es hasta qué punto la educación superior es una fuente de movilidad o de mayor segregación social. En un contexto de crecimiento económico se reducen las posibilidades de incorporarse a un mercado laboral sin tener un nivel educacional superior o especialización, con lo cual existe una creciente demanda de personas más capacitadas. Ahora bien, existen factores adscritos o de condicionamiento previo, tales como el nivel socioeconómico, que inciden en la brecha de desigualdad en el acceso y permanencia en la educación superior. Por un lado, un factor que influye en el acceso de los estudiantes a la educación superior es el nivel educativo de sus padres. Entonces, la discusión transita hacia la preocupación por la permanencia y la equidad, y no la cobertura, que debe ser analizada como un componente fundamental en los desafíos de la educación superior. No es suficiente con facilitar el acceso desde la dimensión económica, se debe migrar hacia una preocupación por los resultados de los estudiantes, por la permanencia de estos en el sistema educativo, cuestión que requiere de una estrategia más compleja que el simple y formal sistema de acompañamiento de las universidades en el primer año, pero descuida a los estudiantes cuando comienzan a progresar en las aprobaciones de sus cursos.

Otro aspecto que merece ser planteado a modo de conclusión, tal como se anticipó anteriormente, es la cuestión de la calidad en la educación superior, y particularmente en las facultades de educación. Cabe decir que no existe un acuerdo sobre la calidad de la educación, de hecho, algunos afirman que existen tantas definiciones como actores involucrados en el proceso educacional, y que, además, las definiciones están íntimamente ligadas al contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo. Existen dos enfoques principales en términos de aseguramiento de la calidad en la educación. Por un lado, está el enfoque orientado a la mayor transparencia y rendición de cuentas, el cual pone énfasis en la medición de resultados y el cumplimiento de estándares, y representa un momento preciso del tiempo. Por otro lado, está el enfoque orientado al mejoramiento continuo en términos de

control interno y autorregulación, el cual pone el énfasis en los procesos, centrado en políticas y mecanismos.

Finalmente, la estructura organizacional, indistintamente de cuál sea, depende de la autonomía universitaria a fin de generar un sistema diverso, abierto y plural, donde cada unidad defina su vocación y misión. La democratización expresada en la elección de los líderes intermedios y superiores de la universidad, en este caso decanos(as) y rectores(as), en algunas universidades, sigue siendo una asignatura pendiente.

Referencias

- Barnés, H. (2014, 7 de julio). Trabajos tóxicos. Los 8 males del profesor universitario. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-01-24/males-profesor-universitario-trabajos-toxicos_156018/.
- Bess, J. y Dee, J. (2008). *Understanding College and University Organization: Dynamics of the system* [Entender la organización del College y la Universidad; dinámicas del Sistema]. Stylus Publishing, LLC.
- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education: Where they come from, What they do, Why they fail* [Manejo de tendencia en la educación superior]. Jossey-Bass.
- Cinda. (1992). *Administración universitaria en américa latina. una perspectiva estratégica*. Cinda.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Clasing, P. (2016). *Revisión y análisis de la estructura y plantas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco* [Informe de asesoría técnica]. UCT.
- CONFAUCE. (2020, mayo). *Minuta 4. Formación Inicial Docente en contexto de Pandemia. Tensiones, desafíos y propuestas*.
- Daft, R. L. (2001). *Organization Theory and Design* (7a ed.). South-Western College Publishing.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2017). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile: evolución, resultados, impactos y desafíos. En A. Díaz-Barriga y J. C. Yáñez (Eds.), *Acreditación en la educación superior en América Latina: experiencias y aprendizajes*. IISUE.

- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades en tres partes* (R. R. Aramayo, trad. y ed.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1798)
- Ley 21091 de 2018 (29 de mayo), sobre educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>.
- Kdoce. (2020). *Retorno seguro a clase*. <https://kdoce.cl/wpcontent/uploads/2020/06/Investigacioin-COVID.pdf>.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó, trad.). Seix Barral Los Tres Mundos.
- Müller de Ceballos, I. (2010). La formación docente en Alemania: una ojeada histórica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(15), 170-177. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5586>.
- Ried, T. (2016). *La filosofía del bambú. Personas firmes y flexibles para el mundo de hoy*. Ediciones B.
- Ramió, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios.*: Catarata.
- Saumaise, C. (1648). *De annis climacteriis et de antiqua astrología* [De los años climatéricos y la antigua astrología]. Gerardum de Groot.
- Toribio, D. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Coneau. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>.
- Universidad Católica de Temuco. (2015). *Marco Orientador y Lineamientos Formativos y de Gestión para la Formación Inicial Docente*. UCT.
- Zuppiroli, L. (2012). *La búrbuja universitaria ¿hay que perseguir el sueño americano?* (B. Aguilera trad.). Dykinson.

Utilización de la planificación estratégica y el *balanced scorecard* en la gestión universitaria

DOUGLAS HEINZ
MARÍA JOSÉ CALVALHO DE SOUZA DOMINGUES
MARCIO APARECIDO LUCIO
GILBERTO LUIZ MASCHIO
NATALY GUIÑEZ

Introducción

Las universidades, públicas o privadas, tienen, por un lado, una misión social relevante y, por otro, una búsqueda, cada vez más desbordada, de una mayor eficiencia administrativa (Meyer y Meyer Júnior, 2013). Además, el escenario de la educación superior actual, caracterizado por una mayor competitividad, concentración en grandes grupos educativos y un gran volumen de valores, requiere por parte de las universidades un pensamiento administrativo en línea con las prácticas de gestión modernas (Francisco *et al.*, 2013). El desafío es adoptar modelos de gestión que incluyan pautas de gestión de eficiencia y efectividad con aspectos sociales y objetivos académicos tradicionales, de investigación, enseñanza y capacitación de estudiantes, entre otros, sin perder los objetivos sociales de las universidades. (Amarante *et al.*, 2017).

Varios estudios han analizado la apropiación, por parte de las universidades, de las teorías originalmente utilizadas por la administración de empresas, y han examinado y entendido la contribución de estos enfoques al funcionamiento de la organización académica (Heck y Hallinger, 2005; Meyer Júnior, 2014). Sin embargo, aún es necesario probar y presentar evidencia empírica relacionada con los diferentes modelos de gestión educativa (Bush, 2006) y la contribución efectiva de la incorporación de enfoques de gestión en organizaciones educativas, particularmente en instituciones de educación superior, es una posibilidad bienvenida (Meyer y Meyer Júnior, 2013).

Entre las prácticas de gestión adoptadas por las universidades están la planificación estratégica y los indicadores de gestión (*balanced scorecard*). Para Taylor y Machado (2006), un proceso de planificación estratégica simplificado y flexible, implementado con la participación de líderes y gerentes con conocimiento adecuado, es capaz de promover avances importantes en las universidades. Además, el equilibrado cuadro de mando permite a las instituciones convertir la información de su planificación estratégica en indicadores compartidos por todos los niveles institucionales, que concentran los esfuerzos en la misma dirección (Al-Hosaini y Sofian, 2015).

Aunque existan investigaciones sobre el uso de la planificación estratégica y el *balanced scorecard* en las universidades (Holdaway y Meekisson, 1990; Ambras y Tamosiunas, 2010; Kohtamaki, 2010; Brown, 2012; Meyer Júnior *et al.*, 2012; Naufal y Nasser, 2012; Sudirman, 2012; Taylor y Baines 2012; Meyer y Meyer Júnior, 2013), no es habitual encontrar investigaciones empíricas que evalúen longitudinalmente los resultados de la adopción de estas prácticas. Para llenar este vacío, este estudio tiene el objetivo central de evaluar la aplicación del *balanced scorecard* y la planificación estratégica en una universidad en el período de 2014 a 2018.

La investigación se llevó a cabo en una universidad de pequeño tamaño ubicada en el interior de la provincia de Santa Catarina, sur de Brasil. Los análisis de los datos acontecerán de manera longitudinal, así como la evaluación de la aplicación del *balanced scorecard* y la planificación estratégica en esta universidad, lo cual es su gran contribución.

El contenido está estructurado de la siguiente manera: introducción, revisión de la literatura sobre las principales teorías que subyacen al estudio, método de investigación, presentación y discusión de los resultados, y consideraciones finales.

Desarrollo

En esta sección se presenta una breve contextualización de los tres temas sobre los que se basa este estudio, las prácticas de gestión, la planificación estratégica y el *balanced scorecard*. También se discuten los procedimientos adoptados y se presenta el informe de experiencia.

Prácticas de administración en la gestión universitaria

Para Bush (2006) existen seis modelos diferentes aplicados a la gestión universitaria que ayudan a comprender la complejidad de las organizaciones universitarias, todos los cuales reciben la atención de la literatura científica en el área. Los modelos son los que siguen: 1) formales: que abordan las actividades organizacionales de manera normativa, con una jerarquía bien definida, la toma de decisiones basada en la racionalidad y la rígida cadena de mando superior; 2) universitario: enfatiza que el poder y la toma de decisiones deben compartirse entre los miembros de una organización a través de la discusión y la búsqueda de consenso; 3) políticos: que tratan de la toma de decisiones como un proceso de negociación relacionado con los intereses de diferentes grupos organizativos y que tiene el poder, obtenido a través de la autoridad o la influencia, como un elemento central; 4) individuos de enfoque subjetivo: considera sus percepciones subjetivas y selectivas del entorno dentro de las organizaciones, que a su vez son vistas como construcciones sociales que surgen de la interacción de sus participantes; 5) ambiguo: que asume la turbulencia e imprevisibilidad como características predominantes en una organización, lo que dificulta la definición de objetivos y el orden de prioridades; y 6) cultural: manifestado en términos sociales y organizativos a través de símbolos y rituales, y centrado más en los elementos informales de las organizaciones, como valores, creencias y normas.

En relación específica con la administración universitaria, existe un predominio del paradigma funcionalista (Schlickmann y Melo, 2012), que se basa en el supuesto de que la sociedad tiene una existencia concreta y real y un carácter sistémico orientado a producir un sistema ordenado y social regulado (Morgan, 2005). Por lo tanto, es posible asociar el paradigma funcionalista con el modelo formal de gestión universitaria, que aboga por la definición de objetivos perseguidos a través de procesos administrativos racionales (Bush, 2006).

En este contexto, dado que no existe una teoría de la gestión universitaria única, las universidades se han basado en el conocimiento y las prácticas de gestión empresarial como instrumentos para buscar mejoras de rendimiento y diferencial competitivo (Meyer y Meyer Júnior, 2013). Tal movimiento puede entenderse como un proceso de “corporatización” de la educación superior, donde la opinión de que la adopción de la estructura y las prácticas del mundo corporativo prevalece hace que las universidades estén más preparadas para enfrentar desafíos como la necesidad de satisfacer una amplia gama de necesidades de los estudiantes, costos de instalación, cuestiones relacionadas con el estado ocupacional y el papel de la facultad y el gobierno institucional (Lamal, 2001).

Sin embargo, se ha demostrado que los resultados de este enfoque no son satisfactorios, porque no incluyen elementos específicos de las organizaciones académicas, como la naturaleza humana de la educación, el proceso de aprendizaje individual y la aplicación de conocimientos, los cuales requieren múltiples tecnologías e involucran una pluralidad de intereses (Meyer Júnior, 2014). Además, las organizaciones educativas pueden interpretarse como sistemas débilmente acoplados, en los que hay poca integración e interdependencia entre las unidades que lo componen (Weick, 1976), lo que hace que las herramientas de gestión tradicionales tengan menos influencia sobre ellos (Weick, 1982).

En muchos casos, aún, las herramientas de gestión en sí mismas son “modas” que surgieron en el mundo de los negocios y que tienen un ciclo de vida compuesto de cinco etapas: 1) la creación, apoyada por narrativas positivas que a menudo no están respaldadas por la evidencia empírica; 2) la evolución narrativa, que elabora y difunde el discurso creado; 3) el intervalo de tiempo entre la aparición y la

difusión de análisis independientes; 4) el retorno narrativo, donde los resultados del análisis generan escepticismo sobre las técnicas; y 5) la resolución de la disonancia, en la cual los creadores reconocen los defectos identificados, pero se limitan a hacer pequeños ajustes, cambiar las nomenclaturas o proponer nuevos enfoques como formas de mejorar las técnicas, reiniciando el ciclo. En comparación con el mundo de los negocios, estas “modas” generalmente se adoptan en las universidades después de un “atraso cultural”, ya que las técnicas aparecen por primera vez en las empresas y luego se llevan al entorno académico (Birnbaum, 2000).

Pero a pesar de estas críticas en relación con algunas prácticas de gestión aplicadas en las universidades, Lamal (2001) argumenta que pueden traer efectos positivos, como mejoras en sus estructuras y procesos internos establecidos desde hace mucho tiempo, suplementación o reemplazo de canales de comunicación y la creación de nuevos grupos de personas que de otro modo no interactuarían. Birnbaum (2000) también reconoce que las prácticas de gestión empresarial pueden integrarse en la cultura institucional de una universidad y convertirse en una forma de diferenciación organizacional. Francisco *et al.* (2013), hablando de universidades privadas, también enfatizan que la falta de métodos de gestión institucionalizados resulta en una crisis de legitimidad en el contexto técnico-estructural de las organizaciones, con pérdidas significativas en la estructura de la educación superior.

Por lo tanto, en un escenario turbulento, marcado por discusiones sobre beneficios y pérdidas, se evidencia la validez del argumento de Meyer Junior (2014), para quien las prácticas de gestión en las universidades todavía necesitan más atención e interpretación, no solo del contexto y cómo se practican, así como los resultados que provienen de ellos.

Planificación estratégica en la gestión universitaria

La gestión estratégica se refiere al análisis del entorno interno y externo de una organización, con el objetivo de maximizar el uso de los recursos en relación con sus objetivos (Bracker, 1980). Su evolución como campo de estudio comprende una serie de mejoras teóricas, desde sus orígenes, con estudios relacionados con las mejores prácticas

comerciales, que pasan por el predominio de los conceptos macroeconómicos hasta llegar a enfoques más recientes, los cuales nuevamente enfatizan aspectos organizacionales internos, como la visión basada en recursos, la visión basada en el conocimiento y el liderazgo estratégico (Hoskisson *et al.*, 2009).

Una de las perspectivas más destacadas en este campo es la estrategia como planificación, en la cual la estrategia empresarial se entiende como formulación y la implementación es la responsable de la estructura y los procesos operativos de una organización (Bertero *et al.*, 2003). Su práctica casi siempre se asocia con la elaboración de un plan estratégico. Esto, a su vez, se refiere a un documento formal, de carácter político e institucional, el cual sirve como referencia y justificación de las principales acciones organizativas, además de cumplir el papel de legitimar las intenciones de la nueva administración ante la comunidad académica (Meyer Júnior *et al.*, 2012).

La planificación estratégica ha sido considerada una de las prácticas de gestión aplicables a las universidades durante varias décadas, bajo el argumento de que es uno de los factores clave para obtener un desempeño institucional superior (Taylor y Machado, 2006). Su implementación en las universidades generalmente se lleva a cabo de manera un poco diferente de lo que sucede en las empresas y cubre cinco etapas: 1) la creación de un comité de implementación de planificación estratégica; 2) la formulación de la visión y misión de la universidad; 3) el análisis ambiental; 4) la evaluación comparativa; 5) la programación estratégica, con la definición de objetivos y planes de acción (Hassanien, 2017).

Pueden surgir algunos problemas en la implementación de la planificación estratégica en las universidades. El primero se refiere a su adopción por razones equivocadas, como creer en la idea de que no usarlo es un signo de debilidad y falta de visión gerencial, o implementarlo solo como una obligación para otro propósito, como cumplir con las regulaciones o capturar recursos. El segundo es la creación de una estructura rígida y burocrática. Finalmente, se puede cometer el error de no involucrar a personas relevantes en la organización, o sobredimensionar la participación de los maestros, que generalmente

son el grupo más grande en una universidad, lo que puede hacer que el proceso sea excesivamente académico (Taylor y Machado, 2006).

Entre los aspectos positivos y negativos, la práctica de la gestión estratégica en las universidades ha revelado la existencia de una brecha entre los planes formales y la práctica efectiva de las estrategias. Una razón es que existen diferencias fundamentales entre las organizaciones empresariales y las universidades (Meyer Júnior *et al.*, 2012). Estas diferencias hacen que el uso de la planificación estratégica sea mucho más difícil en las universidades (Boldt, 1991).

El *balanced scorecard* en la gestión universitaria

El *balanced scorecard* es un conjunto de métricas de rendimiento que permite a los administradores tener una visión rápida, pero completa, de una organización. Propone el uso de métricas financieras y operativas para la satisfacción del cliente, los procesos internos, la innovación y el crecimiento. Las métricas financieras presentan los resultados de las acciones ya tomadas, mientras que las métricas operativas son impulsoras para el desempeño financiero futuro (Kaplan y Norton, 1992). Sin embargo, el *balanced scorecard* no debe verse como una herramienta de medición, sino como un sistema de control capaz de proporcionar una visión integral de la organización y servir como una forma de expandir la comunicación sobre la estrategia más allá del aspecto financiero (Norreklit, 2000).

La información desde cuatro perspectivas *balanced scorecard* proporciona un equilibrio entre las métricas internas y externas utilizadas por una organización, lo que permite a los gerentes comprender el entorno empresarial para lograr sus objetivos futuros (Kaplan y Norton, 1993). Estas perspectivas apuntan a responder cuatro preguntas básicas: 1) ¿cómo nos ven los clientes? (perspectiva del cliente); 2) ¿cómo debemos sobresalir? (perspectiva interna); 3) ¿podemos continuar mejorando y creando valor? (perspectiva de los procesos internos y el aprendizaje); y 4) ¿cómo miramos a los accionistas? (perspectiva financiera). Mientras proporciona información sobre estas cuatro perspectivas, el *balanced scorecard* limita el número de medidas utilizadas, con lo que evita un exceso de información y permite que los

administradores se concentren en un pequeño grupo de medidas que son más críticas para el negocio (Kaplan y Norton, 1992).

El *balanced scorecard* también permite desarrollar estrategias de manera sistemática, coherente e integrada, y una herramienta particularmente útil para esto es el mapa estratégico. Su propósito es hacer explícitas las relaciones de causa y efecto en la construcción del camino entre la posición actual y un futuro deseado, pero incierto, establecido en la estrategia de una organización (Kaplan y Norton, 2000).

Pocos estudios han abordado el uso de *balanced scorecard* en universidades (Brown, 2012; Al-Hosaini y Sofian, 2015), aunque su uso es una práctica de gestión recomendada en este tipo de organización, ya que enfrentan presiones internas y externas para mejorar sus servicios educativos y la necesidad de desarrollar estrategias adecuadas y mecanismos de gestión (Ahmad y Soon, 2015). El *balanced scorecard* puede ayudar a las universidades a traducir su visión, misión y estrategia en objetivos operativos y acciones medibles a través de indicadores de desempeño que pueden impulsar cambios y mejoras en sus actividades (Sudirman, 2012; Brown, 2012). Sin embargo, incluso teniendo en cuenta estas ventajas, adaptar su uso en las universidades es un trabajo duro, especialmente con respecto al desarrollo de una estructura adecuada para el mundo académico (Ahmad y Soon, 2015), donde generalmente hay resistencia a las técnicas de gestión empresarial (Taylor y Baines, 2012).

Una forma de superar las dificultades y para mejorar el uso del *balanced scorecard* puede ser reemplazar en las universidades cuatro perspectivas clásicas de otra, más fácilmente reconocido en el ámbito educativo (Al-Hosaini y Sofian, 2015). Este enfoque fue probado empíricamente por Taylor y Baynes (2012), por ejemplo, quienes investigaron cuatro universidades que usan el *balanced scorecard* en el Reino Unido y descubrieron que todos adaptaron su uso a las especificidades del mundo académico. Scharmach *et al.*, (2012) investigaron más a fondo la idoneidad del *balanced scorecard* para las universidades y también concluyeron que su aplicación es posible, siempre que se realicen ajustes y se tengan en cuenta la realidad organizativa de la institución. Estos autores también recomiendan adaptar las perspectivas

del *balanced scorecard* cuando es adoptado por las universidades. Finalmente, Ambras y Tamosiunas (2010) señalan, con base en la investigación de campo, que el uso del *balanced scorecard* puede mejorar la planificación estratégica de una universidad y generar aumentos en los resultados en todas las perspectivas contempladas por el instrumento.

Procedimientos

En cuanto a los objetivos, la investigación realizada es descriptiva. Este tipo de estudio observa, registra, analiza y correlaciona hechos o fenómenos sin manipularlos, para descubrir, entre otros, la relación entre los fenómenos, su naturaleza y características (Cervo y Bervian 2002). Describir significa decir cómo se hizo o se está haciendo y cómo se comporta el sistema bajo el análisis en detalle, con el objetivo de identificar, registrar y analizar las características, factores o variables relacionadas con el fenómeno en proceso (Jung, 2004). La investigación buscó evaluar los resultados de la aplicación del *balanced scorecard* y la planificación estratégica de una pequeña universidad.

En cuanto a los procedimientos, la investigación realizada es documental, ya que utiliza materiales que aún no han recibido un tratamiento analítico, y organiza y da importancia a la información disponible (Beuren, 2013), en este caso datos secundarios disponibles en documentos y hojas de cálculo proporcionados por una universidad. El análisis es cuantitativo, a través de la estadística descriptiva y la *Technique for Order Preference by Similarity to an Ideal Solution*, técnica de análisis multicriterio, con el objetivo de determinar el grado de consecución de los objetivos establecidos en la planificación estratégica en las cuatro dimensiones del equilibrado cuadro de mando.

La universidad foco de este trabajo fue fundada hace más de cincuenta años, tiene 3000 estudiantes y se encuentra en la región sur de Brasil. Actualmente ofrece aproximadamente veinte cursos en las áreas de ciencias sociales, humanidades, ingeniería y salud. Actúa solo en el modelo presencial y ha sido galardonada como la mejor universidad en su región y está organizada como una universidad comunitaria, administrada por sus maestros, que son elegidos en elección directa cada cuatro años.

En la universidad, los objetivos institucionales se definen en base a las cuatro perspectivas del *balanced scorecard* y cada uno puede tener más de un objetivo cuantitativo. Por lo tanto, debido a la existencia de varias metas con diferentes escalas numéricas (ordinal, cardinal y porcentaje), se decidió evaluar la medición del alcance de los resultados en relación con las metas establecidas utilizando un indicador estandarizado creado y aplicado internamente por la propia organización. Este indicador se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Escala del indicador para evaluar el logro de los objetivos de la universidad.

Indicador aplicado.	Criterio de aplicación.
0	No hecho.
1	Hasta el 25 % del objetivo alcanzado.
2	Hasta el 50 % del objetivo alcanzado.
3	Hasta el 75 % del objetivo alcanzado.
4	Hasta el 95 % del objetivo alcanzado.
5	Más del 95 % del objetivo alcanzado.

Fuente: elaboración propia.

Los datos recogidos se dispusieron en una hoja de cálculo (Excel) que contiene los objetivos establecidos por la universidad para cada *balanced scorecard* y ver los resultados de los años desde el 2014 al 2018. Los objetivos fueron codificados para facilitar los cálculos de los datos y después se aplican al indicador para cada objetivo por año.

En el año 2014, la universidad pasó por un proceso de reacreditación, el cual condujo a la reformulación de su plan de desarrollo institucional y planificación estratégica, lo que provocó la incorporación de algunos objetivos nuevos y la eliminación de otros del *balanced scorecard*. Luego, se calculó el resultado anual promedio del indicador para cada perspectiva, lo que permitió evaluar el alcance general

en relación con el objetivo. Los resultados se organizaron en una tabla de tipo radar para una mejor visualización y análisis.

Finalmente, para determinar en qué perspectivas del *balanced scorecard* la universidad obtuvo un rendimiento mejor y peor, se aplicó la técnica de análisis multicriterio que permite ordenar alternativas por similitud con la solución positiva ideal y disimilitud con la solución negativa ideal, medida a través de distancias euclidianas (Silva *et al.*, 2014).

El modelo análisis multicriterio comienza con una matriz de decisión que consiste en alternativas y criterios. Este método tiene tres pasos. El primero se refiere al cálculo de soluciones ideales positivas V^+ (beneficios) y soluciones ideales negativas V^- (costos):

$$V^+ = \{(\max v_{ij}, j \subseteq J_1), (\min v_{ij}, j \subseteq J_2), i = 1, 2, 3, \dots, m\}$$

$$V^- = \{(\min v_{ij}, j \subseteq J_1), (\max v_{ij}, j \subseteq J_2), i = 1, 2, 3, \dots, m\}$$

El segundo paso se refiere al cálculo de distancias euclidianas, es decir, el cálculo de la medida de separación:

$$D^+ = \sqrt{\sum_{i=1}^m [W_i (V_{ij} - V_i^+)]^2}$$

$$D^- = \sqrt{\sum_{i=1}^m [W_i (V_{ij} - V_i^-)]^2}$$

En este estudio, los pesos se usaron con valores = 1. El tercer paso del método de análisis multicriterio es el cálculo de la proximidad relativa en relación con la solución ideal:

$$C_i = \frac{D_i^-}{D_i^+ + D_i^-}$$

Finalmente, después de la realización de estos pasos de análisis multicriterio, la clasificación se prepara para que la perspectiva más próxima sea la solución idealmente colocada en el primer rango, y así sucesivamente. El modelo se desarrolló a partir de los datos en una hoja de cálculo electrónica de Excel.

Descripción de la planificación estratégica en la Universidad

La gestión estratégica practicada en las universidades brasileñas cambia en general, conforme cambia su cuerpo directivo, por medio de sus elecciones para rectores (Meyer Júnior *et al.*, 2012). Se observa que esta fue exactamente la situación en el caso estudiado. Aunque se fundó hace más de cincuenta años, la planificación estratégica solo se implementó en enero de 2012, poco después de la elección de un nuevo rector, de acuerdo con la historia presentada en su plan de desarrollo institucional. Desde entonces, la metodología de planificación estratégica de la universidad ha sufrido ajustes menores, al mantener, sin embargo, las mismas características básicas desde su concepción. Según un documento de resumen proporcionado por el aviso de planificación, el modelo de operacionalización actual se lleva a cabo en siete etapas, detalladas en la tabla 2.

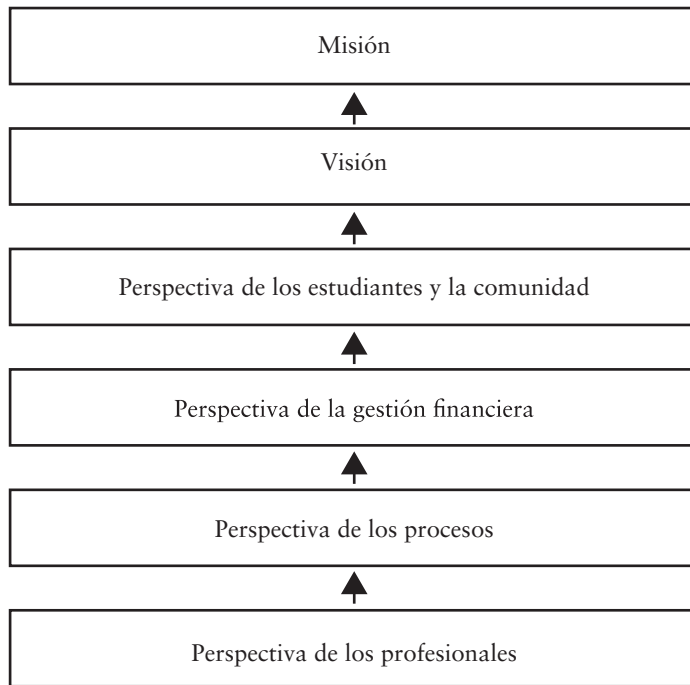
Tabla 2. Metodología para preparar la planificación estratégica de la Universidad.

Pasos	Descripción.	Personas responsables.
1	Análisis de escenario.	Asesor de planificación y rectoría.
2	Definición de negocio, misión y visión.	Rectoría.
3	Diagnóstico estratégico.	Planificación, decanos, coordinadores de cursos, sectores y campus.
4	Posicionamiento estratégico y políticas.	Planificación y oficina del decano.
5	Metas y objetivos.	Planificación, decanos, coordinadores de cursos, sectores y campus.
6	Plan de acción institucional.	Planificación, decanos, coordinadores de cursos y jefes de sector.
7	Planes de acción de los cursos y sectores.	Coordinadores de cursos y sectores.

Fuente: elaboración propia.

Es a partir de la definición de los objetivos y metas que el equilibrado cuadro de mando del *balanced scorecard* entra en juego, un elemento de interés en esta investigación. La universidad sigue la adaptación propuesta por Silva (2009), al contemplar las siguientes perspectivas: financiera, académica (de los estudiantes), interna (procesos) y de aprendizaje y crecimiento. Para cada uno de ellos, se definen objetivos y metas específicas, que dan lugar al plan de acción institucional y al mapa estratégico de la universidad que se muestra en la figura 1.

Figura 1. Mapa estratégico de la universidad.



Fuente: elaboración propia.

En el modelo, la perspectiva de los profesionales es tratada como importante en el nivel estratégico para la universidad, pues es a través de la alta dirección, los coordinadores, los profesores y los técnicos administrativos que se desarrollan los procesos que conducen a la gestión financiera y, por lo tanto, la prestación de servicios para los estudiantes y la comunidad, y culmina en el cumplimiento de la visión y misión institucionalizadas. La universidad define objetivos y metas

institucionales para cada una de las perspectivas, con el fin de apoyar su proceso estratégico.

Comenzado en 2012, este modelo se ha aplicado desde entonces. Este es el aspecto más relevante de la planificación estratégica de esta universidad, ya que la existencia de datos cuantitativos, que registran la evolución y ejecución de las acciones planificadas a lo largo del tiempo, permite medir los resultados obtenidos e identificar la contribución tanto de la planificación estratégica como del *balanced scorecard* en la gestión universitaria. Las siguientes secciones están relacionadas con esta tarea.

Evaluación de los resultados de objetivos institucionales

Decidir los objetivos de la organización es uno de los elementos centrales de la gestión universitaria (Bush, 2006). En la universidad investigada, los objetivos institucionales se despliegan en las cuatro perspectivas del *balanced scorecard*, y definen los objetivos medibles individuales que permiten evaluar el logro del objetivo.

A pesar de que la planificación estratégica de la universidad de comenzar formalmente en el año 2012, los registros recopilados muestran que hasta el año 2013 las metas establecidas solo reproducían el resultado obtenido por los indicadores. Esto sugiere la existencia de algunos ajustes en la estructuración de la planificación en sus primeros años. Por lo tanto, se decidió analizar los datos recopilados desde el año 2014 al 2018, el último año con resultados consolidados, que cubren un horizonte de cinco años.

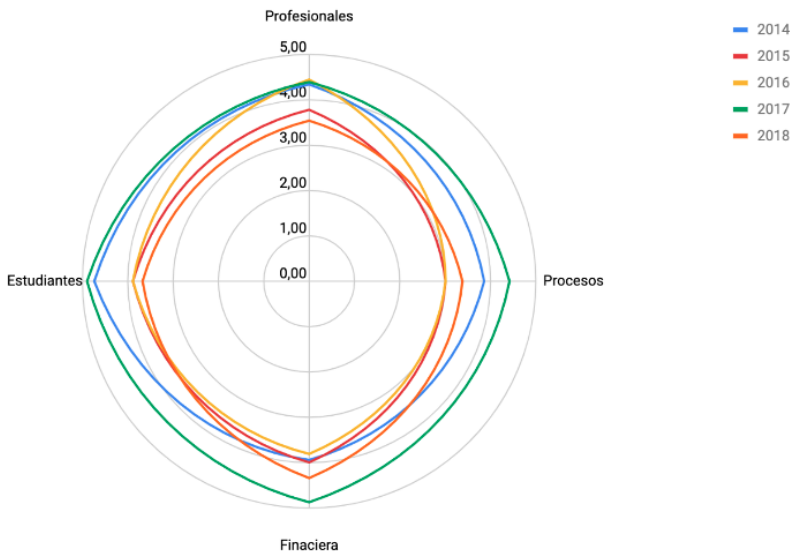
Durante este período, la organización universitaria definió seis objetivos para la perspectiva de los profesionales, trece para la perspectiva de los procesos, seis para la perspectiva financiera y siete para la perspectiva de los estudiantes y la comunidad. La figura 2 muestra el resultado promedio de todos los objetivos institucionales desde una perspectiva del *balanced scorecard* por año.

En el período analizado no hubo puntaje promedio inferior a tres en ninguna perspectiva del *balanced scorecard* en ningún año en la universidad, lo que indica que el índice de logro promedio de las metas establecidas es mayor al 75 %, de acuerdo con el estándar del indicador

solicitado a analizar. Según lo declarado por Francisco *et al.* (2013), la solidificación del modelo de gestión en el área educativa depende de acciones concretas, traducidas en objetivos que contribuyan efectivamente a la sostenibilidad académica. En este sentido, también es importante resaltar que, entre los objetivos definidos por la universidad, una buena parte está directamente relacionada con varios de los desafíos del escenario educativo actual, impuestos por la dinámica del mercado o por regulaciones oficiales como el número de participantes, incumplimientos, calificaciones de los docentes, entre otras.

Así, los resultados obtenidos sugieren que el *balanced scorecard* aplicado a la planificación estratégica mejora la ejecución de los objetivos formulados por la universidad y cumple con la propuesta de utilizar estas prácticas en la gestión universitaria. Al realizar un análisis anual, los años 2014 y 2017 se destacaron por tener el mejor desempeño al tener en cuenta todas las perspectivas, mientras que el 2015, el 2016 y el 2018 presentaron resultados más bajos, excepto las perspectivas financieras en el año 2018.

Figura 2. Resultado de los objetivos de la universidad por perspectiva del *balanced scorecard* por año.



Fuente: elaboración propia.

También es importante evaluar los resultados de la planificación estratégica de la universidad en relación con las perspectivas del *balanced scorecard*, y determinar el desempeño obtenido en cada uno de ellos en el período. Para este fin, se aplicó la técnica de análisis de decisiones multicriterio y se utilizaron los datos de los indicadores de rendimiento anual promedio de la universidad en cada perspectiva. Los resultados finales se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Clasificación del desempeño de las perspectivas del *balanced scorecard* en la universidad.

Perspectiva	Puntaje	Clasificación
Finanzas	0.6508436915	1
Estudiantes y comunidad	0.5301509874	2
Procesos internos	0.4369166084	3
Profesionales	0.39949948587	4

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra que el análisis multicriterio muestra que es en la dimensión de finanzas del *balanced scorecard* donde la universidad tiene el mejor resultado, lo que demuestra que su administración se preocupa por los resultados económicos de manera similar a una empresa. Luego está la dimensión de estudiantes y comunidades, un resultado que se explica por el hecho de que los estudiantes pagan la matrícula para estudiar en la universidad y exigen un buen servicio y la calidad de la enseñanza, especialmente porque los valores cobrados en la educación superior en Brasil son altos. Las perspectivas de los procesos y profesionales son las que mostraron el desempeño más bajo en el análisis.

Cuando se enfrentan con el mapa estratégico (figura 1), estos resultados revelan una cuestión importante. Las perspectivas de los profesionales y los procesos se tratan como los cimientos del modelo estratégico utilizado, pero fueron aquellos que presentaron un desempeño lejos de ser ideal, de acuerdo con el puntaje obtenido por el método multicriterio. La perspectiva de aprendizaje y de

crecimiento (de los profesionales en el modelo de organización universitaria), en particular, define las competencias básicas, habilidades, tecnologías y la cultura corporativa necesarias para apoyar la estrategia organizacional; así representan la base de cualquier mapa estratégico (Kaplan y Norton, 2000). Luego, se observa que, a pesar del buen desempeño aparentemente logrado por la universidad, la perspectiva en la que se basa toda su estrategia no está firmemente establecida y merece más atención, incluso, algún trabajo especial en los próximos ciclos de planificación estratégica institucional para mejorar sus resultados.

Conclusiones

Aprender de la experiencia de sus profesionales es una fuente preciosa para construir una teoría de la gestión universitaria (Meyer Junior, 2014). En este sentido, el estudio buscó presentar evidencia empírica de los resultados obtenidos de la adopción de dos prácticas de gestión en una universidad de pequeño tamaño; así contribuyó a la expansión del conocimiento existente sobre este campo de estudio.

La evaluación longitudinal de la aplicación de la planificación estratégica y el *balanced scorecard* nos permitió identificar que pueden usarse, con adaptaciones, en la gestión universitaria. En la organización universitaria investigada, los resultados mostraron que las técnicas contribuyeron al logro de los objetivos institucionales establecidos, pero que las dos perspectivas definidas como fundamentales en su mapa estratégico, la de los profesionales y la de los procesos, presentaron un resultado inferior, lo que indica la necesidad de que la universidad dedique más atención a ellos

Además, se enfatiza que todavía se presentan algunos desafíos para la universidad evaluada con el fin de mejorar su planificación estratégica, como, por ejemplo, la participación de los estudiantes en el proceso (Thomas, 1980), algo que todavía no sucede hoy. Una posibilidad, en este caso, sería incluir entre los participantes de la planificación estratégica a los representantes de la representación estudiantil, con las mismas responsabilidades y sujetos a la misma evaluación que los demás involucrados.

Una última advertencia importante sobre el uso de técnicas de gestión en la gestión, especialmente, universitaria, hecha por Meyer Júnior (2014), es que las “modas” deben evitarse, ya que las mejores prácticas de gestión están validadas por la mejor evidencia, revelada por las buenas prácticas y búsquedas sólidas. La evidencia presentada aquí converge en la dirección opuesta a la de las “modas”, ya que se ha demostrado la aplicación continua de las técnicas durante varios años, con buenos resultados, algo que no sucedería si, desde el comienzo de su uso, algún tipo de falta de adecuación o inutilidad práctica. Aún en este sentido, la universidad institucionalizó la adopción de la planificación estratégica y el *balanced scorecard* en su planeamiento estratégico institucional, lo que puede entenderse como una prueba más de la utilidad de estas técnicas.

Como la investigación se realizó en una sola universidad los resultados obtenidos deben analizarse cuidadosamente, ya que no son generalizables; aunque sirven como una indicación de la posible aplicación de la planificación estratégica y el *balanced scorecard* en las universidades.

Los estudios futuros pueden replicar los análisis realizados en otras universidades. La investigación también puede llevarse a cabo con profesionales que utilizan la planificación estratégica en sus actividades académicas y administrativas, con el objetivo de comparar los resultados de los indicadores institucionalizados con la percepción de los ejecutores de las acciones planificadas.

Referencias

- Ahmad, A. R. y Soon, N. K. (2015, agosto 25-27). Balanced Scorecard in Higher Education Institutions: What should be consider? [Cuadro de control integral en las instituciones de educación superior]. *International Symposium on Technology Management and Emerging Technologies*, Langkawi, Kedah, Malaysia. <https://doi.org/10.1109/ISTMET.2015.7359002>.
- Al-Hosaini F. F. y Sofian, S. (2015). A Review of Balanced Scorecard Framework in Higher Education Institution [Revisión del marco de referencia del cuadro de control integral en instituciones de educación superior]. *International Review of Management and Marketing*, 5(1), 26-35. <https://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/1055/pdf>.

- Amarante, J. M., Crubellate, J. M. y Meyer Junior, V. (2017). Estratégias em Universidade: uma análise comparativa sob a perspectiva institucional [Estrategias en la Universidad: un análisis comparativo sobre la perspectiva institucional]. *Revista Gestão Universitária na América Latina–Gual*, 10(1), 190-212. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n1p190>.
- Ambras, A. y Tamosiunas, T. (2010). The Implementation of the Balanced Scorecard System in Strategic Management of Siauliai University Social Sciences Faculty [La implementación del cuadro de control integral en el manejo estratégico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Siauliai]. *Socialiniai tyrimai/Social Research*, 1, 5-18. http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2010_18/ambras_tamosiunas.pdf.
- Bertero C. O., Vasconcelos, F. C. y Binder, M. P. (2003). Estratégia empresarial: produção científica brasileira entre 1991 e 2002 [Estrategia empresarial: producción científica brasileña entre 1991 y 2002]. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 43(4), 48-62. https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S003475902003000400004.pdf.
- Beuren, I. M. (2013). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática* (3a ed.) [Cómo elaborar trabajos monográficos en contabilidad]. Atlas.
- Birnbaum, R. (2000). The Life Cycle of Academic Management Fads [El ciclo de vida del manejo de las tendencias académicas]. *The Journal of Higher Education*, 71(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780813>
- Boldt, D. B. (1991). University Strategic Management: A Businessman's View [Administración estratégica en la Universidad: perspectiva de un empresario]. *International Journal of Educational Management*, 5, 10-12. <https://doi.org/10.1108/09513549110135616>.
- Bracker, J. (1980). The Historical Development of the Strategic Management Concept [El Desarrollo histórico del concepto de administración estratégica]. *Academy of Management Review*, 5(2), 219-224. <https://doi.org/10.2307/257431>.
- Brown, C. (2012). Application of the Balanced Scorecard in Higher Education: Opportunities and Challenges [Aplicación del cuadro de control integral en educación superior: oportunidades y desafíos.. *Planning for Higher Education*, 40(4), 40-50. <https://www.centenaryuniversity.edu/wp-content/uploads/2017/01/Brown-2012.pdf>.

- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management [Teorías de la administración educativa]. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), 1-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf>.
- Cervo, A. L. y Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica* (5 ed.) Prentice Hall.
- Francisco, T. H. A., Costa, A. M., Santos, A. M. y Ramos, A. M. (2013). As funções administrativas e as práticas gerenciais na educação superior privada [Las funciones administrativas y las prácticas gerenciales en la educación superior privada]. *Revista de Ciências da Administração*, 15(35), 95-107. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2013v15n35p95>.
- Hassanien, M. A. (2017). Strategic Planning in Higher Education, a Need for Innovative Model [Planeación estratégica en educación superior, una necesidad para el modelo de innovación]. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 23(2), 1-11. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2017/37428>.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? [Estudio del liderazgo y la administración educativa] *Educational Management Administration y Leadership*, 33(2), 229-244. <https://doi.org/10.1177%2F1741143205051055>.
- Holdaway, E. A. y Meekison, J. P. (1990). Strategic Planning at a Canadian University [Planeamiento estratégico en una universidad canadiense]. *Long Range Planning*, 23(4), 104-113. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(90\)90158-Z](https://doi.org/10.1016/0024-6301(90)90158-Z).
- Hoskisson, R. E., Hitt, M. A., Wan, W. P. y Yiu, D. (1999) Theory and Research in Strategic Management: Swings of a Pendulum [Teoría e investigación en la administración estratégica: un movimiento pendular]. *Journal of Management*, 25(3), 417-456. <https://doi.org/10.1177%2F014920639902500307>.
- Jung, C. F. (2004). *Metodologia para pesquisa y desenvolvimento: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos* [Metodología para la investigación y el desarrollo]. Axcel Books do Brasil Editora.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1992) The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance [El cuadro de mando integral: medidas que dirigen el desempeño]. *Harvard Business Review*, 70(1), 71-79. <https://hbr.org/1992/01/the-balanced-scorecard-measures-that-drive-performance-2>.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1993). Putting the Balanced Scorecard to Work [Poniendo el cuadro de mando integral a funcionar]. *Harvard Business Review*, 71(5), 134-142. <https://hbr.org/1993/09/putting-the-balanced-scorecard-to-work>.

- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (2000). Having trouble with your strategy? Then map it [¿Problemas con tu estrategia? Entonces mápeala]. *Harvard Business Review*, 7(5), 167-176. <https://hbr.org/2000/09/having-trouble-with-your-strategy-then-map-it>.
- Kohtamaki, V. (2010). Strategy Implementation in a Higher Education Institution: Successes and Failures [Implementación de estrategias en las instituciones de educación superior]. *32nd EAIR (The European Higher Education Society) Forum*, Valencia, Spain.
- Lamal, P. A. (2001). Higher Education: Social Institutions or Business? [Educación superior: ¿instituciones sociales o negocios? *Behavior and Social Issues*, 11, 65-70. <https://link.springer.com/article/10.5210/bsi.v11i1.101>.
- Meyer Júnior, V. Pascucci, L. y Mangolim, L. (2012). Gestão estratégica: um exame em universidades privadas [Gestión estratégica: un examen en universidades privadas]. *Revista de Administração Pública*, 46(1), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000100004>.
- Meyer, B. y Meyer Júnior, V. (2013). “Managerialism” na gestão universitária: uma análise de suas manifestações em uma instituição empresarial [“Gerencialismo” en la gestión universitaria: un análisis de sus manifestaciones en una institución empresarial]. *Revista Gestão Universitária na América Latina–GUAL*, 6(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319328457002.pdf>.
- Meyer Júnior, V. (2014). A prática da administração universitária: contribuições para a teoria [La práctica de la administración universitaria: contribuciones para una teoría]. *Universidade em Debate*, 2(1), 12-26.
- Morgan, G. (2005). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações [Paradigmas, metáforas y resolución de rompecabezas en la teoría de las organizaciones]. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 58-71. https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/10.1590_s0034-75902005000100009_0.pdf.
- Naufal, D. I. y Nasser, R. N. (2012). Strategic Planning at Two Levels: Contrasting Strategic Planning Processes at Qatar University (public) and Lebanese American University (private) [Planeación estratégica en dos niveles]. *Planning for Higher Education*, 40(4), 32-39. <https://www.scup.org/resource/strategic-planning-at-two-levels/>.
- Norrekliit, H. (2000). The Balance on the Balanced Scorecard: A Critical Analysis of some of its Assumptions [El balance en el cuadro de mando integral]. *Management Accounting Research*, 11, 65-88. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.3896&rep=rep1&type=pdf>.

- Porter, M. E. (1986) *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência* (18a ed.) [Estrategia competitiva: técnicas para el análisis de industrias y de la competencia] . Campus.
- Scharmach, A. L. R., Domingues, M. J. C. S., Carvalho, C. E. y Machado, N. S. (2012). Avaliação das possibilidades de implantação do *balanced scorecard* em instituições de ensino superior [Validación de las posibilidades de implementación del cuadro de mando integral en instituciones de educación superior]. *Revista GUAL*, 5(1), 250-272. <https://www.re-dalyc.org/pdf/3193/319327514014.pdf>.
- Schlickmann, R. y Melo, P. A. (2012). Administração universitária: em busca de uma epistemologia [Administración universitaria: en busca de una epistemología]. *Avaliação*, 17(1), 155-178. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/749>.
- Silva, R. (2009). *Balanced Scorecard–BSC: Gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado* [Cuadro de mando integral]. Juruá.
- Silva, G. B., Costa, H.G. y Rocha, P. M. (2014). Selecionando membros de uma equipe de projeto por meio de um método multicritério de apoio a decisão [Selección de miembros de un equipo de proyecto por medio de un método multicriterio de apoyo a la decisión]. *Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional*, Porto de Galinhas.
- Sudirman, I. (2012). Implementing Balanced Scorecard in Higher Education Management Case Study: Hasanuddin University of Indonesia [Implementación del cuadro de mando integral en un caso de estudio de la administración en educación superior]. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 199-204. http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_18_Special_Issue_September_2012/23.pdf.
- Taylor J. y Machado, M. L. (2006). Higher Education Leadership and Management: from Conflict to Interdependence through Strategic Planning [Liderazgo Y administración en educación superior]. *Tertiary Education and Management*, 12(2), 137-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11233-006-0003-3>.
- Taylor, J. y Baines, C. (2012). Performance Management in United Kingdom Universities: Implementing the Balanced Scorecard [Administración de desempeño en las universidades del RU]. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.662737>.

- Thomas, R. (1980). Corporate Strategic Planning in a University [Estrategia de planeación corporative en la Universidad]. *Long Range Planning*, 13(5), 70-78. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(80\)90105-3](https://doi.org/10.1016/0024-6301(80)90105-3).
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems [Organización educative como un Sistema débilmente acoplado]. *Administrative Science Quartely*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools [Administrando la educación en escuelas débilmente acopladas]. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676. <https://eric.ed.gov/?id=EJ264268>.

Creación de una estructura organizacional para fortalecer la investigación: el caso de la Universidad Arturo Prat de Chile periodo 2012-2016

MARGARITA AMÉRICA BRICEÑO TOLEDO

Introducción

La educación superior en Chile ha evidenciado varios cambios; uno muy relevante ocurrió durante el gobierno militar, en el año 1981, y significó incrementar radicalmente no solo el número de universidades, la oferta de los programas y la cantidad de estudiantes, sino también diversificar los tipos de instituciones (Brunner y Briones, 1992; López, 2018).

Lo anterior permitió la creación de otro tipo de instituciones de educación superior como los institutos profesionales y los centros de formación técnica, los cuales en la actualidad representan el 42 % de la matrícula de un universo asociado al 63 % de las instituciones (López, 2018).

Un factor adicional fue la creación de universidades privadas que no tienen la misma reglamentación que las universidades estatales; sin embargo, el número de estudiantes matriculados en este tipo de instituciones es superior al 55 %.

El quehacer de las universidades principalmente ha sido la docencia en todos sus niveles (pregrado y postgrado); no obstante, lo anterior, la investigación comenzó a ser incluida en todas las actividades institucionales, ya que conecta a la docencia con las necesidades de las comunidades que albergan a las instituciones. Esta actividad se fue incorporando gradualmente, en especial en las universidades regionales, cuya mayoría son estatales, debido a las exigencias de resolver problemas que promuevan el desarrollo local y regional. En el último periodo presidencial, Michelle Bachelet propició la creación de las dos últimas universidades regionales, justamente en regiones donde no se tenían universidades estatales.

Las instituciones en el año 2012 fueron clasificadas tal como se indica en la figura 1, es decir, entre universidades docentes y con proyección en investigación, así como también aquellas que tenían programas de posgrado acreditados ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Por ello varias instituciones empezaron a incluir la investigación como una exigencia para responder a los estándares internacionales de productividad, medidos con indicadores cuantitativos (Conicyt, 2015). Este contexto está de acuerdo con lo expresado por varias instituciones, respecto a que el desarrollo de un país tiene una relación directa con la inversión en investigación y en la generación de conocimiento. Por esto, la incorporación de la investigación paso a ser un eje estratégico para todas las instituciones que quieren ser complejas, el cual es incluido en los planes de desarrollo estratégicos y tiene como instrumentos guía a la estrategia de desarrollo regional y la estrategia de innovación regional, según la región de las instituciones.

En Chile la institucionalidad que entregaba los lineamientos para la investigación científica y tecnológica, en el periodo de esta investigación, era la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) y la Corporación de Fomento de la producción (Corfo). Ambas instituciones tienen fondos concursables, pertinentes para la participación de las universidades; sin embargo, en el caso de Corfo el trabajo asociativo con la empresa es fundamental. Por otra parte, un indicador que siempre es consultado es el gasto total en Investigación, Desarrollo e innovación (Investigación+Desarrollo+innovación), el cual

en promedio es de 0.35 % del Producto Interno Bruto (PIB), el cual se encuentra por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Figura 1. Ranking universidades.
Clasificación de las Universidades Chilenas



Fuente: Emol (2012).

En la actualidad, el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, creado el 13 de agosto de 2018, es el organismo responsable de entregar los lineamientos a las instituciones de educación superior; en este ámbito, el Conicyt pasa a ser la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Por otra parte, y no menos importante, se promulgan en el *Diario oficial* la Ley de 21 091 de 2018 (Ley de educación superior) y la Ley 21 094 de 2018 (Ley sobre universidades estatales), las cuales se encuentran en pleno proceso de instalación. En este punto, la CNA está diseñando los estándares que serán utilizados en los nuevos procesos de autoevaluación, donde

la acreditación integral es uno de los cambios más significativos. Con todos estos instrumentos legales se cierra una etapa de cambios en la institucionalidad de la educación superior en Chile.

Finalmente, las exigencias para las instituciones de productividad han sido bastante dinámicas y han tenido que adaptarse a estos cambios; sin embargo, esta experiencia central, desarrollada en este trabajo, permite describir la situación vivida por la Universidad Arturo Prat (UNAP), donde se debe realizar la propuesta de creación y puesta en funcionamiento de una estructura dedicada a fortalecer su investigación. Esta situación, con la nueva legalidad vigente, deberá evaluar y replantear lo que el contexto requiere, ya que lamentablemente las evaluaciones punitivas de los organismos fiscalizadores, como la CNA, no permiten que la toma de decisión sea tan autónoma como la institución lo es desde su creación.

Desarrollo

La Unesco elaboró su *Informe mundial de la ciencia* (2010), con respecto a los principales indicadores de insumo (inversión en investigación y desarrollo y número de investigadores) y de producto (publicaciones y patentes) siguiendo los años 2002 y 2007 como referentes de comparación (Díaz y Suárez 2013).

En el citado informe se percibe estable el porcentaje del PIB invertido en investigación y desarrollo en todas las regiones del mundo, aun cuando en cifras absolutas incrementó debido al aumento del PIB en cada país, lo cual representó un 45 % en el 2007, con respecto al 2002. (Díaz y Suárez 2013, p. 2)

[...]

La universidad de clase mundial presenta coincidencias a lo que Clark (2000, p. 32) denomina universidades innovadoras, las cuales según el autor presentan cinco elementos dirección central reforzada y una cultura adaptable a los cambios; vinculación externa incluso en la organización del trabajo académico; y generación de recursos distintos a los otorgados por el gobierno. Universidades con esta capacidad de transformación son la que ofrecen respuestas innovadoras a los desafíos del entorno y eso les da mayores

posibilidades de éxito, es decir, desarrollan capacidades para controlar su propio destino. Lo anterior representa un enorme reto debido a las contradicciones que envuelven a las universidades en tanto requieren cubrir exigencias crecientes con escaso presupuesto, al tiempo que deben mantener una herencia cultural y ser flexibles para desarrollar e innovar en las diferentes áreas del saber. (Díaz y Suárez 2013, p. 7)

Contexto de la Universidad Arturo Prat

A inicios de los años ochenta, las sedes regionales de la Universidad de Chile comenzaron a experimentar una serie de cambios y transformaciones producto de un proceso de centralización que, finalmente, provocó el cierre de las sedes en la provincia. Al promulgarse en el año 1981 la Ley de Universidades 3541 de 1980 y crearse los institutos profesionales, la exsede de la Universidad de Chile, ubicada en la capital de la región de Tarapacá, se transforma en el Instituto Profesional de Iquique.

La Universidad Arturo Prat, como tal, recibe del Ministerio de Educación Pública la autorización para su creación en el año 1984 y, al año siguiente, se constituye en una corporación de derecho público dedicada a la enseñanza y al cultivo de las artes, las letras y las ciencias, (Decreto con fuerza de ley 1 de 1985) y se integra al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) (Ley 18 368 de 1984).

Actualmente, la Universidad Arturo Prat cuenta con una casa central ubicada en la ciudad de Iquique, región de Tarapacá y con sedes en las ciudades de Arica, región de Arica y Parinacota; en Antofagasta y Calama, ambas en la región de Antofagasta; en Santiago, región Metropolitana; y en la ciudad de Victoria, región de la Araucanía.

El área de investigación de la Universidad Arturo Prat se rigió inicialmente por el Reglamento de investigaciones científicas y tecnológicas, de acuerdo con el Decreto exento interno 68 del 12 de marzo de 1985, en el cual se precisaron las funciones y atribuciones de la Dirección General de Investigación (DGI).

La DGI se creó como una instancia administrativa encargada de apoyar las labores de investigación que venía realizando la institución desde la década de los setenta y sus objetivos fundamentales eran:

- Desarrollar las ciencias básicas, aplicadas y la innovación tecnológica.
- Estimular la iniciativa de las Unidades Académicas (UA) al contribuir a la generación y el desarrollo de la investigación en el seno de estas, con especial énfasis en aquellas líneas suscrita a las áreas definidas como prioritarias.
- Estimular la investigación multidisciplinaria al promover la creación de grupos de investigadores en las UA.

Desde inicios de la década de los noventa, la universidad impulsó una estrategia de obtención de fondos para la investigación en todas sus áreas del conocimiento, con especial énfasis en el estudio del mar, el desierto y las ciencias sociales, las cuales por su inserción regional resultaban relevantes en la zona norte. Por ejemplo, los primeros proyectos Fondecyt que adjudicó la Universidad datan de 1991 y 1994 en las áreas de las ciencias sociales y del mar.

Esta época se caracterizó por la realización de actividades de investigación originadas a partir de la iniciativa de sus académicos. Esta característica derivó, por ejemplo, en la creación en el año de 1996 del Instituto de Estudios de Salud; en el año 1997, del Instituto de Estudios Andinos Isluga y del Instituto de Estudios Internacionales (INTE) durante el año 1998.

No obstante lo anterior, el fomentar la publicación científica en revistas indexadas fue una preocupación institucional; por esto en el año 2004 se formalizó la política de incentivo a la publicación.

Coincidiendo con el proceso de expansión de la educación superior, a partir del año 2002 la UNAP no solo crea sedes para la docencia, sino también centros e institutos de investigación. En esta época se crea el Centro de Investigaciones del Medio Ambiente (Cenima), en el año 2003; durante el 2004 se crea el Centro Multimedial para Discapacitados y el

Instituto de Ciencia y Tecnología de Puerto Montt; y, en el año 2005, se crea el Instituto de Ciencia y Tecnología de Concepción.

Desde el año 2006, el área de investigación comienza a ser direccionada en función de las políticas declaradas en el *Plan de desarrollo estratégico institucional 2006-2010*. Con esto se mantuvo una continuidad en el proceso asociado al cambio de autoridades universitarias, pero al incorporar nuevas líneas de trabajo. En este periodo, en los años 2006, 2007 y 2010, se crean el Instituto del Patrimonio (Idepa), el Instituto de Investigación en Educación, el Centro de Investigaciones y Desarrollo en Recursos Hídricos (Ciderh), el Instituto de Etnofarmacología (IDE), respectivamente y el Instituto de Ciencias Exactas y Naturales (ICEN) durante el año 2013.

A partir del proceso de optimización institucional, se inicia el proceso de reestructuración destinado a lograr una mayor eficiencia, productividad y sinergia de las distintas unidades académicas. Por otra parte, la institución decide migrar de ser una universidad docente hacia una de mayor complejidad, de manera gradual.

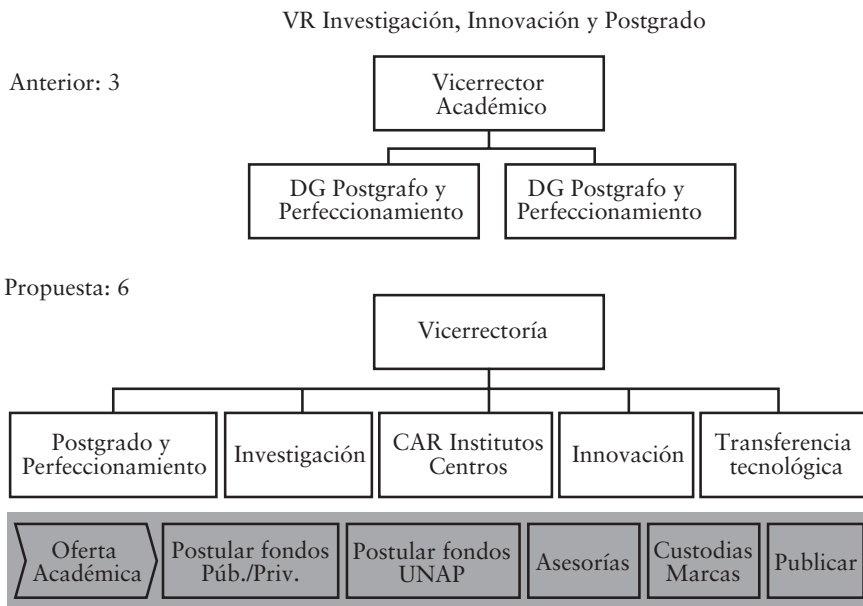
Como consecuencia de esto, en el año 2012 se crea la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Posgrado (VRIIP) (Decreto exento interno 56 del 2012) para evidenciar y reorganizar la productividad científica y su impacto. Lo anterior se desarrolla con más detalle en los informes de autoevaluación institución *Informes de Autoevaluación Institucional 2014 y 2017* (Universidad Arturo Prat, 2014; y 2017). Se debe indicar que las universidades clasificadas de primera categoría, es decir, aquellas que cuentan con seis y siete años de acreditación en todas las áreas, tienen una vicerrectoría de investigación, mientras que las instituciones que cuentan entre cuatro y seis años de acreditación tienen una en cuatro o cinco áreas. Estas estructuras fueron creadas en la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Playa Ancha, por nombrar instituciones pertenecientes al consorcio de Universidades Estatales.

Estructura de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado

La creación de la VRIIP en el año 2012 responde a la fusión de tres direcciones superiores: Dirección General de Investigación, Dirección

General de Postgrado y Dirección de Gestión del Conocimiento (ver figura 2), con el propósito de articular y direccionar las acciones de investigación hacia el cumplimiento de los objetivos institucionales, particularmente, la generación de conocimiento científico-tecnológico, la innovación y el emprendimiento para potenciar el desarrollo de la universidad y la región.

Figura 2. Esquema que considera la fusión de unidades académicas y la nueva propuesta de valor de la VRIIP.



Fuente: elaboración propia, obtenida del plan estratégico institucional (Universidad Arturo Prat, 2014).

La institución consideró que este diseño, particularmente la vinculación del posgrado con la investigación permitiría el fortalecimiento de cuadros académicos necesarios para la articulación de la investigación, tanto básica como aplicada, y la generación del capital humano avanzado para la región.

En este mismo sentido, otro aspecto prioritario que guía a la VRIIP es la vinculación de la investigación con la gestión del conocimiento, la cual permite realizar la transferencia del

conocimiento generado en las unidades académicas hacia el sector productivo y la comunidad (Investigación+Desarrollo) y su objetivo es el desarrollo de nuevos emprendimientos y de la innovación (Investigación+Desarrollo+innovación+emprendimiento)

Este nuevo diseño institucional permitió el establecimiento de políticas específicas para el desarrollo de investigación, así como la focalización de los recursos institucionales (materiales, académicos y financieros).

La VRIIP, producto de esta reorganización, debió realizar una serie de acciones como redefinir su organigrama y la definición de las funciones recién su instalación oficial en el año 2014.

En la nueva distribución se indican los componentes de la estructura funcional y de la gestión que se debió instalar en la VRIIP para funcionar:

Estructura funcional

Esta estructura se desarrolló en conjunto con los directores de área de cada facultad, con una mirada holística sobre la necesidad institucional y plasmada en el *Reglamento orgánico* de la siguiente manera:

Dirección de Gestión y Desarrollo de Proyectos de Investigación, Innovación y Postgrado: tiene por objetivo es fomentar el desarrollo e incrementar en número y calidad la generación de proyectos y programas de postgrado, aumentando la productividad científica y tecnológica mediante la asociación de redes de investigación que permitan generar conocimiento e interrelacionar el capital humano avanzado al interior y exterior de la universidad. (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 11)

El apoyo de esta dirección se debe ver reflejado en la mayor presentación de proyectos, mayor cantidad de proyectos adjudicados y publicaciones en revistas de corriente principal.

Dirección de Gestión y Desarrollo de iniciativas Estratégicas: tiene como objetivo generar proyectos asociativos entre equipos multidisciplinarios de la universidad con organizaciones como organismos públicos (Municipalidades, Seremías, Corporaciones de Derecho Público), ONG, Organizaciones de Educación Superior,

entre otras, a fin de mejorar el valor económico-social de la generación del conocimiento y transferencia tecnológica y de impactar positivamente en la comunidad científica y territorial con proyectos y programas estratégicos concretos. En esta unidad se encuentra también las acciones relacionadas con propiedad intelectual, industrial y patentamiento a efecto de lograr una buena formulación, administración y transferencia de los resultados. Las iniciativas estratégicas (programas y proyectos estratégicos) son dinámicas, transdisciplinarias y se entienden como iniciativas institucionales. (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 11)

La VRIIP además está compuesta por distintas unidades funcionales: la Secretaría Ejecutiva de apoyo directo a la Vicerrectoría, la Unidad de Gestión Financiera y Académica, y la Plataforma de Tecnologías y Comunicación. Estas trabajan en forma transversal con la VRIIP, las direcciones y con las unidades académicas que requieren sus servicios. Estas instancias están destinadas a coordinar los temas operativos y de funcionamiento de los programas y las acciones que conduce la VRIIP.

Por otro lado, la VRIIP cuenta con “órganos asesores, cuyos integrantes colaboran en la formulación y fortalecimiento de las políticas institucionales de investigación, innovación, emprendimiento y postgrado, así como en la difusión y promoción de las actividades vinculadas al área” (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 6).

Estos órganos asesores son:

Comité de Directores de Investigación, Innovación y Postgrado (DIIP): conformado por un representante de cada Facultad, Sedes y Centro Docente y de Vinculación; directores de la Dirección de Gestión y Desarrollo de Proyectos de Investigación, Innovación y Postgrado; y de la Dirección de Gestión y Desarrollo de iniciativas Estratégicas. Estos representantes tienen por función asesorar a la VRIIP en la formulación e implementación de las políticas institucionales en investigación, innovación, posgrado y emprendimiento, así como también en la difusión, seguimiento y control, de las actividades en estos ámbitos correspondiente a su Facultad, Sede y Centro.

Consejo de Directores de Centros e Institutos que incluye además al director de la incubadora de negocios. Este Consejo tiene por finalidad implementar el trabajo de investigación y evaluar el quehacer de sus unidades de acuerdo con la misión y visión institucional, el plan de desarrollo estratégico y su entorno regional. Las decisiones son tomadas de manera consensuada. (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 13)

Comité de Postgrado, conformado por representantes de los programas de magíster y doctorado. Estos programas son evaluados por el comité y la VRIIP. Además, la VRIIP gestiona su presentación al Consejo Académico y posteriormente a la Honorable Junta Directiva. (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 13)

Asimismo, la Universidad cuenta con un Comité Ético Científico (CEC), que funciona de manera autónoma y la VRIIP solo facilita el soporte de plataforma para el ingreso de solicitudes directo a la presidente del CEC.

Este Comité está integrado por representantes internos y externos de las áreas de salud, ciencias sociales, humanidades y derecho. El CEC es responsable de velar que los proyectos que se presentan a fondos concursables de ciencia y tecnología (por ejemplo, Conicyt-Fondecyt) cumplan con los protocolos de investigación científica biomédica, ciencias sociales e investigaciones en todos los ámbitos, pregrado, postgrado, concursos internos, externos y trabajos de investigación a realizarse en la Universidad Arturo Prat. (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 13)

En la actualidad, se ha constituido el Comité de Bioseguridad y Biocustodia, a solicitud de la Dirección General de Movilización Nacional (DGMN), organismo perteneciente al Ministerio de Defensa, cuya función es “desarrollar, actualizar y difundir pautas de bioseguridad y bio-custodia que contribuyan al manejo seguro de material biológicamente activo o infeccioso que pueda afectar a la salud humana, animal, vegetal o al medio ambiente” (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 14).

Es importante señalar que la estructura actual de la VRIIP es plenamente funcional a los propósitos y necesidades institucionales y que

la orgánica de las direcciones con sus respectivos consejos operan de forma regular.

Gestión de la investigación en la institución

Cada UA elabora planes operativos anuales (POA), en los cuales se describen los compromisos en términos de la postulación y adjudicación de proyectos competitivos, publicaciones indexadas, el desarrollo de seminarios, charlas, congresos y simposios de las especialidades, entre otros compromisos académicos. Los cuales son evaluados por la propia unidad, el decano, el Director de Investigación, Innovación y Postgrado de la Facultad (DIIP) (facultad) y los directores (Centro e Instituto). Además de la VRIIP y la Dirección General de Planificación.

Unidades académicas de investigación

En consonancia con la misión institucional, el quehacer científico constituye un pilar fundamental para el desarrollo de la Universidad, por lo tanto, toda actividad académica deberá tender a mejorar y desarrollar tanto la investigación básica como la aplicada. La investigación básica y aplicada tiene dos referentes institucionales para su concreción:

El primero es a través de la gestión y el desarrollo de proyectos de investigación, innovación y postgrado, cuyo fomento y promoción se realiza mediante programas y proyectos de investigación competitivos (internos, pero particularmente externos), los cuales generan un nuevo conocimiento a través de publicaciones según la corriente principal (fundamentalmente en bases de datos como WOS-ex ISI, Scopus y Scielo), productos generados por los investigadores adscritos a las facultades, sedes, centros e institutos.

El segundo referente es impulsado por la Dirección de Gestión y Desarrollo de Iniciativas Estratégicas, la cual enfatiza la producción de conocimientos bajo la forma de investigación conexas con el desarrollo, la innovación, el emprendimiento y la transferencia tecnológica.

Así, la estructura base y operativa está constituida por las UA como las facultades, las sede, el centro docente y de vinculación, y los centros e institutos de investigación, cuyo quehacer en investigación, innovación, emprendimiento y posgrado es en favor del desarrollo nacional,

con énfasis en el desarrollo regional y local. Las UA se estructuran de la siguiente forma:

Facultades: como resultado de la reestructuración institucional se crean seis facultades (Facultad de Ciencia de las Salud, Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Recursos Naturales Renovables y Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas), todas ellas con distinto énfasis en investigación.

Sedes y centros docente y de vinculación: actualmente, se tienen una sede, en la ciudad de Victoria, y cuatro centros docentes y de vinculación (Arica, Calama, Antofagasta y Santiago). Como decisión institucional se realiza investigación en la sede de Victoria e Iquique, mientras que las acciones de posgrado, innovación y emprendimiento se realizan en todas las sedes y centros docentes de vinculación.

Centros e institutos: estos generan y transfieren “conocimiento científico y tecnológico, en aquellas áreas que potencien las capacidades y oportunidades estratégicas de la Universidad y que impacten positivamente en el desarrollo de la región y el país” (Universidad Arturo Prat, 2013, p. 14)

Resultados

Desde el proceso de reestructuración, la aplicación y manejo operacional de las políticas de investigación alcanzó significativa aceptación por parte de los académicos, estudiantes y administrativos, de manera que se pudo apreciar su integración dentro de lo que constituye el quehacer habitual en la institución. En dicho contexto, la VRIIP buscaba incentivar la generación del conocimiento mediante el apoyo técnico y financiero a académicos para el desarrollo de proyectos de investigación y programas de posgrado, con el control y seguimiento pertinente; también, velar por la transferencia de los resultados de investigación hacia el desarrollo productivo o económico regional; y promover la formación de una masa crítica en los distintos niveles educativos y el perfeccionamiento académico. Esto expresa un aumento gradual de la importancia que reviste para la UNAP las actividades vinculadas a

investigación, innovación y emprendimiento, en todas las áreas pertinentes al entorno social y territorial donde está inserta.

Para esto, la VRIIP reformuló los mecanismos de financiamiento para la investigación al crear nuevos instrumentos que empezaron a operar a finales del 2012 y que se relacionan, principalmente, con la vinculación de recursos humanos, materiales y financieros, fondos de participación en proyectos internos y externos, así como también en las políticas de incentivos y adscripción de estudiantes a proyectos. Dentro de las cuales se indican las siguientes:

Recursos Humanos

- **Contratación:** en los últimos años, la política institucional fue incorporar académicos con posgrado con el propósito de fortalecer e incrementar los indicadores de productividad en la investigación.
- **Perfeccionamiento académico:** el perfeccionamiento permite que los académicos jornada completa realicen sus programas de posgrado, ya sea en instituciones nacionales o internacionales, con la finalidad de incrementar la producción de investigación y su nivel de posgrado.

Recursos materiales y financieros

- **Fortalecimiento de acceso a la biblioteca virtual:** es una herramienta de soporte que permite a los investigadores acceder a diferentes bases de datos de revista de corriente principal.
- **Fondo de apoyo directo a los centros e institutos:** este fondo permite el financiamiento operativo y la contratación de capital humano para estas unidades.
- **Fondo de financiamiento para la generación de proyectos externos:** este programa apoya a investigadores en las gestiones para generar proyectos de investigación dirigidos a fondos

externos (Fondecyt, Fondef, entre otros), con contrapartes de instituciones asociadas.

- Concurso interno de investigación (iniciación, regular y fortalecimiento de líneas): programa de fomento tradicional cuyo propósito es constituir una instancia de generación de conocimiento y experiencia investigativa, los cuales sirvan de base para la postulación a fondos externos altamente competitivos.
- Fondos de proyectos Fondecyt enlace: fondo para académicos que postularon a Fondecyt pero que no se lo adjudicaron y que requieren seguir con su investigación científica (a partir del 2014).

Incentivos a la productividad científica

- Publicaciones: se otorga a los investigadores un incentivo económico por las publicaciones indexadas (ISI-SciELO), las cuales deben señalar su adscripción a la UNAP. Desde el año 2014 el incentivo se ha ampliado a la publicación de libros y capítulos de libros con comité editorial (indexación ISI).
- Proyectos Conicyt (Fondecyt, Fondef y Anillo): la UNAP cuenta con el programa de incentivo a la productividad, otorgado a los investigadores responsables de proyectos Fondecyt, Fondef y Anillo.

Vinculación

- Programa de apoyo al desarrollo de tesis de pregrado y posgrado: el programa otorga becas con financiamiento de la UNAP a través de fondos que se gestionan con el Ministerio de Educación o el Gobierno regional, para desarrollar proyectos de tesis con enfoque regional que les permita terminar sus tesis de pregrado y posgrado y mejorar con ello los indicadores

de retención, titulación oportuna y disminución del tiempo de permanencia en los programas y del indicador de deserción.

- Incorporación de los estudiantes de pregrado y posgrado a los proyectos de investigación internos y externos: este programa tiene como objetivo apoyar a la inserción de estudiantes de pregrado y posgrado a equipos de investigación consolidados. El apoyo financiero compromete la participación de dichos estudiantes a eventos científicos en calidad de expositores.
- Programa de apoyo a la participación en congresos científicos nacionales e internacionales: este programa apoya a los académicos para que asistan a eventos científicos a presentar los resultados de sus investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, según las políticas establecidas.

En el corto plazo la VRIIP se orientó a fortalecer a las UA, desarrollar una masa crítica de posgraduados, fortalecer los núcleos de investigación y desarrollo, así como también consolidar la plataforma informática de la VRIIP. Este punto fue un factor relevante debido a que inicialmente la información no estaba sistematizada y tampoco había una cultura de informar los productos de investigación obtenidos en las instalaciones de la institución. El desarrollo de esta plataforma permitió observar un aumento gradual de la productividad científica y tecnológica de la UNAP y mejorar los procesos asociados a la investigación, tales como la sistematización del conocimiento y el control y seguimiento de los proyectos.

Las acciones de la VRIIP se encuentran alineadas a los objetivos estratégicos del plan estratégico institucional (PEI). La UNAP integró en su 2014-2019 dos temas estratégicos a través de los cuales se busca avanzar, desde una orientación docente, a un modelo de desarrollo que revele la contribución de la institución al desarrollo regional a través del fortalecimiento de sus capacidades investigativas, de desarrollo y transferencia tecnológica. Según la tabla 1:

Tabla 1. Objetivos estratégicos para investigación.

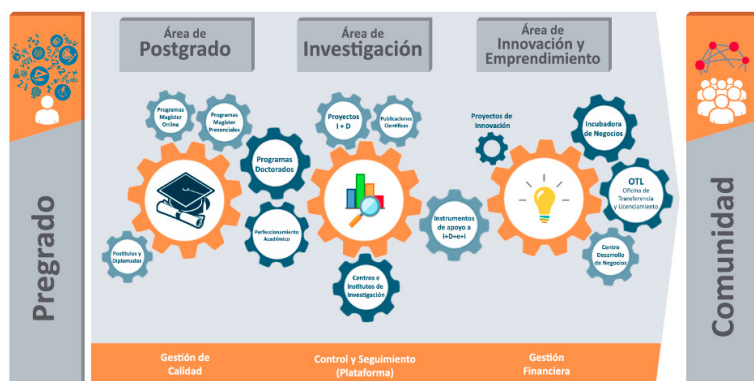
Tema estratégico	Objetivo estratégico
Referente en I+D+i+e para los ejes prioritarios del desarrollo regional	Aumentar la productividad científica institucional.
	Incrementar los indicadores de generación y aplicación del conocimiento científico en áreas prioritarias de apoyo al desarrollo regional, nacional e internacional
Gestión moderna y competitiva	Fortalecer las capacidades de los equipos académicos, técnicos y profesionales de la institución

Fuente: Universidad Arturo Prat (2017).

La VRIIP una vez instalada en la estructura orgánica, el organigrama y las funciones, inicia una etapa de construcción y definición de un modelo de agregación de valor, en el cual se articulan claramente todos los programas y acciones de los componentes de la VRIIP (ver figura 3).

Por otra parte, la instalación de este modelo de investigación, para la formación de capital humano y la innovación, fue socializado en su momento y consensado. Así, este permite la integración de los procesos de investigación y de posgrado, la innovación, el emprendimiento y la transferencia tecnológica, tanto en la formación de pregrado, como con la comunidad que nos alberga. Ellos reciben directamente el producto de la investigación, que es considerado finalmente como un proceso integral. Este desafío de vinculación requiere de una estructura organizacional enfocada a esta tarea.

Figura 3. Cadena de valor de la VRIP.



Fuente: Universidad Arturo Prat (2017).

Este modelo requirió de la construcción de indicadores para evaluar las brechas y metas planteadas para las distintas áreas, según la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores institucionales para la VRIP.

Investigación	Postgrado	Innovación/Emprendimiento
% de investigadores	Nº de Doctores y Magister	Nº de Proyectos en concursos de innovación
% de investigadores con grado de Doctor	Nº Programas de Doctorado	Nº de patentes
% de investigadores con grado de Magister	Nº Programas de Magister	Nº de registros de propiedad intelectual
Nº de proyectos de investigación internos	Nº Programas de Postítulos	Nº de registros de propiedad industrial
Nº de proyectos Fondef	Nº Programas de Diplomados	Transferencia Tecnológica efectiva
Nº de Proyectos Fondecyt	Matrícula total de postgrado	Nº de emprendedores
Nº de publicaciones en revistas ISI	Nº de programas acreditados	Nº de empresas creadas
Nº de publicaciones en revistas Scielo	Matrícula primer año de postgrado	Nº de empresas aceleradas
Nº de publicaciones en revistas no indexadas	Porcentaje de mujeres en programas de postgrado	Nº de Proyectos en concursos de emprendimiento
Nº de tesis de Postgrado	% de estudiantes con becas y financiamiento de sus estudios	Nº de capacitaciones realizadas
Nº de tesis de Postdoctorado	Tasa de permanencia al primer año	Nº de estudiantes en programas de emprendimiento e innovación
Nº de revistas	% de mujeres graduadas de postgrado	
	Graduados de postgrado por año	

Fuente: elaboración propia.

La VRIIP, desde del año 2012, implementó un mecanismo de evaluación de las actividades realizadas (proyectos de investigación, publicaciones, proyectos de extensión, entre otras) anualmente en los centros e institutos de investigación, a través de indicadores.

Este modelo permitió crear valor a la gestión de la VRIIP, su focalización en la gestión del área de investigación buscó potenciar el desarrollo de la capacidad de generar proyectos de investigación que derivarán en la obtención de recursos externos y el incentivo de mayores niveles de productividad científica de alto impacto.

Para el cumplimiento de este objetivo general, la institución, a través de la VRIIP, desarrollo las siguientes líneas de trabajo:

Focalización de la investigación

El avance de la organización en el área de investigación ha permitido el establecimiento de políticas específicas para el desarrollo de la investigación, así como la focalización de los recursos institucionales (materiales, académicos y financieros) en áreas prioritarias para la UNAP.

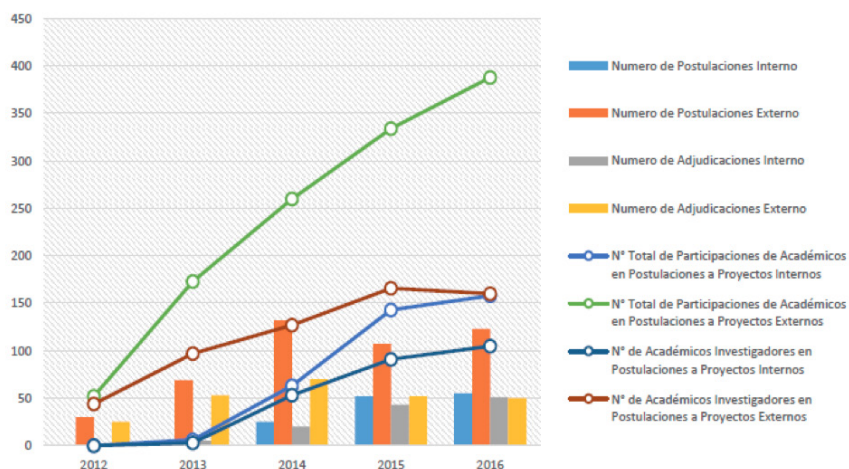
Es así como los esfuerzos en investigación se centran en las siguientes áreas: Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, Ciencias Naturales y Matemáticas, Salud, Ciencias Sociales y Tecnologías, y de manera más incipiente Humanidades (Educación).

Aumento de la capacidad de postulación y adjudicación de proyectos

La institución implementó una política de capacitación a los investigadores en desarrollo de proyectos y en mejora de las competencias para la adjudicación de los mismos. Adicionalmente, se desarrollo una política de promoción de la especialización y la focalización de los investigadores, con la finalidad de orientar la postulación de estos en sus líneas principales. Es importante destacar la directriz institucional que permitió la participación de estudiantes y egresados de las carreras de pregrado, los cuales son integrados en calidad de ayudantes a proyectos o como tesisistas.

Los resultados que se muestran en la figura 4 dan cuenta de un aumento en el número de postulaciones y en la cantidad de investigadores participantes en estos procesos, tanto individualmente como colectivamente, así como en el aumento de proyectos internos en desarrollo, según la tabla 3.

Figura 4. Capacidad de postulación y adjudicación de proyectos.



Fuente: Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado (Universidad Arturo Prat, 2017).

Tabla 3. Distribución de proyectos internos según tipo.

Programas	2013	2014	2015	2016	Total
Fortalecimiento de Líneas de Facultades	--	3	4	--	7
Fondecyt Enlace	--	1	4	3	8
Interno de Iniciación	--	2	8	10	20
Interno Fortalecimiento de Líneas	--	2	1	4	7
Interno Perfil (CIDERH-INTE)	5	1	1	1	8
Interno Regular	--	1	3	2	6
Plan Victoria	--	9	10	9	28
Proyecto Estratégico	--	1	12	21	34
Total	5	20	43	50	118
Total Inversión (M\$)	33.035	33.061	186.018	188.477	429.591

Fuente: Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado (Universidad Arturo Prat, 2017).

Estas líneas de trabajo, así como los avances experimentados en el desarrollo de capital humano, han permitido un aumento en el número de publicaciones indexadas, en el porcentaje de documentos citados y en el índice de impacto de citas, tal como se puede observar en la tabla 4 y la tabla 5.

Tabla 4. Número de publicaciones indexadas.

Tipo de Indexación	2012	2013	2014	2015	2016	Total
WoS ex ISI)	33	49	51	52	56	241
Scopus	51	47	55	55	-*	208
SciELO	25	21	28	35	30	139

Fuente: Universidad Arturo Prat (2017).

Tabla 5. Índice de impacto citas 2011-2016.

Universidad Arturo Prat	Publicaciones (Web of Science Documents)	% Docs Citados (% Docs Cited)	Índice Impacto de Citaciones
	293	59,31%	4,18

Fuente: Universidad Arturo Prat (2017).

Asimismo, en la tabla 6 se observa la comparación, para el periodo 2005-2016, del desempeño de la Universidad Arturo Prat con universidades con la acreditación en el área de investigación.

Los datos expuestos indican que la UNAP, dentro del periodo 2005-2016, posee una mayor productividad científica o un mejor índice de impacto normalizado por categoría que algunas instituciones acreditadas en el área de investigación, lo cual demuestra el esfuerzo que realiza la institución por migrar a una institución de mayor complejidad.

Producto de la revisión periódica, la VRIIP clasificó a los centros, institutos e incubadora, en I+D+i+e y, junto a ellos, las actividades de docencia, investigación y asesorías. Lo antes expuesto permitió evaluar el avance y la posible reorganización de estas unidades académicas, por lo cual se procedió a clasificarlas como: con énfasis en

investigación científica o docencia; con énfasis en desarrollo y asesorías; con énfasis en el desarrollo e innovación; y con énfasis en emprendimiento y transferencia tecnológica. Este último caso permitió desarrollar la gestión del Área de Innovación y Emprendimiento, la cual se orientó a la generación y fortalecimiento de iniciativas de este tipo con énfasis en los territorios donde la UNAP tiene presencia, como a la contribución a los desafíos de la estrategia regional y del país en general. Los proyectos del Fondo de Innovación para la Competitividad tienen especial importancia para la UNAP, y se destaca que se han adjudicado y ejecutado exitosamente iniciativas en diversas regiones del país.

Tabla 6. Índice de impacto citas periodo 2005-2016.

Universidades	Publicaciones (Web of Science Documents)	Índice Impacto de Citaciones Normalizado por Categorías	% Docs Citados (% Docs Cited)
Universidad Técnica Federico Santa María	3859	1.67	71.62
Universidad Diego Portales	1898	1.20	50.05
Universidad del Desarrollo	1148	1.16	57.32
Pontificia Universidad Católica de Chile	18750	1.10	65.79
Universidad de la Serena	901	1.04	78.36
Universidad de Chile	22623	0.95	67.20
Universidad de Valparaíso	2562	0.92	67.06
Universidad de La Frontera	2796	0.90	62.48
Universidad Austral de Chile	4270	0.89	71.78
Universidad de Concepción	9228	0.85	73.19
Universidad Andrés Bello	3019	0.85	71.68
Universidad de los Andes, Chile	991	0.83	54.59

Universidades	Publicaciones (Web of Science Documents)	Indice Impacto de Citaciones Normalizado por Categorías	% Docs Citados (% Docs Cited)
Universidad Adolfo Ibáñez	926	0.83	58.59
Universidad de Magallanes	611	0.82	68.74
Universidad Autónoma de Chile	1063	0.82	49.58
Universidad de Talca	2158	0.81	65.38
Universidad del Bío-Bío	1258	0.79	62.48
Universidad de Santiago de Chile	4202	0.78	69.73
Universidad Católica del Norte	2770	0.78	68.81
Universidad de Antofagasta	1157	0.77	70.10
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	3492	0.73	59.94
Universidad de Tarapacá	1360	0.67	63.75
Universidad Arturo Prat	450	0.65	65.11
Universidad Católica de Temuco	663	0.54	58.52
Universidad Alberto Hurtado	334	0.45	30.54

Fuente: Universidad Arturo Prat (2017).

Innovación

La promoción del componente de innovación se implementa a través del conjunto de centros e institutos con énfasis en desarrollo e innovación, compuestos por el Instituto de Ciencia y Tecnología de Puerto Montt (ICYT-Puerto Montt), Instituto de Ciencia y Tecnología de Concepción (ICTEC) y el Centro de Estudios y Recursos Energéticos (CERE), así como también las facultades de Ingeniería, Recursos Naturales Renovables y Ciencias de la Salud y la Sede Victoria, siempre apoyados por la VRIIP a través del Área de Apoyo en Transferencia Tecnológica y Licenciamiento (ver tabla 7).

Tabla 7. Proyectos adjudicados en fondos de innovación.

Fondos de Innovación	2012	2013	2014	2015	2016
FONDEF	--	--	4	1	1
FIA	--	--	4	2	4
FIP	4	3	2	--	1
CORFO	1	5	2	4	1
FIC-R	7	7	0	4	4
Total	12	15	12	11	11

Fuente: Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado (Universidad Arturo Prat, 2017).

En general todas estas líneas focalizadas y asociadas entre investigación, innovación, transferencia tecnológica y emprendimiento permitieron explorar otros fondos concursables externos, los cuales la institución ha seguido trabajando, y permitieron iniciar la evaluación de la reorganización o cierre de centros e institutos.

Conclusiones

La creación de la VRIIP permitió evidenciar la necesidad de reorganización y de una nueva gobernanza institucional, con la propuesta de organigrama, estructura y funciones, así como también del modelo de agregación de valor de la VRIIP, asociado a indicadores, incentivos y fondos concursables. Esto permitió su alineamiento con los ejes estratégicos y el cumplimiento de las necesidades institucionales.

Sin embargo, es importante reconocer que aumentar y mantener los niveles de productividad exhibidos por la UNAP requiere de variados esfuerzos. Por esto, es necesario implementar cabalmente la política, reforzar el financiamiento, evaluar los fondos concursables internos de investigación en sus distintas modalidades, para así medir sus resultados y reemplazar o discontinuar aquellos que no han sido efectivos, al considerar la productividad científica como criterio principal. También es necesario avanzar en el reconocimiento formal de la investigación, innovación, emprendimiento y el posgrado en los instrumentos de evaluación de los académicos. Esto incluye los procesos de jerarquización académica, la calificación, los compromisos de desempeños individuales,

los planes operativos de las unidades académicas, los informes y proyecciones comprometidos por los centros e institutos.

Los indicadores construidos permitieron evidenciar un avance en la investigación; sin embargo, el número de publicaciones sigue siendo insuficiente, pero con un alto porcentaje de documentos citados y de impacto, lo cual se relaciona con la buena calidad de la productividad científica generada. Adicionalmente, nuestros investigadores realizaron un esfuerzo por participar en fondos concursables externos e internos.

Finalmente, se quiere que esta estructura debe ser evaluada permanentemente y de acuerdo con el entorno y las exigencias internas y externas, según la legalidad vigente, la cual inició durante el año 2018 con la Ley de Educación Superior (Ley 21091 de 2019) y la Ley de Universidades Estatales (Ley 21094 de 2018).

Referencias

- Brunner, J. y Briones, G. (1992). *Higher Education in Chile. Effects of the 1980 Reform* [Educación superior en Chile. Efectos de la reforma de 1980]. The World Bank Washington.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. Universidad Autónoma de México.
- Conicyt. (2015). *Principales indicadores cuantitativos de la actividad científica chilena*. Scimago Lab.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2019). Criterios para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacioninstitucional/Criterios%20de%20Formaci%C3%B3n%20Virtual%20para%20Ues.pdf>.
- Decreto con fuerza de ley 1 de 1985 (28 de mayo), fija estatuto de la Universidad “Arturo Prat”. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3418&idVersion=1994-04-24&idParte=9031638>.
- Díaz, J. y Suárez, W. (2013). *La investigación científica Latinoamericana en el contexto mundial* [conferencia]. xxix Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago, Chile. https://www.researchgate.net/profile/Jazmin_Diaz/publication/319376851_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_LATINOAMERICANA_EN_EL_CONTEXTO_MUNDIAL/links/59a72f8aa6fdcc61fcfb1b4/LA-INVESTIGACION-CIENTIFICA-LATINOAMERICANA-EN-EL-CONTEXTO-MUNDIAL.pdf

- Ley 3541 de 1980 (30 de diciembre), Ley de Universidades. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394>
- Ley 18368 de 1984 (14 de diciembre), crea “Universidad Arturo Prat”. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=29783>.
- Ley 20129 de 2019 (17 de noviembre), establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>.
- Ley 21091 de 2018 (29 de mayo), sobre educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>.
- Ley 21094 de 2018 (05 de junio), sobre universidades estatales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253&idParte=9920204>.
- López D. (2018). La investigación como desafío estratégico: una experiencia de cambios en la gobernanza universitaria. En F. Contreras, O. Leyva, A. Hernández, G. González y L. Paz (Cords.), *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación* (pp. 243-261). Editorial Fontanara.
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1986.
- Unesco. (2010). *Informe mundial sobre las ciencias sociales*. <https://es.unesco.org/wssr2010>
- Universidad Arturo Prat. (2013). *Reglamento Orgánico de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado*. https://www.unap.cl/prontus_unap/site/docs/20140428/20140428163933/reglamento_organico_vriip_unap_r_vriip_01.pdf
- Universidad Arturo Prat. *Decreto exento interno 56 del 05 de marzo del 2012*. http://www.ingenieriaindustrial.cl/prontus_unap/site/artic/20140819/asocfile/20140819155346/decreto_56_2012_creacion_director_gvri.pdf
- Universidad Arturo Prat. (2014). *Proceso de Acreditación Institucional 2014. Informe de autoevaluación institucional (IAI, 20142017)*. http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20170529/asocfile/20170529125041/inf__autoevaluacion_unap_2014.pdf
- Universidad Arturo Prat. (2017). *Proceso de Acreditación Institucional 2017. Informe de autoevaluación institucional*. http://www.unap.cl/prontus_unap/docs/acreditacion/Libro%20Socializaci%C3%B3n.pdf.

Gestión universitaria: la experiencia de un campus universitario

FRANCISCO GANGA CONTRERAS
JUAN ABELLO
PATRICIO VIANCOS

Introducción

Todas las organizaciones avanzan en la medida en que tienen la capacidad de formular objetivos —optimistas, pero concomitantemente realistas— e implican a todos sus integrantes en las metas trazadas. Es evidente que esto no ocurre espontáneamente, dado que las entidades cuentan con una disciplina que ha sistematizado sus conocimientos y desarrollado herramientas técnicas que posibilitan un uso más eficiente de los recursos humanos, financieros, tecnológicos, materiales, etc., disponibles: nos referimos a la administración.

La administración nos compele a planificar, organizar, dirigir y controlar; por esto, necesariamente, se debe asumir con miras a mostrar los resultados premeditados. Esto implica reconocer la importancia de la estrategia en las instituciones, desde la generación hasta su implementación y el cumplimiento de las metas.

Pero cualquier proceso organizacional requiere de liderazgo, el cual puede ser entendido como la capacidad de influir en grupos o individuos dentro de una determinada organización para lograr ciertas

conductas a favor de alcanzar los objetivos institucionales (Ganga-Contreras *et al.*, 2016b; Solaja *et al.*, 2016).

Desde el punto de vista de la Universidad, existen indagaciones sobre la importancia del liderazgo cuando se trata de impactar positivamente en el desempeño institucional universitario (Wahab *et al.*, 2016; Ganga-Contreras *et al.*, 2018). En este contexto es relevante el rol de los estilos de liderazgo para la formación y el cambio de la cultura organizacional (Abubakar y Dogoji, 2015). En el caso de las universidades, consideradas instituciones complejas por excelencia, se espera que sus administradores tengan las capacidades para mostrar, en sus respectivos niveles, los productos alcanzados. En este orden de ideas, este trabajo está orientado a presentar algunos logros obtenidos durante cuatro años de trabajo mancomunado con la respectiva comunidad universitaria.

Desde el punto de vista de los contenidos, en un comienzo se proporcionan antecedentes de la unidad objeto de estudio, luego se revisan las actividades desarrolladas en el ámbito del aseguramiento de la calidad, para enseguida dar paso a las acciones en el campo de la docencia, con una presentación similar en lo que respecta al área de la investigación, para finalizar con las actividades llevadas a cabo en el área de la vinculación con el medio.

Liderazgo en la Universidad

El liderazgo puede ser entendido como la capacidad de influir en los grupos o individuos dentro de una determinada organización, y se puede agrupar en múltiples estilos de acuerdo con su respectivo ejercicio. Desde esta conceptualización, Pedraja *et al.* (2018) identifican en la Universidad la existencia de distintos tipos de liderazgo que tienen en común el objetivo de mejorar la gestión institucional (Hamlin y Patel, 2017), lo cual se realiza desde distintos ámbitos y con variados propósitos: en el caso de Adserias *et al.* (2017), la gestión sirve para mejorar la diversidad étnica existente en la institución; según Henkel (2016), para optimizar el compromiso de

los académicos; para Alonderiene y Majauskaite (2016), está con el objetivo de la satisfacción laboral; y, de acuerdo con Jyoti y Bhau (2016), y Wahab *et al.* 2016, para los mejores resultados individuales e institucionales.

Ahora bien, existen diversos estilos de liderazgo factibles de ser utilizados en las organizaciones; una visión tradicional de clasificación de estos es la de Bass y Avolio (1994), la cual identifica tres tipos de liderazgo.

El primero es el liderazgo transformacional, el cual se preocupa por establecer propósitos y metas ambiciosas, tanto institucionales como grupales; en este caso se espera que el compromiso de los colaboradores impulse un ambiente que propicie valores institucionales en función de alcanzar las metas planteadas (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce 2014). En este sentido, Ganga *et al.* (2018) da evidencias que sustentan la idea que este tipo de liderazgo tienden a tener mejores resultados institucionales.

El segundo es el liderazgo transaccional, el cual está asociado al establecimiento de incentivos para el cumplimiento de las metas que el líder establece. Estas recompensas están asociadas a un sistema de monitoreo y control de los individuos, que es necesario luego para medir el grado de cumplimiento de los logros (Breevaart *et al.*, 2014). Para esto, es necesario establecer cómo hacerlo y cuándo se otorgan las recompensas. No obstante, de parte del líder debe existir un permanente seguimiento y una corrección del rumbo cuando estas se apartan de lo esperado (Birasnav, 2014).

Finalmente, Bass y Avolio (1994) entienden el tercer tipo de liderazgo como pasivo y evitador, donde el líder se encuentra ausente y permite una libertad de acción a los integrantes de la organización, lo cual tiene como consecuencia la falta de toma de decisiones y de control.

Bajo estos análisis, el liderazgo transformacional parece ser el más adecuado a la estructura y los desafíos institucionales que posee la universidad en la actualidad (Araneda-Guirriman *et al.*, 2016; Chaudhuri *et al.*, 2016; Pedraja-Rejas *et al.*, 2018).

Cultura organizacional

Para lograr un cambio en las instituciones complejas, como lo son las universidades, es necesario comprender el conjunto de relaciones existentes entre lo normativo y los distintos actores que influyen en su quehacer. En este contexto, Cardoso *et al.* (2014) reconocen que, en el caso de las entidades de educación superior, dada su peculiar naturaleza, poseen una cultura central jerárquica y burocrática, que además es percibida como una cultura corporativista, estática e ineficiente (Hayek, 2014). Estas características han implicado la necesidad de un cambio en su forma de actuar en función del cumplimiento de la rendición de cuentas para los grupos de interés externos.

En esta misma línea, Cardoso *et al.* (2015) plantean que para mejorar su calidad las instituciones educativas deberán dejar de lado su dimensión meramente burocrática, al eliminar comportamientos inapropiados para el cumplimiento de sus objetivos como lo son las tareas administrativas en la función académica, que desvían y sobrecargan la carga académica y finalmente la calidad de su quehacer. No obstante, estas funciones son indispensables para entender la cultura organizacional interna en las instituciones de educación superior, dado que muchas de estas actividades están asociados a regímenes de control asociados a la legislación que rige a las universidades, como lo son las calificaciones, informes, autorizaciones, rendición de cuentas, etc. (Cardoso *et al.*, 2014; Cardoso *et al.*, 2015).

Sin un énfasis cultural en la Universidad, asociado a la competitividad y la mejora continua institucional, es difícil alcanzar los niveles de desempeño cercanos a los que poseen las universidades de clase mundial (Hazelkorn, 2015). En este sentido, Altbach (2015) llega a la conclusión de que las instituciones que han llegado a esta etapa de excelencia, además de los elementos de gobernanza y de poseer talentos y recursos, son aquellas que han tenido la capacidad de mantener una cultura organizacional competitiva donde prime la libertad académica y que permiten a los profesores universitarios alcanzar sus máximos niveles de trabajo intelectual.

Origen de la Universidad de Los Lagos y del Campus

La Ley 19.238 de 1993, promulgada el 18 de agosto y publicada el 30 del mismo mes, crea la Universidad de Los Lagos. En el artículo 1 de esta normativa textualmente se señala:

Créase la Universidad de Los Lagos, institución de educación superior del Estado, como organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su domicilio será la ciudad de Osorno. La representación legal de la Universidad que por esta ley se crea corresponderá a su Rector.

Esta casa de estudios asume, como tarea principal, el ocuparse en un nivel avanzado, de la creación, el cultivo y la transmisión de conocimientos, por medio de la investigación básica y aplicada, la docencia y la extensión; de la formación académica, científica, profesional y técnica y, en general, del cultivo superior de las artes, las letras y las ciencias (Universidad de Los Lagos, 1994).

Inicialmente, la Universidad comenzó a operar con dos campus ubicados en la ciudad de Osorno y Puerto Montt, pero en el 2010 se decidió transformar la sede Santiago en un tercer campus, lo cual implicaba operacionalizar las siguientes acciones: colocar en funcionamiento la nueva estructura de la vicerrectoría del campus; crear la Dirección Académica y la Subdirección de Vinculación con el Medio y Responsabilidad Social Universitaria; consolidar y ampliar las funciones de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad y Planificación Estratégica; instalar en Santiago el Departamento de las Ciencias del Desarrollo; y crear el Centro de Investigación sobre Sociedad y Políticas Públicas (Cispo) (Ganga-Contreras *et al.*, 2015).

Planificación estratégica como centro del quehacer universitario

Uno de los problemas críticos que enfrentan habitualmente algunas universidades tiene que ver con el hecho de que muchos directivos toman

decisiones sin realizar preliminarmente un proceso de pensamiento estratégico (Ganga, 2017). En este orden de cosas, se debe insistir en que el éxito de una organización depende, en gran medida, de la instalación permanente de la planificación estratégica (Huerta-Riveros y Pedraja-Rejas, 2019), dado que, de esta forma, se puede asegurar que los equipos direccionales actúen imaginando sistemáticamente el futuro y desarrollen procesos que posibiliten el alcance de las metas que se trazan estratégicamente.

La premisa anterior fue central en el nuevo campus universitario, y los resultados que se muestran a continuación son producto de este ejercicio.

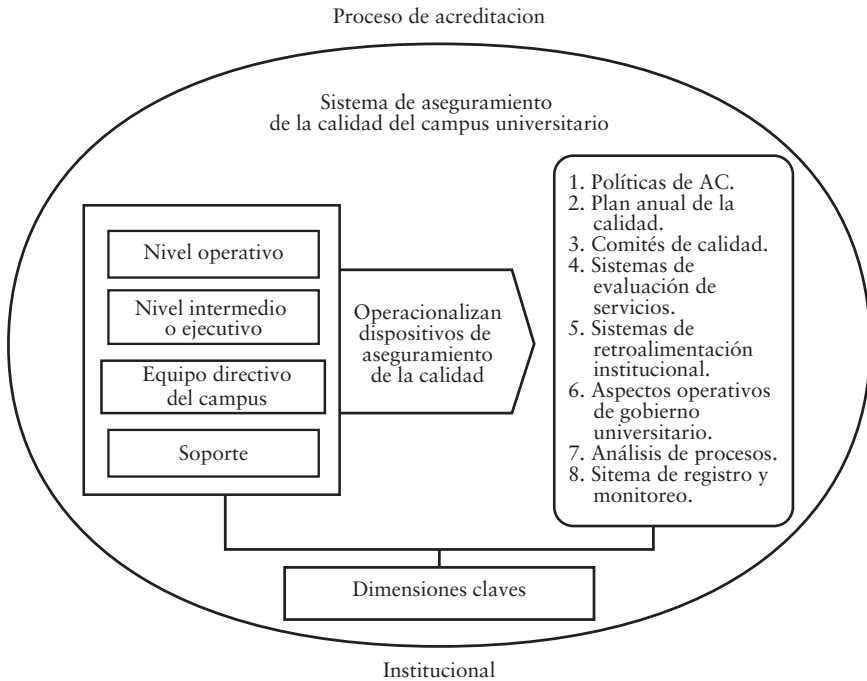
Actividades desarrolladas en el ámbito del aseguramiento de la calidad

Tal como quedó reflejado de manera detallada en Ganga-Contreras *et al.*, (2015), la puesta en práctica de las acciones de aseguramiento de la calidad implicó organizar y materializar una serie de talleres y reuniones de trabajo innovadoras y motivadoras, tanto con el equipo directivo como con los diversos miembros de la comunidad universitaria, con la nítida idea de avanzar en la identificación de problemas y definir acciones orientadas a fortalecer o mejorar las prácticas organizacionales débiles o mal evaluadas.

Entre los dispositivos más notables, se pueden destacar las políticas de aseguramiento de calidad en la universidad, la definición del plan anual de calidad, la instalación de los comités de calidad, la creación de un sistema de evaluación de servicios a través de una encuesta de satisfacción de usuarios, la creación de un buzón virtual de sugerencias, consultas y reclamos, el funcionamiento de los consejos de carrera como círculos de calidad, y el estudio de procesos, sistema de registro y monitoreo.

Estas acciones se edificaron a partir de una estructura que consideró el equipo directivo del campus como un soporte básico, un nivel intermedio y operativo debidamente empoderado (ver figura 1).

Figura 1. Puesta en práctica de las acciones de aseguramiento de la calidad.



Fuente: elaboración propia, publicado originalmente en Ganga-Contreras et al. (2015).

Reformulación de carreras

Tal como se detalla en Ganga-Contreras *et al.*, (2018), el Departamento Académico de Ciencias del Desarrollo lideró el proceso de innovación curricular de la totalidad de las carreras que se imparten en el Campus Santiago y el desarrollo de nuevas carreras. Para esto se conformó un equipo de trabajo compuesto por los jefes de carreras y un equipo técnico asesor, bajo el modelo educativo institucional, a través de un diseño curricular con un enfoque basado en competencias que integra las competencias institucionales. El proceso fue desarrollado en aproximadamente diez meses.

Las carreras se redefinieron en modalidad vespertina con características competitivas, lo que implicó que, desde una carrera de ejecución, su diseño se estructurara bajo las exigencias de una ingeniería, como en carreras profesionales de tercer nivel en el ámbito de las ciencias sociales.

Fueron abordadas la totalidad de las competencias institucionales, se incorporaron prácticas profesionales y un trayecto en torno al proceso de titulación en el que las asignaturas en diferentes semestres aportaran a que el estudiante, una vez egresado, contara con su trabajo de titulación finalizado, con vistas a asegurar los indicadores de titulación.

Unido a lo anterior, se diseñó un sistema de gestión de la calidad integral y se estructuró un sistema de funcionamiento que permitiera optimizar las funciones, para así asegurar el cumplimiento de indicadores que respondieran a los atributos de la formación profesional para adultos insertos en el mundo del trabajo de relevancia, equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia en la educación superior.

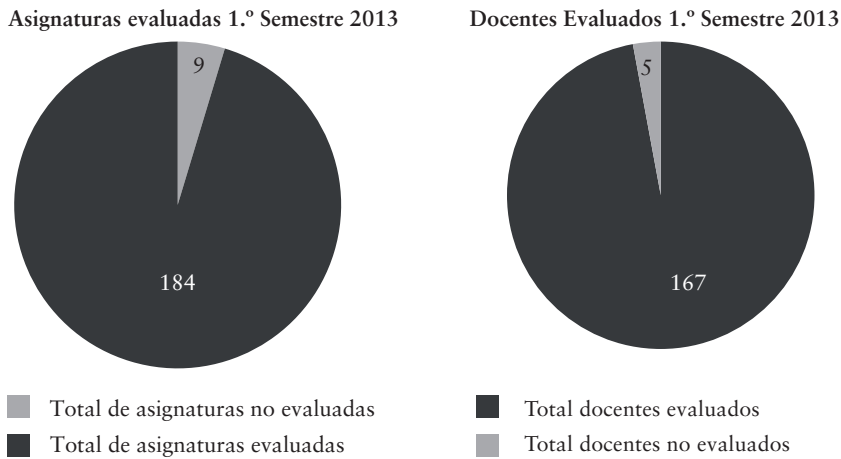
De un total de quince proyectos de carrera, diez fueron aprobados, con lo que se superó los siete comprometidos en el plan bienal departamental.

Calidad de la docencia

Los desafíos en materia de docencia apuntaban a elevar los estándares de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante y basados en el modelo educativo actualizado recientemente. Se establecieron metas asociadas al plan estratégico institucional y a los objetivos trazados por la Dirección de Docencia de la Universidad, alineados con el desarrollo del campus. Se trabajó bajo el alero de los objetivos institucionales y se planeó cada una de las metas y los resultados.

Para el objetivo de la Universidad, orientado a “Asegurar la calidad de la docencia a través de un sistema integral de gestión que articule los programas (la prueba de selección Universitaria ‘PSU’ y programas especiales para trabajadores ‘PET’ de carácter técnicas)”, se estableció la meta de implementar estrategias institucionales para mejorar la calidad de la docencia. En el caso del campus estudiado, se destacan los resultados de la evaluación docente y de la implementación del portafolio docente, tal como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Evaluación de la docencia.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Dirección Académica del Campus.

Otro de los esfuerzos realizados tenía la intención de mantener y sobre todo de tratar de incrementar la posgraduación de los docentes. Fue así como se pasó de un 50 % de docentes con posgrado en las diferentes asignaturas en el año 2008, al 67 % en el 2013.

En cuanto a los indicadores de eficiencia en el plano de la docencia, ocurrió un fenómeno bastante parecido, visto que entre el 2008 y el 2013 se incrementó en un 12 % la tasa de titulación oportuna; asimismo, la de retención de alumnos de primer año pasó de un 21 % a un 29 %.

En los dos últimos años (2012-2013) se incorporó el portafolio docente, sometido a un seguimiento y evaluación por parte del equipo de profesionales de apoyo a la Dirección Académica. Si bien se pudo comprobar el aumento sostenido de su implementación, avalado por casi un 50 % de profesores que lo alimentaban correctamente, no fue posible observar una práctica regular que implicara la incorporación de los elementos sugeridos.

Su importancia como herramienta de apoyo a la docencia de excelencia se basó en que:

- Contemplaba aspectos relevantes como la planificación académica y la evaluación. Además, entregaba al docente información importante acerca de su rol y del de la institución en general.

- Se consideraba un elemento reflexivo sobre la labor realizada como componente valioso para la ejecución de la labor docente.

Desarrollo estudiantil

En el contexto del mismo objetivo institucional: “Asegurar la calidad de la docencia con un sistema integral de gestión que articulara los programas (PSU, Técnicas y PET)” se instauró, como propósito específico y complementario, una Unidad de Desarrollo Estudiantil, cuyas funciones eran:

- Tramitación de becas y beneficios para los alumnos.
- Realización de actividades sociales, tendientes a implicar emocionalmente al alumnado con la universidad, como por ejemplo la celebración del día del padre con los estudiantes.
- Presentaciones artísticas para alumnos en fechas significativas, *verbi gratia*: fiestas patrias.
- Fomento de actividades deportivas, ejemplo de ello fue la organización de campeonatos deportivos, con la participación de todas las carreras.

Desarrollo de la oferta formativa profesional

Otro gran objetivo institucional que cobija las otras metas establecidas en el ámbito docente es: “Asegurar la calidad de la oferta en los distintos niveles de formación profesional y técnica”. Para esto se establecieron metas directamente relacionadas con el perfeccionamiento de los docentes. Las principales actividades desarrolladas en este ámbito son las siguientes:

- Socialización del modelo educativo actualizado a más del 70 % de los docentes del campus, además de un 30 % de los delegados de curso.
- El desarrollo de diversos talleres de capacitación a docentes en materias como: uso de TIC en el proceso de enseñanza

aprendizaje, uso de la Plataforma de Enseñanza Aprendizaje, planificación para el aula, entre los más destacados, con una participación alrededor del 60 % de docentes del Campus Santiago.

Gestión de la docencia

Adicionalmente, para el equipo de la dirección del campus fue de extrema relevancia planificar y poner en práctica una serie de acciones de carácter administrativo, tendientes a potenciar la forma en que se gestionaba la docencia; parte de estas acciones pueden observarse en la figura 3.

Figura 3. Gestión de la docencia en el Campus Santiago.



Fuente: elaboración propia basada en Ganga-Contreras *et al.* (2018).

Acciones desarrolladas en el ámbito de la investigación universitaria

Una de las grandes tareas planteadas por el equipo de dirección del campus fue incentivar la investigación y su tributo sustantivo a la generación de nuevo conocimiento.

Se definió como prioridad apoyar la consolidación del Centro de Investigación sobre Sociedad y Políticas Públicas (Cispo), creado por un decreto universitario del 23 de abril de 2010, con el objetivo estratégico de que fuese reconocido por sus pares y la sociedad como un referente de investigación sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad a través de las políticas públicas y la gobernanza democrática. El trabajo se organizó en dos áreas principales: la ciudadanía y la esfera pública. Se abordarían temáticas inherentes a la desigualdad y la exclusión; las políticas públicas y el enfoque de derechos; la democratización de lo público y la participación ciudadana; el territorio y el desarrollo humano, instancia de estudio de las transformaciones estructurales de los territorios; subjetividades territoriales, gobernanza territorial y aportes regionales a las políticas de desarrollo.

El Cispo se planteó trabajar en seis perspectivas:

- Consolidación institucional del centro.
- Robustecer las áreas de trabajo y la planificación estratégica.
- Fortalecimiento de la relación con la universidad.
- Afianzar la relación con la docencia.
- Incremento de la proyección externa.
- Crecimiento en investigación.

Se pusieron en práctica acciones que llevaron paulatinamente a instalar el Cispo como un centro de investigación complejo, productivo y capaz de brindar aportes significativos a la universidad en el ámbito investigativo y de su vinculación con el medio:

- Construcción de un plan estratégico con seis temas transversales que orientará su quehacer.
- Fortalecimiento de las relaciones colaborativas en el campo académico con Osorno y Puerto Montt por medio de proyectos Fondecyt sobre temáticas de territorio; la formulación de un doctorado en Ciencias Sociales y en Estudios Territoriales que permitiese potenciar el posgrado en la universidad y el trabajo conjunto en torno al Barómetro Regional.
- Conformación de una Red de Formación e Investigación en Políticas Públicas (Rifipp). Una instancia académica internacional conformada a partir de la iniciativa del Cispo, que buscaba potenciar la visión y la experiencia latinoamericana en políticas públicas en aquellos campos poco explorados y de frontera, compuesta por la Fundación Getulio Vargas (Sao Paulo, Brasil), la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil), la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (Ciudad de México) y el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) (México). Se logró crear una red de investigadores, una cátedra internacional en Políticas Públicas con enfoque de derechos humanos, un programa de movilidad estudiantil de posgrado y un programa de intercambio de académicos, entre otras actividades.
- Organización y coorganización de seminarios y congresos internacionales de relevancia internacional como el de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), que se realizó en el Campus Santiago.

- Desarrollo de una estrategia comunicacional con presencia en el debate nacional en temas relevantes de la agenda pública. Asimismo, se alcanzó una importante presencia en la región por medio del denominado Barómetro Regional.
- Estimular el diseño y la presentación de proyectos de investigación. Se logró la continuidad y el crecimiento de la postulación en investigación, lo que trajo consigo la adjudicación de más de una decena de proyectos.
- Fomento de publicaciones académicas. Se asumió el liderazgo de una revista de reconocido prestigio nacional e internacional, con la publicación cuatrimestral de gran trayectoria internacional en la región, enfocada en alternativas de desarrollo, profundización democrática, dinámica sociopolítica, cambios sociales y nuevos paradigmas epistemológicos y científicos para la comprensión de las sociedades latinoamericanas.

Acciones desarrolladas en el ámbito de la vinculación con el medio

Durante el periodo del 2011 al 2013 en la Región Metropolitana, desde el Campus Santiago, se fortaleció la representación corporativa con el sector político y estatal. Se implementaron agendas conjuntas, producto de relaciones con embajadas, el Senado, ministerios, entre otros. Igualmente, la gestión corporativa permitió generar relaciones estratégicas con el sector productivo, social y cultural, a través de empresas, instituciones y organizaciones a lo largo del país por medio de convenios de colaboración y asociatividad. Se concretaron planes de trabajo conjuntos en beneficio de las regiones en que se asienta la Universidad de acuerdo a sus áreas disciplinares de pertinencia.

La consolidación de productos comunicacionales generados desde el Campus Santiago incidió positivamente en el posicionamiento institucional a nivel nacional. La integración de estudiantes, docentes, académicos e investigadores a las acciones de vinculación con el medio

(VCM) y la responsabilidad social universitaria (RSU) fueron creando un escenario propicio para la formación, difusión y el desarrollo de proyectos. Esto por medio de mecanismos asociados a un sistema de gestión de la calidad y a la participación efectiva de agentes universitarios, del medio local y nacional, conforme con el modelo institucional de VCM y RSU de la universidad. Estos resultados fue posible constatarlos en los medios de relación internos y externos y en la interconexión entre formación, investigación y vinculación con el medio.

En ese sentido, sobresalen proyectos de intervención (mejora e innovación) desde el Campus Santiago como metodología para el cambio de realidades por la acción de la VCM, los cuales despliegan buenas prácticas a partir del levantamiento de datos mediante un diagnóstico constante y la utilización de resultados encaminados a lograr mejoras en distintas direcciones; por ejemplo, la Red Internacional de Políticas Públicas y el Centro de Desarrollo Artístico Cultural (formación, investigación y emprendimiento), con las que se beneficiaron actores del medio público, social, cultural y productivo, además de los estudiantes en su proceso formativo articulado con las demandas del medio socio-laboral. Esto fortalece el desarrollo disciplinario a partir de la acción colaborativa y asociativa con sus sectores de interés.

Entre los grandes eventos organizados entre el 2011 y 2013, vale resaltar los congresos nacionales de gestión cultural, ciclos de reflexiones sobre las universidades públicas y su rol en el desarrollo regional y nacional, foros políticos permanentes, coloquios nacionales e internacionales, congresos iberoamericanos sobre gobernanza universitaria, reuniones permanentes con autoridades políticas, tanto del Gobierno como del Congreso nacional, instalación formal de la inauguración del año académico del campus, entre otras.

Desarrollo de metas

Al considerar el plan estratégico de desarrollo institucional, la política de VCM y RSU se instaló paulatinamente con el sello del Campus Santiago, relativo a la educación para el mundo del trabajo. Además, se trabajó en el posicionamiento corporativo hacia la Región Metropolitana.

A su vez, se constituyó el Comité de VCM y RSU del Campus, cuya función central era el desarrollo de acciones estratégicas en este

ámbito, enlazadas con los planes de calidad. Contaba con la participación de académicos y administrativos, representando al Departamento Académico de Ciencias del Desarrollo, la Dirección Académica, Cispo, los jefes de carrera, los asuntos estudiantiles y la admisión.

Se delimitaron prioridades y acciones claves a partir de las necesidades y los requerimientos institucionales, locales y del medio, todos en permanente ajuste. Se institucionalizaron procesos de VCM y RSU a través de una cadena de valor a fin de esclarecer los procesos claves definidos en: las relaciones estratégicas, las redes, la investigación vinculada a las necesidades y a los desafíos del desarrollo local, la intervención socioeducativa y laboral, la capacitación, los productos comunicacionales, las publicaciones y la difusión académica.

De esta forma, fue factible ubicar las ventajas competitivas y los sellos corporativos, y establecer sus flujogramas en el ámbito de los convenios, las comunicaciones, los proyectos y las actividades de difusión académica.

Relaciones estratégicas

En el contexto nacional de concentración de las direcciones centrales de los organismos gubernamentales y no gubernamentales en la Región Metropolitana, la Universidad ha podido, como sector empresarial y por medio de su Campus Santiago, generar relaciones directas y permanentes, así como nuevos vínculos desde una perspectiva estratégico-táctica, la cual ha permitido descentralizar acciones y actividades en beneficio de otras regiones, a partir de acciones pilotos implementadas primeramente en este campus, así como también complementar y fortalecer las iniciativas dadas desde los otros campus. Así, establece mecanismos de gestión y comunicación que aseguran el éxito de la acción de la VCM y otorgan un valor diferenciador a sus actividades y productos, para transitar hacia el posicionamiento corporativo desde la Región Metropolitana. En este orden de ideas, se definieron diferentes agendas con organizaciones del mundo político, empresarial, educacional y del tercer sector.

Relaciones internacionales

Desde el Campus Santiago, se representó a la Universidad en el Comité Ejecutivo de la Cumbre Académica de la Comunidad de Estados

Latinoamericanos y Caribeños (Celac). En esta instancia, el Campus jugó un rol central en la propuesta de la estrategia comunicacional para dicho evento, como las representaciones en el Ministerio de Relaciones Exteriores. Esta participación permitió que la Universidad, a través de su Dirección de Relaciones Internacionales, generara nuevos convenios internacionales.

Adicionalmente, se desarrolló una agenda de reuniones con diferentes embajadas de países latinoamericanos.

Estrategias de influencia territorial

Posicionarse adecuadamente y contribuir al entorno inmediato constituyó uno de los objetivos medulares. Las relaciones estratégicas, las redes y los proyectos se pensaron como la mejor forma de aportar al medio sociolaboral y a la institución a nivel local y de intercampus.

En el 2013 se formalizaron tres programas orientados hacia un desarrollo integral e integrador en concordancia con los desafíos institucionales, desplegados conjuntamente por el área de VCM y RSU del Campus Santiago y el Departamento Académico de Ciencias del Desarrollo y para ello se requirieron, entre otras, las siguientes acciones:

- Reuniones de las autoridades del barrio universitario. El Campus Santiago se transformó en el epicentro de actividades promovidas desde la primera municipalidad de Santiago con las universidades instaladas en el barrio, a las que asistieron rectores y vicerrectores, autoridades de la comuna, encabezadas por las autoridades más relevantes del entorno inmediato.
- Programa “ULagos creativo”: este buscaba incentivar la creatividad y la innovación mediante el emprendimiento (productivo, social, cultural, intraemprendimiento, entre otros). Se trabajó en la formulación de proyectos que integraran a los estudiantes del campus en el área social y cultural, al apoyar la postulación a fondos concursables. Lo cual entregó frutos en el 2014 con cuatro proyectos beneficiosos para el desarrollo institucional. Se generaron instancias de levantamiento de productos

creados por estudiantes y se realizó una agenda de lanzamientos, donde se entregó un valor diferenciador en cuanto al tipo de formación impartida con el apoyo de una plataforma web.

- Programa “Circuito laboral ULagos”: el cual pretendía generar un circuito de relación permanente y sistemática entre el medio sociolaboral y la Universidad a nivel local e interregional, desde el potencial de la formación profesional para trabajadores. Durante el 2013 se aplicó una encuesta a los estudiantes con vistas a identificar su relación laboral en términos de lugar de trabajo, las funciones que desempeñaban, entre otros. Se encuestaron 519 personas, el 96 % trabajaba y el 4 % no declara actividad laboral. Los resultados permitieron establecer un nuevo diseño para capitalizar nuevas redes de asociatividad.
- Programa “ULagos inclusivo en educación superior”: su diseño se encausaba a la búsqueda de temáticas y problemáticas asociadas a grupos minoritarios, fundamentalmente ligados a la formación universitaria por medio de sus carreras profesionales para adultos insertos en el mundo laboral y a la línea estratégica departamental de educación y trabajo. Producto de la alianza con la Gendarmería de Chile, se abordó el ámbito de población pospenitenciaria, entre otros temas relacionados con personas en situación de discapacidad, migración y multiculturalidad, la diversidad en el aprendizaje (déficit atencional, asperger, etc.).

Acciones formativas con determinados grupos de interés

Se diseñaron e implementaron una serie de acciones de carácter formativo, orientadas a grupos de interés cercanos a la Universidad. Entre estos, se pueden destacar el Diplomado en Gestión Sindical, cursos de Gestión Pública para funcionarios de la Gendarmería, programa de capacitación para funcionarios municipales, talleres de

formulación y gestión de proyectos culturales, talleres de trabajo en equipo para la vida laboral, diplomas para la empleabilidad (promoción de inserción laboral competitiva en personas con discapacidad sensorial y motora, por medio de un programa de educación inclusiva “b-learning”); innovación y emprendimiento de pequeñas empresas, desarrollo y gestión de contenidos digitales e informática para la administración, entre otros.

Acciones de arte y cultura

Se concibieron acciones en torno a tres ejes estratégicos: la formación, la gestión y el emprendimiento cultural e intervención artístico-cultural. Entre los alcances más significativos destacan:

- Once actividades en las que participaron estudiantes de diversas áreas profesionales, actores claves del arte y la cultura nacional e internacional, artistas, gestores culturales, académicos de diferentes disciplinas, representantes del Estado, entre otros.
- Formalización de alianzas estratégicas correspondientes a líneas de trabajo complementarias entre sí, lo que permitió impulsar el desarrollo de proyectos.
- Formulación de tres proyectos de intervención socio-artístico-cultural de impacto local y regional, en beneficio de los sectores de la educación, el productivo y el cultural: “Escuela de Gestión y Desarrollo Artístico NEKoe” en el Liceo Darío Salas de la Comuna de Santiago”, “Creando interconexiones para la productividad e innovación desde el aprendizaje comunitario empresarial, en el sector servicio asociado al turismo cultural e industrias creativas, de la Región Metropolitana, Provincia de Santiago, a través de la plataforma virtual multipropósito y redes” y “Trama cultural interbarrial e interregional: potenciando las interconexiones identitarias desde la participación ciudadana”. También el Circuito interregional: territorio y cultura (integración–inclusión–desarrollo).

- Agenda de trabajo del barrio República, relativa a la identidad y la cultura barrial con la asistencia de estudiantes de la carrera de Planificación Social, el Centro de Desarrollo Artístico Cultural Cedac y académicos del Departamento de Ciencias del Desarrollo. Se recibió apoyo de la primera municipalidad de Santiago y se contó con la participación de distintas organizaciones y de los vecinos. Una de las actividades de mayor aceptación fue el conversatorio sobre “Rasgos identitarios del barrio República”.

Acciones de responsabilidad social universitaria

Siguiendo los lineamientos del Programa de Responsabilidad Social Universitaria Institucional, se acometieron dos principales acciones hacia el medio ambiente y el desarrollo sustentable, por medio del programa “Campus Santiago Sustentable” y otra destinada a proponer e implementar soluciones a problemas que enfrentan personas con discapacidad cognitiva, a través del Proyecto Artifex Vitae.

- Programa “Campus Santiago Sustentable”: el Campus se adhiere al acuerdo de producción limpia (APL), de carácter voluntario y de condición inédita en el país y donde se encontraban inmersas gran cantidad de instituciones de educación superior. De ahí parten acciones para dar cumplimiento a la política de sustentabilidad planteada por el acuerdo a nivel de la docencia, la investigación y la VCM y la RSU.
- Proyecto Artifex Vitae: surge bajo la premisa de que en la educación superior escasean las especificaciones y las medidas para atender a personas en situación de discapacidad, lo que habla de un modelo educativo fuertemente segregador. El Proyecto Artifex Vitae en el 2013, conjuntamente con la ONG Down, centró su atención en jóvenes y adultos con síndrome de down. El mismo se proponía favorecer su inclusión social mediante un programa lectivo dirigido a la mejora de su calidad de vida,

su autonomía personal y sus habilidades sociales, que comprendía cursos de lectoescritura, matemática, expresión oral, TIC, autonomía y vida independiente, desarrollo personal, artes visuales y artes marciales bujinkan.

Productos comunicacionales y publicaciones corporativas

Se desplegaron en la lógica de implementar un sistema capaz de abordar, desde el diseño estratégico, un plan comunicacional anual, que visibilizara la universidad en el entorno interno y externo.

Para tales efectos, el área de VCM y RSU definió productos comunicacionales corporativos en torno al mejoramiento de los existentes. Se abordó la tarea editorial de gestión de contenidos, labor que fue creciendo con el tiempo. Estas y otras acciones condujeron a aportar notablemente al valor de la marca “ULagos” en el entorno significativo en y desde la Región Metropolitana.

En la misma dirección, en el 2011 se realizó un taller de vocería institucional en prensa escrita, radio y televisión, al que asistieron catorce colaboradores del Campus Santiago.

Productos comunicacionales generados de acuerdo con cada campo:

- Revista institucional *Revolución de Otoño*, dispositivo que apuntaba a la divulgación del conocimiento que se generaba en la Universidad. Contó con cuatro números publicados desde el 2011. Estaba dirigida a la comunidad universitaria, pero primordialmente al medio externo (impreso y digital).
- Boletín *Mi diario*, con veinte números publicados desde el 2012, dirigido a funcionarios de la Universidad de Los Lagos (impreso).
- Editorial *Memoria de la Gestión del Campus*, Santiago, 2011-2013.

- Catálogo del Cedac.
- Memoria VCM y RSU, Campus Santiago.
- Periódico *República 517*, con dos publicaciones en el año 2010 y 2011.
- Adopción de las nuevas tendencias en redes sociales (creación de Facebook y Twitter del Campus Santiago en el 2012).
- Creación del programa radial *Santiago Región* (2012), difundido por la radio de la universidad.
- Creación de *mailing press República 517*, con 4 publicaciones anuales, difundidas por mail hacia la base de datos institucional y la externa.
- Diseño editorial del *Boletín de Biblioteca* sobre publicaciones de académicos del Campus Santiago.
- Gestión de medios masivos que implicó la incorporación de la Universidad de Los Lagos a medios masivos de comunicación como TVN, Chilevisión, Canal del Senado, Radio USACH, *El Mostrador*, *La Nación*, entre otros, con un promedio cercano a cuarenta y cinco apariciones en varios tipos de medios y formatos, lo que releva la marca corporativa.

Conclusiones

Las acciones descritas se desarrollaron en un campus universitario perteneciente a una institución del Estado de Chile, en el marco de la planificación estratégica y en correspondencia con los lineamientos establecidos por los cuerpos colegiados de la respectiva universidad. Algunas de las decisiones más representativas tomadas en la etapa de

análisis apuntaron a la nueva oferta de carreras, lo cual generó un impacto a cuatro años y a la definición de la estructura organizacional del campus, lo cual robusteció el quehacer académico de la institución.

Desde la óptica del quehacer universitario, este trabajo tiene un interés significativo, pues da relevancia tanto a las decisiones estratégicas de los altos directivos universitarios así como a cuestiones operativas que impactan en la calidad de servicio y la proyección de la universidad.

Se resalta también la adopción de estilos de liderazgos transformacionales que permitieron una cultura de la excelencia en el ámbito universitario para sus funciones de docencia, investigación y extensión. Lo anterior cobra especial importancia en un contexto donde prima la masificación de la educación superior y el protagonismo de los grupos de interés, que demandan rendición de cuentas del actuar de las entidades educativas.

Los logros y resultados alcanzados en el plano de la docencia, la investigación y la VCM demuestran que la aplicación de un pensamiento estratégico, acompañado de una gestión participativa, posibilita una apropiada instrumentalización de los planes, que le dan finalmente sostenibilidad a un proyecto universitario.

Referencias

- Abubakar, S. G., y Dogoji, B. A. (2015). An investigation into the management of organisational culture and its impact on employee performance in the context of the aviation industry: a case study of some legacy and low-cost airlines in the United Kingdom. *International Journal of Advanced Academic Research*, 1,2, 1-19. <https://ijaar.org/articles/volume1-Number2/IJAAR-AH/ijaar-ah-v1n2-n15-p2.pdf>
- Adserias, R., Charleston, J., y Jackson, J. (2017), What style of leadership is best suited to direct organizational change to fuel institutional diversity in higher education? [¿Qué estilo de liderazgo es mejor para dirigir cambios organizacionales que promuevan la diversidad en la educación superior?]. *Race Ethnicity and Education*, 20(3), 315-331. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260233>.
- Altbach, P. (2015). The costs and benefits of world-class universities [Costos y beneficios de las universidades de clase mundial]. *International Higher Education*, 33, 5-8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7381>.

- Alonderiene, R., y Majauskaitė, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions [Estilos de liderazgo y satisfacción laboral en instituciones de educación superior]. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0106>.
- Araneda-Guirriman, C., Neumann, N., Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación universitaria*, 9(6), 139-152. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n6/art13.pdf>.
- Bass, B., y Avolio, B. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* [Mejorando la efectividad organizacional a partir del liderazgo transformacional]. Sage Publications.
- Birasnav, M. (2014). Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership [Administración del conocimiento y desempeño organizacional en la industria de los servicios]. *Journal of Business Research*, 67(8), 1622-1629. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.09.006>.
- Breevaart, K., Bakker, A., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O., y Espevik, R. (2014). Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement [Liderazgo transaccional y transformacional a diario y compromiso del empleado a diario]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 138-157. <https://doi.org/10.1111/joop.12041>.
- Cardoso, S., Carvalho, R., Santiago, S., y Tavares, O. (2014). *Académicos no sistema de ensino superior português* [Académicos en el Sistema de educación superior portugués]. A3ES Readings.
- Cardoso, S., Tavares, O. y Sin, C. 2015. The quality of teaching staff: Higher education institutions' compliance with the European standards and guidelines for quality assurance – The case of Portugal [La calidad del equipo de enseñanza]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 205-222. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9211-z>.
- Cardoso, S., Rosa, M., y Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics [¿Por qué no hemos alcanzado la calidad en la educación superior]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>.

- Chaudhuri, M., Kettunen, J., y Naskar, P. (2016). Reflections on leadership styles from higher education in India [Reflexiones sobre los estilos de liderazgo desde la educación superior en India]. *Universal Journal of Management*, 3(10), 395-401. http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=3037.
- Decreto con fuerza de ley 1 de 1994 (05 de agosto), aprueba estatuto orgánico de la Universidad de Los Lagos. http://transparencia.ulagos.cl/wp-content/uploads/2012/07/DFL-1_05-AGO-1994.pdf.
- Decreto universitario 4262 de 2004 (20 de agosto), aprueba reglamento de los Consejos de Carrera de Pregrado de la Universidad de Los Lagos. <http://transparencia.ulagos.cl/wp-content/uploads/2012/07/DU4262.pdf>.
- Ganga-Contreras, F., Villagra-Rivera, O., y Navarrete-Andrade, E. (2015). Gestión de calidad: una sucinta mirada a acciones desarrolladas en un campus universitario. *Reflexiones*, 94(2), 101-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=729/72946471008>.
- Ganga-Contreras, F., Navarrete, E., y Valderrama, C. (2016b). Acercamiento teórico al tema del liderazgo en las organizaciones. *Opción*, 29(72), 39-59. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/19576/19537>.
- Ganga-Contreras, F. (2017). El Flipper Burocrático en las universidades. *Interciencia*, 42(1), 58-62. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33949290010/index.html>.
- Ganga-Contreras, F., Quezada, M. M., y Schnettler, A. C. (2018). Actions developed in the field of teaching management: A preliminary approach to a university division of Chile [Acciones desarrolladas en el ámbito de la gestión docente: Una aproximación preliminar a una repartición universitaria de Chile]. *Espacios*, 39(25). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p15.pdf>.
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Ponce, E., Navarrete, E. y Pedraja, L. (2018). Relevancia del liderazgo en el gobierno de las universidades iberoamericanas. *Interciencia*, 43(3), 160-167.
- Hayek, F. (2014). *The road to serfdom: Text and documents: The definitive edition* [El camino a la servidumbre]. Routledge.
- Hazelkorn, E. (2015). Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence [Rankings y el reordenamiento de la educación superior]. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230306394>.

- Hamlin, R. y Patel, T. (2017). Perceived managerial and leadership effectiveness within higher education in France. *Studies in Higher Education*, 42(2), 292-314. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045480>.
- Henkel, T. (2016). *The relationship between transformational leadership styles and university adjunct faculty work engagement* [La relación entre el estilo de liderazgo transformacional y el compromiso de las facultades adjuntas]. Embry-Riddle Aeronautical University.
- Huerta-Riveros, P., y Pedraja-Rejas, L. (2019). Planificación y seguimiento: procesos claves para la dirección estratégica de instituciones de educación superior. *Interciencia*, 44(1), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6776650>.
- Jyoti, J. y Bhau, S. (2016). Empirical investigation of moderating and mediating variables in between transformational leadership and related outcomes: A study of higher education sector in North India [Investigación empírica del modelado y mediación de variables entre el liderazgo transformacional y los resultados relacionados]. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1123-1149. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.01.002>.
- Ley 19.238 de 1993 (30 de agosto), crea Universidad de Los Lagos. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=30605&cidVersion=1993-08-30>.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2007). Efectos e implicaciones de las decisiones estratégicas en las instituciones universitarias. *Interciencia*, 32(9), 593-600. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007000900006
- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2014). Formación, liderazgo y un caso real de líder transformacional en la universidad. *Diálogo andino*, 44, 3-4. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812014000200001.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Bernasconi, A., y Viancos, P. (2018). Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 184-199. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24463>.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2009). Dirección estratégica en universidades: un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica. *Interciencia*, 34(6), 413-418.

- Solaja, M. O., Idowu, E. F., y James, E. A. (2016). Exploring the relationship between leadership communication style, personality trait and organizational productivity [Explorar la diferencia entre liderazgo organizacional, trato personal y productividad organizacional]. *Serbian Journal of Management*, 11(1), 99-117. <https://doi.org/10.5937/sjm11-8480>.
- Universidad de Los Lagos. (2015). La Universidad. Historia de la Universidad de Los Lagos. *ULagos.cl*. <https://www.ulagos.cl/acerca-ulagos/la-universidad/>
- Universidad de Los Lagos (1994). *Estatutos Orgánicos de la Universidad de Los Lagos*.
- Wahab, S., Adlan, R., Yusof, Mohd, S. y Badrisang, M. (2016). Organization performance and leadership style: issues in education service. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 593-598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.447>.

PARTE III
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS
DE INVESTIGADORES

Surgimiento y evolución de las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación en Colombia: un recorrido de 1967 al 2020

OLGA LUCÍA OSTOS ORTIZ

Introducción

En un contexto de globalización de la economía, de incremento de la competitividad y de ingreso de la nación a la sociedad del conocimiento, el fortalecimiento de las capacidades en ciencia, tecnología e innovación (CTI) del país son condiciones *sine qua non* del desarrollo nacional (Plata, 2013).

La formulación de la política de investigación, ciencia, tecnología e innovación en Colombia ha atravesado diversas etapas marcadas por diferentes enfoques metodológicos y de gobernanza, en la búsqueda de promover y orientar el desarrollo científico y tecnológico en el país a mediano y largo plazo. Estos incorporan la ciencia y la tecnología a los planes de desarrollo económico y social del país, y articulan las políticas regionales y nacionales en el tema (Moncayo Jiménez, 2018).

En la búsqueda de estrategias e instrumentos que favorezcan la diversificación de recursos y den forma al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), Colombia ha dado grandes pasos para

fortalecer la política pública en ciencia, tecnología e innovación. Este proceso empezó aproximadamente hacia el final de la primera década del siglo XXI (Jaramillo Salazar *et al.*, 2014), y el Sistema General de Regalías jugó un papel definitivo (Miranda, 2014), ya que lo fortaleció con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 1951 de 2019). No obstante, aún falta un largo camino por recorrer respecto a la mejora de los indicadores en todo el sistema, a partir de la consolidación de los roles de todos los actores dentro del SNCTI. Esto permitiría un avance en el aumento de la inversión en CTI como porcentaje del PIB (actualmente menos del 1%), lo cual demanda análisis y estudios permanentes para hacer que el marco de política pública tenga las condiciones adecuadas para su efectiva implementación, y procure siempre que se realice en el marco de la competitividad permanente y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Cárdenas, 2008).

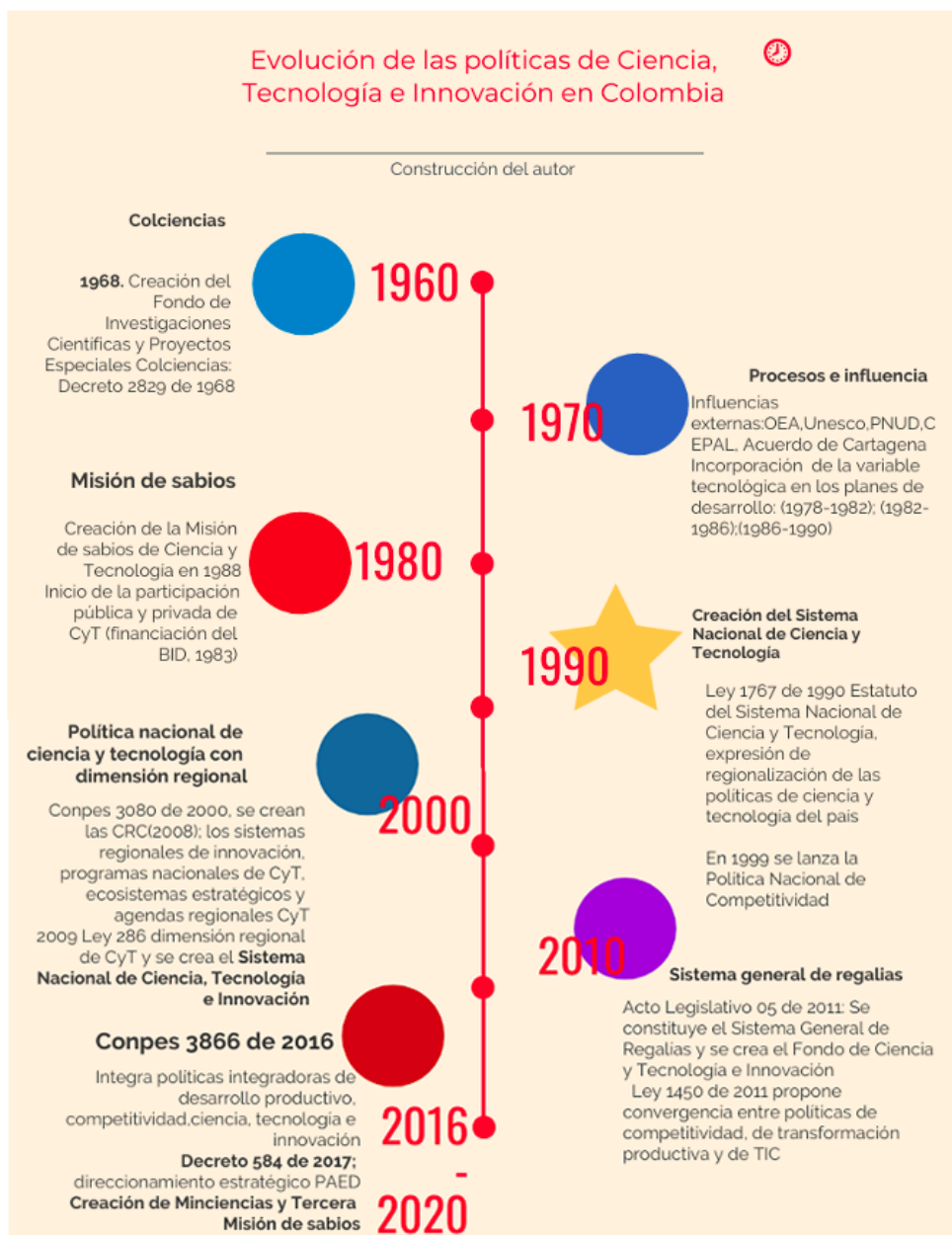
De la mano de la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, la tercera Misión Internacional de Sabios, realizada en el año 2019, plantea importantes retos, entre los que se destacan:

1. Colombia biodiversa: cuyo fin se encamina en impulsar la bioeconomía, la economía creativa y el aprovechamiento de la diversidad natural y cultural del país.
2. Colombia productiva y sostenible: cuyo propósito es promover las industrias y servicios ambientalmente sostenibles con un alto contenido tecnológico, y transformar así la estructura productiva del país.
3. Colombia equitativa: para lograr una ciudadanía saludable y educada (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019)

Antecedentes históricos

A continuación, se presenta una línea de tiempo que señala los principales ítems de evolución de la política de ciencia y tecnología desde 1960 hasta 2020.

Figura 1. Evolución de políticas CTI en Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, Moncayo Jiménez (2018) realiza un interesante y completo análisis desde el marco conceptual de “territorialización de las políticas públicas”, a partir del cual se construye la tabla 1, que se presenta a continuación:

Tabla 1. Evolución de las políticas regionales en CTI en Colombia: surgimiento y evolución.

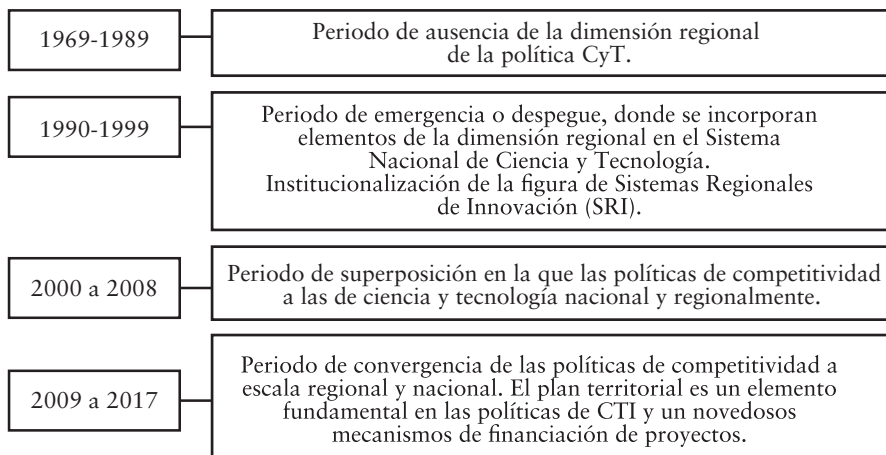
Década	Dimensión de regionalización de las políticas	Aspecto relevante en políticas de investigación
1960	Ausente	Creación del ICA (1962) en concordancia con el régimen selectivo a la inversión extranjera y una política de regulación de la compra de tecnología internacional (Decreto 444 de 1967). En 1968 la creación del Fondo de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales (Colciencias).
1970	Ausente	Incorporación de la variable tecnológica a los planes de desarrollo: Plan Integración Nacional (PIN) (1978-1982); Plan Cambio con Equidad (1982-1986), Plan de Economía Social (PES) (1986-1990) (Documento Conpes 536 de 1970).
1980	Primera manifestación con la creación de la Misión de Ciencia y Tecnología en 1988.	Financiación por parte del BID (Fase I 1983).
1990	Fuerte impulso de descentralización con los programas Regionales de Desarrollo Científico y Tecnológico, el Documento Conpes 2739 de 1994, el cual recomendaba la adopción de mecanismos regionales.	Conformación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y la emergencia de la dimensión regional de la política de ciencia y tecnología (1990-1999). Institucionalización de la figura de los Sistemas Regionales de Innovación. Entre 1992 y 1993 se organizaron seis misiones regionales de ciencia y tecnología (cyt) en las jurisdicciones de los Conpes. Los principios de institucionalidad se retoman con la Ley 188 de 1995 y por los Documentos Conpes 2739 de 1994 y 2875 de 1996. El Centro Nacional de Consultoría se reemplazó en 1998 por la Comisión Mixta de Comercio Exterior y en 1999 se crea la política de competitividad

<p>2000 a 2008</p>	<p>Las políticas de competitividad se superponen a las de CTI nacional y regionalmente. Estrategias regionales de innovación y ejecución de programas nacionales de cyT.</p>	<p>Documento Conpes 3080 de 2000 en política de ciencia, tecnología e innovación 2000-2002. La promoción de la interacción academia con el sector empresarial y público para identificar vocaciones productivas regionales. Entre el 2000 y el 2001 se elaboraron agendas regionales de cyT en donde funcionaban las comisiones regionales de cyT. En 2002 las comisiones regionales se reemplazan por los Codecyt, que elaboran en coordinación con Colciencias los planes departamentales de cyT.</p>
<p>2009-2017</p>	<p>Convergencia entre las políticas de competitividad a escala regional y nacional.</p>	<p>En el 2009 se promulga una nueva ley de cyT y convergen con las de cyT. Se promulga la Ley 1286 de 2009. Se crea el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Documento Conpes 3582 de 2009, con avances en la institucionalidad, la coordinación institucional y la regionalización de CTI. Normativas promulgadas: el Decreto 1475 de 2008, la Ley 1253 de 2008 y el Decreto 3737 de 2008.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Moncayo Jiménez (2018).

En el estudio de Moncayo (2018) se enuncian cuatro etapas de la regionalización de las políticas públicas que se presentan en el siguiente esquema:

Figura 2. Evolución de políticas CTI en Colombia.



Fuente: elaboración propia a partir de Moncayo Jiménez (2018).

Fue hasta 1968, con la creación del Fondo de Investigaciones Científicas (Colciencias), que se consolida la política de CTI en Colombia (Villaveces y Forero, 2007), pues, hacia los años 1960, las medidas gubernamentales respecto a esta se limitaron en el desarrollo de proyectos y programas de áreas como la agricultura y la salud, así como la creación de instituciones como el Sena, el Icetex o instituciones financieras internacionales (IFI), cuyas actividades se relacionaban con CTI.

En los años ochenta, se realizaron importantes esfuerzos por consolidar la política de CTI en el país con influencia teórica y metodológica de organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Unesco, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la participación de instituciones nacionales en la generación de una política andina de desarrollo tecnológico y la financiación por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para el desarrollo de actividades de ciencia y tecnología (Jaramillo Salazar *et al.*; Martínez, 2014).

La literatura especializada distingue dos perspectivas en las políticas de CTI en la región producto de la influencia de organismos internacionales:

1. Una perspectiva científica y tecnológica desde la cual se privilegia a la ciencia y su difusión para el uso productivo, social y la expresión cultural, esto bajo la influencia de organizaciones o entidades como la OEA, la Unesco y el BID (Escobar Ortiz, 2018; Malaver, 2005).
2. Una perspectiva económica-estructuralista desde la cual se estimula el desarrollo tecnológico y el desarrollo de capacidades dentro de la investigación científica, como parte esencial del crecimiento económico, el comercio exterior, la industrialización y el aumento de la productividad, bajo la influencia de la Cepal (Escobar Ortiz, 2018; Malaver, 2005)

Entre finales del ochenta y principios de los años noventa, la Misión de Ciencia y Tecnología (Ley 29 de 1990), reconoce la importancia de la ciencia y la tecnología como factor de desarrollo y propone la conformación de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCT), articulado al plan nacional de desarrollo e incorpora componentes de

participación regional, desarrollo tecnológico sectorial y el aumento del gasto en investigación, desarrollo e innovación entre otros. Se crean los Documentos Conpes que se presentan en la tabla a continuación (Documentos Conpes 2739 de 1994; Documento Conpes 2875 de 1996):

Tabla 2. Documentos Conpes emitidos en materia de investigación en la década de los noventa y dos mil.

Documentos del Consejo Nacional de la Política Económica y Social	Descripción	Gobierno
Documento Conpes 2540 de 1991.	Documento sobre la Política de Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.	Presidente Dr. Cesar Gaviria.
Documento Conpes 2739 de 1994.	Adopción de mecanismos regionales de desarrollo científico y tecnológico.	Presidente Dr. Samper Pizano.
Documento Conpes 2848 de 1996. Documento Conpes 2875 de 1996.	Introduce el concepto de Sistema Nacional de Innovación como un componente del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.	Presidente Dr. Samper Pizano.
Documento Conpes 3080 de 2000.	Fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología entre el 2000 y el 2002, para lo cual se elaboraron las agendas regionales de cyT y se promueven los vínculos de la academia con el sector productivo y público.	Presidente Dr. Andrés Pastrana.
Documento Conpes 3484 de 2007.	Política de transformación productiva.	Presidente Dr. Álvaro Uribe Vélez
Documento Conpes 3527 de 2008.	Política de competitividad.	Presidente Dr. Álvaro Uribe Vélez.
Documento Conpes 3582 de 2009.	Política Nacional de Ciencia y Tecnología con fortalecimiento de los sistemas regionales de CTI, integración con el sistema de competitividad, establecimiento de política de parques tecnológicos y otras formas de clúster empresarial.	Presidente Dr. Álvaro Uribe Vélez.
Documento Conpes 3678 de 2010.	Política de transformación productiva: un modelo de desarrollo sectorial para Colombia.	Presidente Dr. Álvaro Uribe Vélez.
Documento Conpes 3866 de 2016.	Política Nacional de Desarrollo Productivo junto a una concepción integradora de las políticas de desarrollo productivo, competitividad y ciencia, tecnología e innovación.	Presidente Dr. Juan Manuel Santos

Fuente: elaboración propia a partir de los Documentos Conpes 2739 de 1994 y el Documento Conpes 2875 de 1996.

Hacia 1990 se dictó la primera ley marco para la ciencia y la tecnología (Ley 29 de 1990) y con esta se crearon los programas regionales de desarrollo científico y tecnológico. A partir del establecimiento de esta ley, se generan una serie de decretos y documentos Conpes en ciencias, tecnología e innovación que favorecieron la descentralización de la política de CTI (ver tabla 2). Adicionalmente, para este periodo se establece la Comisión Mixta de Comercio Exterior y la Comisión Nacional de Competitividad, cuya función principal era el asesoramiento al Gobierno nacional en temas de competitividad, calidad y productividad a nivel nacional y regional. Con todos estos antecedentes, hacia 1999 se creó la Política Nacional de Competitividad y Productividad (PNCP) (Colciencias, 2008), adicionalmente, las políticas públicas de CTI en Colombia se regionalizaron con reformas que permitieron un avance respecto a la institucionalidad y la coordinación interinstitucional Departamento Nacional de Planeación, 2003; 2015).

En este sentido, las regiones crean sus propias unidades de investigación e innovación y consejos departamentales de CTI, al aprovechar el rol protagónico que este contexto les brindaba. Así pues, hacia 2018 se crea el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación (FCTI) con la Ley 1530 de 2012. Adicionalmente, con el fin de financiar los proyectos a nivel territorial, se establece la reforma constitucional que creó el Sistema General de Regalías (Acto Legislativo 05 de 2011) y las Comisiones Regionales de Competitividad (CRC), las cuales son las encargadas de coordinar las diferentes políticas en el nivel regional (Moncayo Jiménez, 2018).

Por otra parte, el *Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014)*, tuvo en cuenta cinco sectores clave para el crecimiento y la transformación productiva de la economía, entre los que se resalta la innovación como motor de crecimiento de la economía; así mismo, se reconoció la alta dispersión de los esfuerzos públicos y privados a nivel regional y nacional, relacionados con competitividad e innovación, así como la ausencia de una convergencia de las distintas políticas de transformación productiva (Colciencias, 1991), TIC, competitividad,

entre otros. También se promueve la necesidad de convergencia de las distintas políticas: de competitividad, de transformación productiva y de información y comunicaciones (TIC). En todo caso, serían las CRC las encargadas de coordinar las diferentes políticas en el nivel regional (Sarmiento, 2015).

Hacia el 2012 en la Agenda Nacional de Competitividad, se plasmó una nueva política que relacionaba cuatro acciones para la ciencia, tecnología e innovación:

1. Programa piloto de extensión tecnológica para pymes.
2. Fortalecimiento de centros de investigación y desarrollo (I-D).
3. Desarrollo de capital humano para la innovación.
4. Promoción de la investigación a través de programas de capacitación en instituciones educativas y empresas.

Dicho instrumento se retoma en el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* (Departamento de Planeación Nacional, 2010) aprobado por la Ley 1753 de 2015 y enfocado en 11 ejes prioritarios. Uno de ellos, “competitividad e infraestructura estratégicas”, tenía como objetivo contribuir a la solución de los problemas sociales del país y al desarrollo productivo a través de la unificación entre el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación con el Sistema Nacional de Competitividad. En esta articulación la CTI es un elemento clave en temas de competitividad y desarrollo productivo y empresarial.

En la tabla 3 se resume el balance que el Moncayo Jiménez (2018) presenta en su artículo para el análisis de la situación actual, a partir de cuatro ejes: planeación y direccionamiento estratégico, convergencia entre CTI y competitividad en el plano territorial, institucionalidad, financiación pública de los proyectos generados en los Sistemas Regionales de Innovación (SRI).

Tabla 3. Evolución de las políticas regionales en CTI en Colombia: surgimiento y evolución.

Hitos estratégicos	Planeación y direccionamiento estratégico	Convergencia entre CTI y competitividad en el plano territorial	Institucionalidad	Financiación pública de los proyectos generados en los SRI
Formación del Sistema Nacional de Innovación.	Incorporación del enfoque regional en las políticas CTI.	Ley 1753 de 2015 se crea el Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e innovación (SNCCTI).	Entran en funcionamiento las Comisiones Regionales de Ciencia y Tecnología (CRCYT).	Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías.
Aprobación del Documento Conpes 2739 de 1994	Elaboración de planes y agendas regionales CTI.	Los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CODECTI) y todas las instancias regionales de promoción del desarrollo productivo, ambiental y empresarial se integran a las CRC.	Las CRCYT tenían representación en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y en el Consejo de Programas de Colciencias.	Los criterios de asignación de recursos cambian con el Acto Legislativo 04 de 2017.
	Inclusión de la promoción de la CTI en los planes territoriales de desarrollo.		Se crea un comité para el desarrollo de la estrategia de regionalización.	Busca disminuir las brechas interdepartamentales.
	Adopción del concepto de SRI.		A partir de 2007 los Consejos Departamentales de Ciencia y Tecnología (CODECYT, que funcionan hasta el 2009 y se trans-forman a CODECTI.	
	Empoderamiento de las entidades territoriales para crear unidades regionales de investigación, científica e innovación, financiadas con sus recursos.		Los planes y acuerdos estratégicos departamentales (PAED) se actualizan en este marco.	

Fuente: elaboración propia a partir de balance de Moncayo Jiménez (2018)

Por otra parte, en el año 2019, con el anhelo de aportar a la construcción de una cultura científica y de concretar acciones para el desarrollo del país, se propone que Colciencias, el organismo dirigente del sector durante cincuenta y un años, se transforme en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) (Sánchez-Torres y Pérez, 2013). El cual promueve que los ciudadanos tengan acceso a la educación, la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales bajo la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Así pues, de acuerdo con la Ley 1951 de 2019, Minciencias acogería las funciones que venía realizando Colciencias, con la ventaja de su director se convierte en ministro, por lo que obtiene un asiento obligado en el Consejo de Ministros y esto eleva la posición de la entidad (Fog Corradine, 2020).

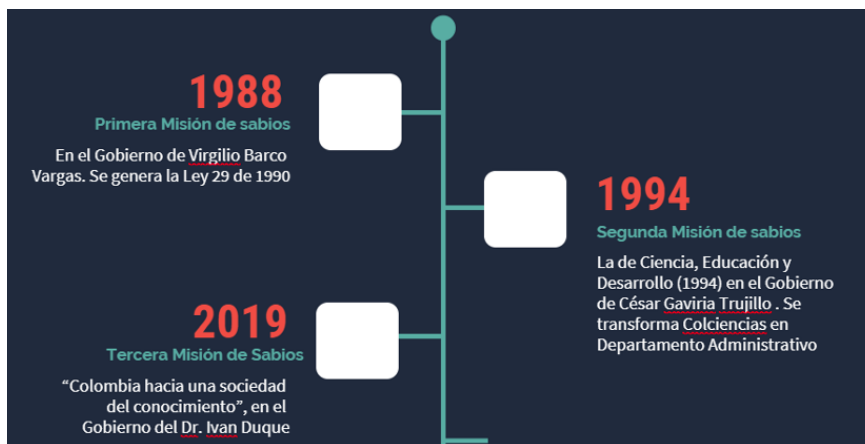
Por ese proceso ha pasado Chile y Argentina, sin embargo, estos países que crearon su Ministerio de Ciencia no eliminaron su organismo nacional de ciencia y tecnología. Para el caso de Chile, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) y, para el caso de Argentina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Fog Corradine, 2020).

No obstante, algunos afirman que lo que ha cambiado en esta transición es el letrero del edificio y la URL del portal. Dado que el Ministerio funcionará con el presupuesto asignado a Colciencias (392.362 millones), la transición tomará tiempo. La Misión de Sabios, del Ministerio de Ciencia, menciona que es deber del Ministerio la formulación de las políticas y la ejecución debe recaer en otra entidad (Fog Corradine, 2020).

La Misión Internacional de Sabios 2019

Bajo la presidencia de Iván Duque, en 2019, luego de la transición de Colciencias a Minciencias, se convocan a cuarenta y siete personas con el propósito de integrar la Misión Internacional de Sabios. En épocas recientes ha habido tres misiones (Fog Corradine, 2020):

Figura 3. Misiones de sabios.



Fuente: elaboración propia.

Para 1994, en el marco de la Segunda Misión de Sabios, le entregaron al entonces presidente de la República, Dr. Cesar Gaviria Trujillo, un informe denominado *Colombia al filo de la oportunidad* con recomendaciones proyectadas a veinte años para enfrentar los retos del siglo XXI (Colciencias, 1994).

En el desarrollo de la misión, se formularon diferentes recomendaciones respecto a la institución, la educación, la ciencia y la tecnología. Así pues, una de las recomendaciones fue la creación de un Consejo Nacional de Productividad, Gestión y Competitividad que promoviera la productividad, la competitividad y las organizaciones efectivas, de la mano de los empresarios. Otra de las recomendaciones se dio en el marco de la necesidad de incrementar al 2 % del PIB, la inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación (ACTI), y aumentar el número de investigadores doctorados, cada año (Colciencias, 1994).

Si bien se implementaron algunas recomendaciones que fueron base para el desarrollo de políticas públicas, luego de veinte años aún siguen pendientes. Por ejemplo, para el caso de la inversión en ACTI, el incremento no superó el 1 % del PIB y, la meta trazada de dieciocho doctorados graduados por cada millón de habitantes, en 2016, iba en 12.6. Esto, sin mencionar que los retos productivos globales proyectados en 1994 no dan cuenta de lo que enfrenta el país actualmente (Acosta, 2014).

Así pues, al tomar como referencia el documento *Libro Verde 2030* de Colciencias, el presidente Iván Duque decidió convocar una nueva Misión de Sabios, así como lo dispuesto en el Decreto 1714 de 2018 (León y Buriticá, 2018).

La Misión de Sabios, conformada por cuarenta y seis expertos en diferentes áreas del conocimiento, ayudó a trazar la ruta para el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia, mediante recomendaciones factibles para que el país pueda avanzar en los siguientes focos temáticos (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019):

1. Tecnologías convergentes (nano, info y cognotecnología): industrias 4.0.
2. Industrias culturales y creativas.
3. Energía sostenible.
4. Biotecnología.
5. Medio ambiente y bioeconomía.
6. Océanos y recursos hidrobiológicos.
7. Ciencias sociales y desarrollo humano con equidad.
8. Ciencias de la vida y de la salud.
9. Ciencias básicas y del espacio.

La Misión buscó facilitar soluciones prácticas a los desafíos del desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación del país a partir de la construcción de herramientas a nivel institucional, territorial y productivo (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019).

Así pues, la Misión Internacional de Sabios le entrega el 5 de diciembre de 2019 al presidente Iván Duque un documento titulado *Colombia hacia una sociedad del conocimiento*, en el cual se propuso que, para el 2028, la inversión total en investigación y desarrollo, llegaría al “1.20 % de inversión total como porcentaje del PIB (donde la inversión pública debe ser 0.80 % y la privada sería 0.40%)” (Gobierno de Colombia, 2019), para el 2028.

El documento presenta recomendaciones donde promueve y aboga por:

- Una “economía sustentada en el conocimiento”, la cual propone que “todas las niñas y niños que vivan en Colombia accedan a una educación de calidad complementada con nutrición, salud, cuidado y afecto” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación, 2019, p. 82), con una transformación pedagógica que reconozca las diferencias y promueva la capacidad de aprender.
- Una “educación pertinente para el futuro”, que forme para un sistema productivo, pero también “vincule los desafíos de sostenibilidad ambiental y social que enfrentan nuestras sociedades” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación, 2019, p. 80); y señala la necesidad de darle un vuelco a la formación de los maestros.
- Por el continuo desarrollo de la ciencia y respuestas a las preguntas que realiza la sociedad, con el impulso de las universidades.
- El trabajo colaborativo entre centros de investigación e institutos, con facilidades de financiación.
- La retroalimentación entre los diferentes actores, a través de la unión en los espacios físicos de las universidades, las organizaciones de la sociedad civil, las entidades públicas, los empresarios y emprendedores, al realizar encuentros en espacios como laboratorios de creación, proyectos creativos y culturales

e incubadoras de emprendimiento —centros abiertos a todo tipo de público—.

- Por conseguir equidad en el desarrollo y las capacidades de las diferentes regiones del país.
- Por fortalecer, con la participación de actores internacionales, las redes de conocimiento.
- Por el apoyo para que el ciudadano común y corriente se involucre en los procesos de la ciencia, para favorecer la comprensión del quehacer científico como una profesión necesaria e importante.
- Por eliminar las trabas burocráticas que se presentan en los procesos administrativos, al aplicar “el régimen privado de contratación a los proyectos de CTI” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación, 2019, p. 198).
- Por facilitar la importación de equipos y reactivos para los laboratorios.
- Por la comprensión de que la ciencia no tiene vigencia de un año.
- La revisión de normas y directrices que se oponen a la investigación científica. Por ejemplo, la recolección de especímenes y el acceso a los recursos genéticos.
- La promoción en las entidades públicas de la investigación científica.

En el año 2020, el nuevo Ministerio tiene el reto de poner en marcha las recomendaciones de la Misión, de modo que lo planteado en el papel se convierta en realidad.

Referencias

- Acosta, M. S. (2014). Percepciones sobre la innovación: ua mirada territorial. En S. Daza y M. Lozano (Eds.), *Percepciones de las ciencias y las tecnologías en Colombia* (pp. 239-256). Colciencia. https://ocyt.org.co/wp-content/uploads/2017/07/iiienppcyt_def.pdf.
- Acto Legislativo 05 de 2011 (18 de julio), por el cual se constituye el Sistema General de Regalías, se modifican los artículos 360 y 361 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones sobre el Régimen de Regalías y Compensaciones. *Diario oficial* 48 134. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/acto_legislativo_05_2011.html.
- Albuquerque Llorens, F. (2004). Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 82, 157-171. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10946/082157171_es.pdf?sequence=1.
- Aparicio, O., y Ostos, O. (2018a). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05>.
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2018b). Las TIC como herramientas cognitivas para la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 81–86. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0001.08>.
- Aparicio, O., Ostos, O. y Cortés, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. <https://doi.org/10.15332/2422409x.4999>.
- Aparicio, O., Ostos, O., Cortés, M. y Abadía, C. (2019). Análisis sistemático de los artículos publicados en la revista interamericana de educación, investigación y pedagogía (RIIEP) durante 2014 a 2019. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 225–240. <https://doi.org/10.15332/25005421.5015>.
- Cárdenas, M. J. (2008). *Las políticas de competitividad en Colombia*. Universidad Sergio Arboleda.
- Colciencias. (1991). *Ciencia y tecnología para una sociedad abierta*. Departamento Nacional de Planeación.
- Colciencias . (1994). *Colombia al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo* (T. 1). Tercer mundo editores.
- Colciencias. (2008). *Colombia construye y siembra futuro. Política nacional a la investigación y la innovación*. <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/614/ColombiaConstruyeSiembraFuturo2008%20%2061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Decreto 444 de 1967 (22 de marzo), sobre régimen de cambios internacionales y de comercio exterior. *Diario oficial* 32 189. http://201.217.193.253/labpalma/docs/decreto_0444_1967.htm
- Decreto 1714 de 2018 (05 de septiembre), por el cual se confía a la Vicepresidenta de la República unas misiones. *Diario oficial* 50 707. <https://www.caroycuervo.gov.co/documentos/DECRETO%201714%20DEL%2005%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202018.pdf>
- Decreto 1475 de 2008 (06 de mayo), Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 2828 de 2006 y el Decreto 061 de 2007 para incluir al Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, como miembro de la Secretaría Técnica de la Comisión Nacional de Competitividad y como Coordinador Nacional de las Comisiones Regionales de Competitividad. *Diario oficial* 46 982. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=30097.
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: hacia un Estado comunitario*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país*. Imprenta Nacional. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Documento Conpes 536 de 1970 (18 de junio), Transferencia de Tecnología. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/536.pdf>.
- Documento Conpes 2540 de 1991 (12 de julio), Política de Ciencia y Tecnología. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2540.pdf>.
- Documento Conpes 2739 de 1994 (2 de noviembre), *Política Nacional de Ciencia y Tecnología*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2739.pdf>.
- Documento Conpes 2848 de 1996 (29 de mayo), seguimiento a la Política Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2848.pdf>.
- Documento Conpes 2875 de 1996 (28 de agosto), autorización a la nación para contratar un crédito externo con la banca multilateral para el proyecto de fortalecimiento al Sistema Nacional de Innovación Colombiano. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2875.pdf>.

- Documento Conpes 3080 de 2000 (28 de junio), Política Nacional de Ciencia y Tecnología 20002002. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3080.pdf>.
- Documento Conpes 3484 de 2007 (13 de agosto), política nacional para la transformación productiva y la promoción de las micro, pequeñas y medianas empresas: un esfuerzo públicoprivado. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3484.pdf>.
- Documento Conpes 3527 de 2008 (23 de junio), Política Nacional de Competitividad y Productividad. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3527.pdf>.
- Documento Conpes 3582 de 2009 (27 de abril), Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3582.pdf>.
- Documento Conpes 3678 de 2010 (21 de julio), Política de Transformación Productiva: un modelo de desarrollo sectorial para Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3678.pdf>.
- Documento Conpes 3866 de 2016 (08 de agosto), Política Nacional de Desarrollo Productivo. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3866.pdf>.
- Escobar Ortiz, J. M. (2018). El diseño de la política científica en América Latina: organismos internacionales, gobiernos nacionales y comunidades científicas. *Trilogía*, 10(18), 7-11. <https://doi.org/10.22430/21457778.641>.
- Fog Corradine, L. (2020, 12 de febrero). ¿Una nuevo era de ciencia en Colombia? *Javeriana.edu*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/una-nueva-era-de-ciencia-en-colombia/>
- Gobierno de Colombia. (2019). *Misión de Sabios Colombia*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_0.pdf
- Jaramillo Salazar, H., Villaveces, J., y Cantor, N. (2014). El papel de las ideas en ciencia y tecnología en los primeros años de Colciencias. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(26), 89-114. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/14407/PDF50.pdf?sequence=1>.
- León, L. F. T. y Buriticá, L. K. L. (2018). El Libro verde de Colciencias. *Kairós Gerencial*, 3(6). <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/kairos/article/view/857>.
- Ley 29 de 1990 (27 de febrero), por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se

- otorgan facultades extraordinarias. *Diario oficial* 39205. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=254>.
- Ley 188 de 1995 (02 de junio), Plan Nacional de Desarrollo e Inversiones 1995 -1998. *Diario oficial* 51493. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0188_1995.html.
- Ley 1253 de 2008 (27 de noviembre), por la cual se regula la productividad y competitividad y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 51493. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1253_2008.html.
- Ley 1286 de 2009 (23 de enero), por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 51493. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1286_2009.html.
- Ley 1530 de 2012 (17 de mayo), por la cual se regula la organización y el funcionamiento del Sistema General de Regalías. *Diario oficial* 48433. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1530_2012.html.
- Ley 1753 de 2015 (9 de junio), Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario oficial* 49538. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html.
- Ley 1951 de 2019 (24 de enero), por la cual crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 51493. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1951_2019.html.
- Malaver, F. y Vargas, M. (2005). Políticas y avances en la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia:1990-2005. *Cuadernos de administración*, 18(30), 39-78. <https://www.redalyc.org/pdf/205/20503002.pdf>.
- Martínez, C. M. N. (2014). *La política científica y tecnológica en Colombia, 1968-1991: transferencia y aprendizaje a partir de modelos internacionales*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Miranda, J. F. (2014). Reformas de la institucionalidad para la innovación: el caso colombiano. En G. Rivas y S. Rovira (Eds.), *Nuevas instituciones para la innovación. Prácticas y experiencias en América Latina* (pp. 159-193). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36797/1/S1420026_es.pdf.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología. (1990). *Programa de desarrollo científico y tecnológico para Colombia* (Vol. 1).

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2019a). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Reflexiones y propuestas* (Vol. 1). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-_colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Moncayo Jiménez, É. (2018). Las políticas regionales de ciencia, tecnología e innovación en Colombia: surgimiento, evolución y balance de la situación actual. *Revista Opera*, 23, 185-208. <https://doi.org/10.18601/16578651.n23.11>
- Ostos, O. González, E. (2020). Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. En O. Aparicio y O. Ostos (Eds.), *Innovación Educativa y Gestión del Conocimiento* (pp. 19-42). Ediciones USTA.
- Plata, J. J. (2013). Colciencias cuarenta años. Aprendizajes organizacionales y retos en las sociedades del conocimiento. En M. Salazar (Ed.), *Colciencias cuarenta años: entre la legitimidad, la normatividad y la práctica* (pp. 62-119). Observatorio de Ciencia y Tecnología.
- Poveda, A. C., y Parra, J. A. (2019). Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación–Colciencia. En C. Pardo y A. Cotte (Eds.), *Indicadores de ciencia y tecnología* (pp. 353-381). OCYT. https://ocyt.org.co/Libro2018_Completo/INDICADORES_OCyT_2018%20Version%2023-07-19.pdf.
- Sánchez-Torres, J. M., y Pérez, P. (2013). Desde sus inicios. El trasegar de Colciencias en la promoción de la innovación. En M. Salazar (Ed.), *Colciencias cuarenta años. Entre la legitimidad, la normatividad y la práctica* (pp. 416-481). OCYT.
- Sarmiento, Á. Z. (2015). Ciencia y tecnología en el plan nacional de desarrollo 2014-2018: “todos por un nuevo país”. *Documentos Escuela de Economía*, 64. <http://www.fce.unal.edu.co/media/files/CentroEditorial/documentos/documentosEE/documentos-economia-64.pdf>.
- Villaveces, J. L., y Forero, C. (2007). Cincuenta años de ciencia en Colombia (1955-2005). En J. Forero-Pineda (ed.), *Fundación Alejandro Angel Escobar: 50 años* (pp. 86-133). Fundación Alejandro Ángel Escobar.

La Universidad gestora de conocimiento para crear empresa

MARÍA-INÉS ÁLVAREZ-BURGOS
EDUARDO GONZÁLEZ GIL, O.P.

Introducción

Toda universidad que alcanza un nivel de madurez y de autoconciencia de su identidad se ve obligada a repensar si su misión y su proyecto educativo es necesario, como lo contempla el *Modelo Educativo Pedagógico* de la Universidad Santo Tomás (2010). A la universidad le compete no solo la tarea de conservar y transmitir el conocimiento, sino que es necesario propiciar las condiciones indicadas que hagan posible el desarrollo de nuevos saberes para ser hacedores y útiles en el medio social. La gestión del conocimiento en las universidades implica articular el conocimiento tácito, aquel conocimiento y aprendizaje integrado en la mente de las personas y, el explícito, que corresponde a la información documentada que puede facilitar el hacer (González-Gil, *et al.*, 2020). Como ya se ha observado en el transcurso del siglo XXI, han desaparecido las fronteras del conocimiento revaluando continuamente el saber en todas las disciplinas. En este sentido, se visualiza un individuo formado para el mundo, con apropiación de un conocimiento global, que lo gestiona para el beneficio de la academia donde lo adquirió, para el gobierno, quien emite todo el marco legal institucional para operativizar el conocimiento, y para el sector empresarial, donde

va a aplicar y transferir el conocimiento adquirido. Lo que significa resolver la necesidad de articular la academia, el gobierno y la empresa a partir de los criterios de desarrollo humano sostenible establecidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Es decir, ¿cómo adaptar a la región el modelo clásico de la triple hélice?, propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2000), mediante una cultura de la creatividad, como lo afirma Cuero (2012), quien también considera que se deben utilizar desde la universidad las nuevas tecnologías en el desarrollo de saberes por lo desconocido.

Marco teórico

El mundo empresarial requiere profesionales cualificados, idóneos en el conocimiento de las identidades pedagógicas, científicas, tecnológicas, innovadoras, sociales y humanas; estos aspectos la universidad los enfatiza en su formación de todas y cada una de sus disciplinas, razón por la cual hace el seguimiento de sus procesos de enseñanza a aprendizaje, respecto a los componentes pedagógicos, éticos, epistemológicos, socioculturales, investigativos, científicos y tecnológicos, lo mismo que otros que la sociedad postmoderna requiere para garantizar la pertinencia y calidad de los mismos.

Lo cual implica que los profesionales en general, aunque se enfatiza en lo que corresponde a las ciencias administrativas y económicas, deben complementar su disciplina base con el humanismo, la didáctica, pedagogía, el inglés y los sistemas de información, que les permita transformar el contexto empresarial.

En este sentido, la Universidad contribuye a dinamizar los cambios importantes en la sociedad, pero igualmente entrega un profesional que está en la capacidad de crear empresa con el conocimiento otorgado, ya que la universidad reforma los currículos, ajusta los modelos de aprendizaje acorde a las exigencias de los desarrollos mundiales y locales, actualiza las prácticas educativas para que los docentes ejemplaricen a los estudiantes la manera de comprender la dialéctica de la ciencia, la tecnología y la innovación, todos como elementos indispensables para generar empresa. De la misma manera, apropia a los

estudiantes de las nuevas tendencias relevantes en la mundialización, al mismo tiempo que se comprenden las políticas del Estado, dentro de una sociedad contextualizada y necesaria para la comunidad educativa. Igualmente acorde a la incidencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, ya que constituye la representación del Gobierno para orientar, desde los lineamientos del Estado, el aporte a la formación del profesional del siglo XXI que requiere el país, en el saber empresarial.

En el ámbito educativo también se posibilita gestar espacios de concientización a los problemas que presenta el país y la región en la empresa y que reclaman a la educación ajustar los modelos pedagógicos que den orden y prioridad a la formación integral de los profesionales que pide el Estado y por supuesto el sector productivo.

Con el liderazgo de la academia, quien convoca de manera continua al Estado y al sector productivo, se han logrado acuerdos en los que estos interactúan para construir un conocimiento dialógico y consensual, para que los contenidos de las disciplinas, la ética, la ciencia, la tecnología y la innovación se revaloren para gestar adecuadamente el conocimiento y crear empresas competitivas y sostenibles. Por tanto, es indispensable recalcar en el quehacer de la Universidad que, en el caso de la Universidad Santo Tomás, insiste en la formación integral permeada por el pensamiento tomista, que acomete en el humanismo orientado a la búsqueda de la verdad del ser para valorar lo “esencial”. Inculcando valores a los estudiantes con sentido común, que reconozcan en la sociedad la ‘igualdad’ en todo el sentido de la palabra.

Al respecto, varios pensadores han hecho sus aportes y comentarios a la necesidad de la formación del profesional y su sensibilidad ante la relación que la triple hélice propone.

Según Fukuyama (2002), se ha logrado mayor relevancia en los procesos de enseñabilidad y educabilidad, lo cual ha conducido a un replanteamiento del estatuto epistemológico de cada ciencia, referido al modo como los educadores orientan las disciplinas desde un tratamiento pedagógico y didáctico.

Autores como Freire, Habermas, Bordieu, Giroux, Berstein, desde sus diferentes concepciones sociológicas y filosóficas, hacen valiosos aportes a la pedagogía e insisten en un discurso que retome el

argumento y el contraargumento como vía para presentar la tematización de los saberes sobre la base de una soportada y fundamentada en el discurso educativo.

De otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) considera que la investigación debe estar inmersa en los currículos de la educación superior, y así lo ha exigido, para que los futuros profesionales realicen proyectos para mejorar la calidad de sus entornos productivos a través de la identificación de las necesidades que sean solucionadas. Razón por la cual la investigación es uno de los componentes que evalúa el CNA para adquirir la acreditación y que puedan favorecer la consolidación de los programas institucionales de la universidad.

Pero igualmente, el profesional en formación debe dominar el saber de su disciplina, para dialogar con otros saberes y comprender la manera de construir conocimiento con mente abierta a nuevas teorías y herramientas científicas.

Como lo expresa Howard Gardner (2000), que las disciplinas es lo mejor que se ha inventado el hombre para abordar las cuestiones de la vida, pero igualmente comprender lo identitativo de las disciplinas y las estrechas relaciones de las mismas con la noción de verdad, bondad y belleza de cada cultura sin descartar que la comprensión de la realidad humana tiene como fundamento las disciplinas.

Otro campo de vital importancia en el conocimiento, que empodera al profesional en formación, es la participación ciudadana y comunitaria, ya que desde la universidad se recalca el ofrecer a la sociedad los mejores conocimientos, valores, proyecciones fundamentales de la persona y de la realidad, en el de personas de alta calidad intelectual y ética, realizadores de proyectos capaces de señalar rumbos históricos, derroteros de convivencia y desarrollo con horizontes de humanización que responden a los tiempos convulsionados de la época moderna y postmoderna.

La universidad promulga y acciona para que los proyectos se vinculen a la comunidad, con el compromiso de encontrar siempre la efectiva articulación con la triada, ya explicada. Esto para motivar y retribuir al gremio empresarial, especialmente a los que se han formado para crear una visión que pueda unificar, crear estructuras y asegurar la

disponibilidad, la preparación y la prueba de personal con que cubrir el gobierno empresarial, lo cual significa, gestionar el conocimiento.

El pionero de este importante tema fue Etzioni Amitai (1979), en la Universidad de Columbia, quien en su libro *Organizaciones modernas* dice que el “dilema estructural más importante es la tensión inevitable, impuesta a la organización por el uso del conocimiento, pero las organizaciones usan más conocimiento que las demás unidades sociales” (p. 40).

Para Méndez (2002), el factor humano impera en las organizaciones, ya que es el único recurso con capacidad de inferir, presuponer e intuir. Para Stewart (1997), se está viviendo una revolución que lejos de ser una moda pasajera es fruto de fuerzas incontrolables e irreversibles como la globalización, la informatización, la desintermediación económica y la intangibilización.

Peter Drucker (1954) considera que las empresas están basadas en la información, pero que tienen problemas de gestión. Por tanto, se requieren objetivos comunes, claros y sencillos que se traduzcan en acciones concretas. Pero al mismo tiempo las organizaciones basadas en la información necesitan concentrarse en un único objetivo. También es importante que todos sus miembros asuman la responsabilidad, en lo concerniente a la información. La obligación de transmitir información a otras personas se comprende cada vez mejor.

Pero la responsabilidad respecto a la propia información es algo a lo que no se presta atención. Es decir, que quien hace parte de la organización debería pensar continuamente en el tipo de información que necesita para hacer su trabajo y contribuir al crecimiento de la empresa. No solo se debe pedir a los demás que sepan, sino que también se debe ser consiente del autoconocimiento y, por ende, de la autogestión, para visualizar mejores resultados. Entre dos formas desiguales de conocimiento, la innovación puede ilustrar la existencia de un movimiento. “El punto final de ese movimiento es el conocimiento explícito: las especificaciones de producto para una máquina de elaborar pan. El conocimiento explícito es formal y sistemático, razón por la cual puede ser fácilmente transmitido y compartido” (Nonaka, 2000).

David A. Garvín (2000) considera que para que la empresa pueda convertirse en una auténtica organización que aprende debe resolver

tres preguntas, como son: La primera es una cuestión de significado, con, una definición de organización bien fundada y de fácil aplicación. La segunda es de gestión: establecer unas orientaciones operativas más claras para la práctica. Y la tercera: unos mejores sistemas de evaluación con los que se pueda medir y apreciar el nivel y el ritmo de aprendizaje en la empresa.

También sostiene Garvín (2000), que la empresa que aprende es experta en la resolución sistemática de problemas, experimenta o ensaya nuevos enfoques sin temor, aprovecha lo aprendido y aprende de experiencias significativas de otras empresas, lo mismo que transmite de manera ágil el conocimiento a todos los integrantes de la organización, lo cual viene acompañado de un pensamiento abierto y un modelo de conductas distintivas de cada una. Lamentablemente, muy pocas organizaciones obtienen el éxito continuado, debido a que, en gran parte, confían en la casualidad y en los ejemplos aislados. Las empresas que introducen unos sistemas y procesos que respalden las actividades y las integren en el tejido de su operatividad cotidiana podrán gestionar su aprendizaje de forma eficaz.

El autor Chris Argyris (2000), docente de Harvard Business, examina las pautas de comportamiento humano que obstaculizan el aprendizaje en las organizaciones y explica por qué los expertos bien instruidos son propensos a seguir las pautas y cómo pueden mejorar las empresas con aptitud para aprender de sus dirigentes empresariales y de sus empleados. Considera que el aprendizaje eficaz no es una cuestión de actitud correcta, ni de motivación, sino que es el producto del modo en que las personas razonan acerca de su propio comportamiento. Cuando se les pide que examinen su rol en los problemas de la organización, la mayoría de los individuos adoptan una actitud defensiva y lo primero que hacen es culpar a otras personas. Lo cual impide a los integrantes del equipo examinar de manera crítica, pero objetiva, el modo en que contribuyen a resolver las dificultades y los problemas que generen mayor compromiso.

Es de vital importancia provocar el razonamiento del gobierno de la empresa y de sus empleados, con un enfoque clave de aprendizaje organizativo y de los programas de perfeccionamiento permanente y

continuo. Las prevenciones que obstaculizan el aprendizaje organizativo se rompen enseñando y disponiendo del conocimiento que trae de su formación universitaria, que fomente el razonamiento, el pensamiento crítico, el argumento epistemológico para ser proactivo y vencer los comportamientos nefastos que afectan la organización.

Argyris (2000) realizó un estudio durante quince años a los asesores de la alta dirección por razones como las siguientes: los expertos altamente preparados son el ejemplo de que desempeñan un papel cada vez más importante en todas las organizaciones. En su mayoría el nivel educativo era de magíster de las mejores escuelas de administración. Muestran mayor compromiso con su trabajo y satisfacción con lo que hacen. Los asesores aprenden por su nivel de formación con mayor facilidad. Su esencia del trabajo consiste en enseñar a otros de cómo hacer las cosas de manera diferente y con conocimiento.

Pero se observó que, lejos de ser unos catalizadores para el cambio real, se les notaba una reacción defensiva. Proyectaron la culpa de cualquier problema a los demás. Se convocó a varias reuniones para examinar la actuación del equipo, en las que se detectó que el cliente estaba satisfecho y había concedido al equipo calificaciones altas; pero el jefe creía que el equipo de trabajo no había crecido el valor añadido del que era capaz y que la firma de asesores había prometido. Dentro del espíritu de cualificación y perfeccionamiento continuo, consideró que el equipo debía hacerlo mejor. A decir verdad, así había ocurrido con alguno de los integrantes del grupo de trabajo.

En este sentido, toda organización debe estar en capacidad de reconocer las equivocaciones, con un diálogo constante y sincero se aprende; de lo contrario, se corre el riesgo de continuar en el error de encontrar culpables, y peor si se reacciona a la defensiva para proteger un error.

Igualmente, el estudio realizado facilitó probar que los expertos utilizaban sus críticas a los demás para protegerse ante situaciones con dificultades, que normalmente se presentan en la organización, y que difícilmente lo admiten por miedo a perder el estatus o el nivel en el que se encuentran, en la empresa y en el medio social.

El autor Argyris (2000) resalta que estudios como este ilustran, de modo acertado, el dilema del aprendizaje, y recalca que el problema de

las quejas de los expertos, no es precisamente que estén equivocados, sino que no son útiles. Al desviar continuamente el centro de atención de su propio comportamiento hacia el de los otros, los expertos retrasan y distraen el aprendizaje. Su gerente sabe dónde está la trampa, pero no sabe cómo salir de ella.

Para saber cómo lograrlo hace falta ampliar y profundizar en la estrategia del razonamiento defensivo y en las causas especiales que hacen que los expertos sean tan propensos al mismo. En definitiva, ser lo más “racional”, con lo cual el equipo quiere definir objetivos claros y evaluar su comportamiento desde el punto de vista de si se ha logrado o no.

Dorothy Leonard y Susan Straus (1998) denominan diferencias cognoscitivas a las distintas formas con que las personas perciben y asumen la información, con la cual les permite tomar decisiones, resolver problemas, al igual que facilita la relación con los demás. Atribuidos a las formas de conocimiento, técnicas y estrategias que diversifican y no generan confusión alguna. En este sentido, una persona mejor capacitada tiene la posibilidad de seleccionar intuitivamente las problemáticas de forma minuciosa. No hay límites o parámetros estrictamente definidos, porque existen diferentes perspectivas que orientan a una amplitud del conocimiento, incluso a partir de su propia experiencia.

La diferencia cognoscitiva generalmente aceptada es la existente entre la forma de razonar dirigida por el lóbulo izquierdo del cerebro y la dirigida por el lóbulo derecho. Esta distinción tiene más valor “metafórico” que “exactitud fisiológica”; no todas las funciones que se asocian con el lóbulo izquierdo están ubicadas en el lado izquierdo de la corteza cerebral, ni tampoco todas las denominadas funciones del lóbulo derecho están ubicadas en el lado derecho. Sin embargo, esta sencilla descripción sirve para explicar de manera fácil las diversas formas radicalmente distintas de razonar que tienen los individuos

En la toma de decisiones y en la gestión del trabajo se hacen visibles las preferencias epistemológicas, teniendo en cuenta que el enfoque secuencial, lógico y analítico en la resolución de problemas varían notablemente del enfoque intuitivo, relacionado directamente a los valores desarrollados en el hemisferio derecho.

Leonard y Straus (1998) expresan que los jóvenes escogen carreras profesionales acordes a sus intereses y proyectos de vida, con mayor razón si existe una vivencia laboral que les ayuda a determinar su preferencia con seguridad y confianza frente a la disciplina deseada y a las competencias que proyectan desarrollar.

El mundo contemporáneo requiere de personas cualificadas que sean capaces de resolver los conflictos en el menor tiempo posible y con la mayor eficacia, es así que se debe entender que esta resolución no depende únicamente de la profesión o estudio realizado, sino de su estilo de razonamiento e intuición.

Para un gerente que desee conocer el estilo de razonamiento de las personas que están en su equipo, lo mejor es utilizar una herramienta que haya superado todas las pruebas de fiabilidad, ya que es más objetiva y completa que las impresiones personales del más agudo y observador de los gerentes. Para identificar las distintas clases de conocimiento cognoscitivo a la solución de problemas y la comunicación con los demás, se han desarrollado docenas de herramientas

Las preferencias tienden a ser relativas de acuerdo a el acontecer del profesional y de la sociedad. El gerente actual debe conocer y prever el entendimiento de los grandes pilares del entorno del siglo XXI, el cual requiere transmitir seguridad y confianza en la conquista de un equilibrio entre el saber y el ser. Lo cual implica reflexionar sobre la capacidad de cuestionarse en el comportamiento que pueda desarrollar en cada persona su forma de servir de manera decisiva y comprometerse con la transformación de los entornos económicos.

Esto significa que el proceso de formación académica debe partir de los intereses y las iniciativas de los futuros profesionales y, por ende, de la sociedad, con el propósito de planear herramientas didácticas que coadyuven a la innovación de los aprendizajes.

Para los gerentes modernos es primordial que analicen las herramientas que hayan sido empleadas y aplicadas exitosamente, como en el caso de MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) o el HBDI (Hermann Brain Dominance Instrument), las cuales facilitan comprender las unidades productivas para manejar de sistemáticamente el saber empresarial.

Sin embargo, Leonard y Strauss (1998) insisten en lo importante que es empezar por sí mismo, para identificar un estilo propio se puede

comprender mejor la forma en que las preferencias modelan de modo inconsciente el estilo de liderazgo y la forma de comunicarse con los demás. De pronto no se sorprenda al descubrir que el estilo puede estar ahogando esa misma creatividad que se busca en los empleados. Analizando la experiencia de los gerentes de dos empresas caracterizadas por su creatividad, ambos tenían dificultades con los empleados bajo su responsabilidad, pero por motivos diferentes.

En *Harvard Business Review* (1998), manifiestan que Jim Shaw, vicepresidente de MTV Networks es una persona con razonamiento lóbulo izquierdo y la empresa es lóbulo derecho. Resaltan que Shaw siempre había considerado a las personas creativas de lóbulo derecho visionarias, como soñadores ilusos. Pero ahora comprende que cuando un soñador expone su visión, es el principio de todo lo que es necesario hacer. No se le puede señalar todo de buenas a primeras. Es necesario ir goteando la información de manera gradual, así el soñador comprende que ha buscado un punto intermedio de encuentro para resolver problemas en la organización.

Sin embargo, Hirshberg (1998) comprobó que algunos empleados reaccionaban ante cualquiera de sus indicaciones con el “si...pero...”. Al comienzo Hirshberg, comprendía esta no clara respuesta como una tendencia contraria a la innovación. Pero al final descubrió que algunos de sus empleados preferían disponer de más tiempo para asimilar el problema y dar un enfoque lógico a las ideas que Hirshberg había concebido intuitivamente. Si les concedía un poco más de tiempo, esos empleados volvían al proyecto con unos planes sólidos, útiles y eficaces para su puesta en práctica

Tanto Shaw como Hirshberg se dieron cuenta de que sus preferencias del conocimiento estaban de manera inconsciente moldeando su estilo de dirigir y su forma de comunicar a los demás. De hecho, su reacción instantánea ahogaba precisamente la creatividad que buscaban en sus funcionarios. Con lo que se puede ver qué tan importante fue para el gerente, con preponderancia el lóbulo derecho, reconocer el aporte de sus funcionarios lógicos, como para el gerente de lóbulo izquierdo reconocer el valor del enfoque global de los que proyectaban. Fuera de los modelos teóricos, la creatividad no es terreno exclusivo de un lado u otro del cerebro.

El propio ego es la principal barrera que impide reconocer el valioso aporte de los individuos que no son como los demás. Es decir, que no se encuentran estancados ante un problema complejo y las personas con las que se cuenta serán las que ayuden a iluminar una nueva idea. Porque siempre habrá personas con las que no se cuenta, ya que rara vez aceptan las ideas de los gerentes o sus puntos de vista. Por tanto, es necesario tener valor y tacto para extraer información que sea útil, que sirva para mejorar la calidad de las soluciones planteadas, y, cuando el opositor aterrice de la sorpresa causada por la consulta, seguramente mejorará la relación con los gerentes y demás equipo de trabajo, porque habrá comprobado que el desacuerdo era de carácter intelectual y no personal.

Queda claro que no se debe tratar a los empleados del mismo modo que le gustaría ser tratado al gerente. La manera de comunicar debe ser adecuada para el otro, es decir, para el receptor y no tanto para el emisor. Especialmente en un contexto cognoscitivo diverso, puede que un mensaje no sea recibido por todos. Algunas personas reaccionan bien ante los hechos, las cifras y las estadísticas, otras prefieren historias anecdóticas y otros asimilan más fácilmente las explicaciones gráficas. Para que sea recibida la información debe ser comunicada en un lenguaje claro y agradable para el receptor.

Según los autores Kleiner y Roth (1996), muchas veces ellos consideran que la experiencia es el mejor maestro en la vida personal. Entonces, ¿por qué no en la vida de la empresa? ¡Especialmente en un momento de ¡crisis!, donde se presenta el fracaso, la primera opción es cerrar, se considera que no hay tolerancia al fracaso”. Muchas empresas siguen tropezando por no aprender la lección. Los errores se repiten, pero las decisiones inteligentes no. Lo más importante es que no se produce un cuestionamiento frente a las formas anticuadas de razonar de manera tal, que siguen funcionando dispuestos a incurrir en una y otra equivocación.

Si se pregunta a los individuos, acerca de los importantes acontecimientos, ¿qué saben de lo que funcionó bien o mal?, no saben exactamente. Es necesario buscar una efectiva motivación y la participación del equipo de trabajo en todas y cada una de las etapas relacionadas con el mercado, para que no solamente conozcan, sino tengan conciencia

de los productos generados en la organización y, por ende, de su grado de compromiso frente a ellos. Integrando todas las perspectivas para fomentar el desarrollo y los intereses empresariales para realizar una gestión colectiva sin responsabilizar a una sola dependencia.

Aun así, esas opiniones se manifiestan muy pocas veces, y más raro es que se analicen, se conversen y se debatan o que se puedan interiorizar como un todo en la empresa. En este sentido, en la vida empresarial, la experiencia es un excelente maestro, pero sigue siendo solo uno.

En la organización es fundamental contextualizar los proyectos a ejecutar para enriquecer a los trabajadores con el conocimiento y ayudarles a comprender la importante necesidad de resolver problemas con un sentido de resiliencia, de empatía, y que visualicen el crecimiento, no solo de la empresa, sino de las personas que la integran. De este modo, superando situaciones cotidianas difíciles y se genera, en todos, una cultura por la calidad de vida.

Normalmente, se utilizan encuestas a los funcionarios para recoger información y opiniones sobre los principales acontecimientos que han impactado a la organización. Pero este método no permite que haya una retroalimentación con los funcionarios de la empresa para utilizar apropiadamente la información.

Los escritos sobre las prácticas significativas no mencionan los errores de los que las personas podrían aprender, ni tampoco el esfuerzo ni la lógica oculta que hicieron posible los grandes avances. En algunos momentos se convoca a asesores o consultores para que busquen el sentido de algún episodio destacable. Los informes casi nunca reciben la conformidad de los que vivieron el suceso más de cerca. Después de todo, dichos informes van dirigidos a los gerentes o alta dirección que es lo contrato a los consultores

Según el autor John Seely Brown (2000), jefe de investigación científica de la empresa Palo Alto de Xerox. Considera que la invención necesaria para la empresa es la innovación y recalca que esta se encuentra en vías de desarrollo digitalmente en los jóvenes contemporáneos. Para entender cómo funciona conjuntamente la tecnología, la innovación y la ciencia es necesario examinar el conocimiento, su creación y su distribución.

La tecnología hace posible la tendencia a la información y a la personalización masiva. Pero lo importante no es la tecnología porque sí, sino en los métodos de trabajo que ofrece. Así, las organizaciones ya cuentan con diseños de sistemas de información, aunque muy pocas, para facilitar la metodología en que las personas trabajan realmente y, también, disponer de una flexibilidad que les permite a las organizaciones que logren enfrentarse a cosas inesperadas, para de este modo, conjugar la tecnología con la experiencia y con los cambios que suceden de manera veloz. Motivo por el cual es importante la innovación local, desafortunadamente no todas las empresas comprenden esta necesidad. Aún existen muchas empresas que se orientan por la tradición y por las rutinas heredadas de generación a generación.

Para Harmaakorpi y Melkas (2005) considera que los factores de competitividad están demasiado relacionados con la capacidad de las regiones, para producir y transformar el conocimiento en una sociedad velozmente cambiante. En este sentido es indispensable construir las redes de innovación para priorizar las relaciones que existen en su interior y facilitar que temas como la generación de confianza y el recurso social sean indispensables.

Para Jie y Zheang (2006), desde la perspectiva del conocimiento, es complejo hacer que el conocimiento implícito sea sencillo de transmitir en los sistemas regionales de innovación. Por tanto, se propone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas al modelo de creación de conocimiento y a la integración con didácticas que coadyuven al entendimiento del saber y a la generación de ideas creativas para el aprendizaje.

Aunque la gestión del conocimiento y la creatividad son de vital importancia para la creación de empresa, existen aún grandes vacíos de investigación que amplíen y profundicen sobre la relación de los dos elementos y su gran influencia en la organización. Como lo resalta Rhee y Choi (2017), los trabajos al respecto se presentan de manera muy general, lo que no permite esclarecer las relaciones ocasionadas por la creatividad y la gestión del conocimiento.

Igualmente Phipps y Prieto (2012) manifiesta que es muy importante para las empresas determinar los elementos que fomentan la creatividad

organizacional con proyección creativa de las personas. Anderson *et al.* (2014) consideran también necesario contemplar los recursos, ya sean materiales, financieros, de personal humano, tiempo, entre otros.

Para Cuero (2012) la creatividad es un estímulo para la ética, la moral y la armonía, tanto individual como social; por tanto, con ella se puede llegar al equilibrio y no se tiene temor a perder cosas. Porque el que crea no se dedica a acumular bienes de otros, sino que desarrolla confianza en los procesos de creación y evita acortar caminos donde no hay retos intelectuales. Razón por la cual con la creatividad se desarrolla el sentido del respeto y la valoración por lo que construyen los demás. Nadie aprecia lo del otro si el mismo no ha sido servicial o creativo.

Cuero (2012) expresa que en América Latina hay material suficiente para competir mundialmente con la formación estudiantes con conocimiento profundo y motivar al profesional en la formación, a que se interese más por lo desconocido y que sea un creador de empleo para disminuir la pobreza y el paternalismo. Lo mismo que desarrollar la cultura de la creatividad para que los individuos sean productivos, por que practican la cultura entendida como un conjunto de disciplinas que involucra el arte, las humanidades, el componente social y las ingenierías. Así los jóvenes tienen invenciones patentadas y están creando empresa, apoyados en las nuevas tecnologías, lo cual es posible con la creatividad al establecer la pirámide del desarrollo del conocimiento hacia la praxis del conocimiento.

En el caso de las universidades, considera el autor Cuero Rengifo (2012), se debería invertir la mayor parte de los planes de estudio para la creatividad, la experimentación y la productividad, y un pequeño porcentaje para la formación. Con lo que se lograría el desarrollo del cien por ciento de la creatividad de los docentes, convirtiendo a las universidades en centros iniciales de productividad en el país. Igualmente, se lograría una conexión entre la educación superior con el bachillerato para trabajar macroproyectos que les permita continuar con el proceso de desarrollo de habilidades y competencias en torno a la productividad. Sin embargo, como lo expresa Phipps y Prieto (2012) y Shahzad *et al.*, (2016), el conocimiento por sí mismo es el soporte para adquirir

un beneficio competitivo, acompañado con la capacidad de la empresa para vigilar y poner en práctica adecuadamente los conocimientos y las estrategias para incorporarlos en total provecho de la empresa.

Por tanto, se deben implementar las ideas y los saberes simultáneamente, lo que debe ser valorado por las organizaciones, por las instituciones educativas y por el Gobierno, ya que el propósito del conocimiento es la manifestación tangible de la creatividad.

Según Runco y Garrett (2012), la creatividad ha sido un punto neurálgico para hacer realidad nuevas ideas, para lo que se requiere de originalidad y eficacia para visualizar las oportunidades, no solamente frente al éxito, sino frente a la equivocación, a la posibilidad que tiene todo individuo de contemplar el error, a tener opción de tolerar el fracaso y a lo natural de volver a intentar. Para que una empresa evolucione requiere ser transformada y esa posibilidad existe cuando se presenta la crisis, como lo afirma Baumol (1996).

Así se reafirma la inmensa importancia que tiene la información del conocimiento para las organizaciones, ya que es la razón que justifica la propia existencia de las organizaciones, la creación es donde se aplica el conocimiento, el cual constituye uno de los activos más valiosos para la organización, como lo sostienen Donate y Sánchez de Pablo (2015), según el *Manual de Gestión del Conocimiento Institucional* del Ministerio de Educación Nacional (2019). De acuerdo con el Decreto 1499 de 2017, el Departamento Administrativo de la Función Pública (DAFP) modifica el Decreto 1083 de 2015 en lo relacionado con el Sistema de Gestión, establecido en el artículo 133 de la Ley 1753 de 2015, y se establecen dieciséis políticas de gestión y desempeño institucional, entre ellas las relacionadas con la gestión del conocimiento y la innovación, en el cual se describe el modelo, las estrategias y las herramientas, a través de las cuales se desarrolla el proceso de gestión del conocimiento.

El Departamento de Función Pública (DAFP) emitió el documento de *Aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento* (2018), en el que resulta que la oferta institucional del conocimiento, al servicio de los sectores público y privado en el país, está representada, además de las entidades gubernamentales. En las instituciones de educación

superior, especialmente en universidades con centros de investigación, quienes le ofrecen al país contenidos y oportunidades de aprendizaje en las diferentes ramas del saber, como leyes apropiadas, visión de largo plazo, programas de gobierno, políticas macroeconómicas y sectoriales, pautas y procedimientos para la administración, etc.

Acorde a la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se han generado debates en las diversas universidades, tomando el ejemplo de la Universidad de Antioquia abrió el espacio de discusión a otras universidades para entender el lugar que tiene la educación superior en ampliar la necesidad de la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, a través del reconocimiento de modelos de gestión contemporáneos que integren la formación del talento humano, las necesidades del contexto territorial donde se manifiesta el efecto económico y ecológico.

Los modelos no son rígidos, porque países de mayor avance han enseñado que son de prueba y error, que exigen replanteamientos según la sociedad va cambiando en temas tributarios, se necesita de incentivos que motiven las alianzas entre la academia, el sector productivo y la sociedad, se convierten en una tarea continua para avanzar en los territorios en torno a un progreso de mejoramiento de la calidad de vida de la población, quienes esperan y confían en las universidades. Sin duda algunas experiencias ya avanzadas en el mundo, pero centrando en el país, se verifican los siguientes elementos que muestran el avance y puede ser ejemplo para todas las regiones. A continuación, se relacionan: beneficios tributarios, gestión de la innovación en el campo empresarial, transferencia de conocimiento y ciencia a través de Bancoldex, consolidación del ecosistema científico, también convocatorias de investigación aplicada, se creó el programa Ciencia cierta, Ideas para el cambio y Colombia Bio.

El diseño de políticas públicas en Ciencia, Tecnología e innovación, según el Ministerio, considera que es una acción compleja que busca el progreso y el desarrollo de actividades y potencialidades del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTL) para el desarrollo sostenible y sistemático del país con sus habitantes, a partir del conocimiento y la creatividad. El diseño ha implicado integrar

y lograr la participación del orden nacional, regional y local, aunque no ha sido del cien por ciento, apenas va como proceso.

De manera tal, que se pueda construir una sociedad de conocimiento que sea más productiva, más cohesionada y sostenible. Razón por la cual se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), mediante la Ley 1951 de 2019, como organismo encargado de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar, implementar y controlar la política del Estado en esta materia, en concordancia con los planes y programas de desarrollo. Este Ministerio tiene formulados cinco objetivos de los cuales se resalta: Establecer estrategias para el avance del conocimiento científico, el desarrollo sostenible, ambiental, social, cultural y la transferencia de la ciencia, la tecnología, la innovación para la consolidación de una sociedad basada en el conocimiento. Y garantizar las condiciones necesarias para que los desarrollos científicos, tecnológicos e innovadores se relacionen con el sector productivo y favorezcan el emprendimiento, la productividad y la competitividad.

En este sentido, la universidad se ha venido consolidando en un ambiente de cambios y transformaciones sociales de gran impacto para las comunidades. Y, en efecto no pueden ser ajenas las universidades del orden principalmente local, quienes cumplen la misión de formar los profesionales que requiere la región, que piden las empresas. Justo con el requerimiento a cumplir y acorde a las políticas públicas establecidas en los planes de desarrollo de cada período gubernamental, en razón a que en estos se plasman los proyectos a desarrollar y para los cuales se han asignado los recursos. Lo mismo que para ir en consonancia con el desarrollo del territorio nacional y local, lo cual se ha logrado con el fortalecimiento de la relación de la universidad con el sector externo como empresa, el gobierno, la comunidad civil y con el gremio de la academia, a través de la investigación con proyectos formulados y ejecutados según las necesidades del entorno y según políticas del Estado. De la misma manera, que de acuerdo con el conocimiento impartido a las diferentes disciplinas que se forman en la institución.

También en el campo internacional se ha ganado una significativa experiencia, con la que se ha demostrado que en la relación entre la universidad y el sector productivo se visualiza la innovación y los

cambios tecnológicos. La USTA en particular tiene una historia institucional caracterizada por saberes que han facilitado aportar, junto con el sector empresarial y el Gobierno local, al mejoramiento de la región, como ya se ha manifestado. Las divisiones disciplinarias han establecido acuerdos con las bondades de cada uno de sus programas, un mapa de las relaciones de las investigaciones más sobresalientes en los campos de acción seleccionados con el sector empresarial. Igualmente, en consultorías y asesorías con el Estado y los diferentes niveles de la Administración Pública y en general con la sociedad civil.

Los acuerdos se han gestionado de manera concreta para visibilizar las investigaciones reales y dimensionadas a la transformación en ciudades con un sentido de vivir mejor, con la solución a una problemática. Ejemplos se tienen varios, pero en particular a continuación se presentan los resultados del proyecto que se ha venido ejecutando, titulado Propuesta de articulación, gobierno, empresa y academia para fomentar el empresarismo como eje de desarrollo humano en pregrado y posgrado de la Facultad de Administración de Empresas.

Teniendo en cuenta que, dentro de las políticas de la alta dirección de la universidad se ha generado una cultura de emprendimiento, tanto en la comunidad universitaria, como en el medio social, logrando de esta manera el desarrollo de una mentalidad de concebir, planear, transformar y colocar en marcha las unidades de emprendimiento que se encargan de gestionar el conocimiento, para así crear empresa y así disminuir el desempleo. Las unidades de emprendimiento son atendidas por estudiantes de últimos semestres, quienes ya han adquirido una formación y acompañan el proceso que requieren para crear las empresas, ya sean familiares o de índole independiente. Ellos realizan la asesoría para motivar en la filosofía empresarial, preparan a los interesados en el trámite legal, orientan sobre la incubación o puesta en marcha y también acompañan la post incubación, que es la fase de seguimiento y consolidación. La universidad, de igual forma, financia la investigación orientada al emprendimiento y realiza unos concursos de ideas y planes empresariales.

Pero en el propósito de trabajar mancomunadamente, se investigó sobre las unidades de emprendimiento que tienen las universidades

presentes en Boyacá, para crear un odelo de gestión que facilite el trabajo interinstitucional y se le dé cubrimiento a los 123 municipios del Departamento; y, de esta manera, se logre una cultura emprendedora en la región potencializar económicamente el sector productivo, académico y gubernamental. Además, se resuelve el grave problema de que los jóvenes sigan migrando a las grandes ciudades a ampliar la problemática social por la falta de oportunidades laborales.

Metodología

Identificado el objeto de estudio, como es la creación de empresa, con base en la gestión del conocimiento para articular la academia, la empresa y el Gobierno, se elaboró un diseño de instrumentos de investigación enfocados a dicha triada para hacer un levantamiento y recopilación de la información válida para la investigación. Igualmente, se acudió a la entrevista con actores gubernamentales para analizar la normatividad contemplada en los planes de desarrollo territoriales. Por parte de la academia, la participación fue significativa, donde intervinieron nueve universidades presentes en el municipio.

Resultados

Las nueve universidades presentes en Tunja y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) tienen una unidad de emprendimiento avalada por el Fondo Emprender, las cuales cumplen la misión de generar cultura emprendedora y asesorar los planes de emprendimiento a profesionales recién egresados, pero igualmente a personas desplazadas por la violencia.

Acorde al *Plan de Desarrollo Nacional (2018-2022)*, el Gobierno departamental y la academia cumplen el pacto por la protección y la promoción de la cultura y el desarrollo de la economía naranja mediante la creación de microempresas artísticas.

Instituciones como la Universidad Santo Tomás cuenta con una política institucional de promover el emprendimiento en todas las facultades de la seccional Tunja a través de la cátedra, la formulación de

planes de negocio, los concursos de emprendimiento y las ferias empresariales para incrementar la competitividad regional. Algunas de estas como el Héroes Fest, Festival de Innovación y Emprendimiento, considerado como el más importante del país y liderado por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, el cual fue realizado en la USTA en el 2016 en el que participaron más de 5000 emprendedores

El Departamento cuenta con la Red de Emprendimiento de Boyacá, liderada por la Gobernación, con asiento de todas las universidades, la Cámara de Comercio y empresas destacadas; quienes aúnan esfuerzos para establecer políticas orientadas al fomento del emprendimiento en los 123 municipios.

Conclusiones

El profesional que entrega la universidad a la sociedad tiene a su disposición un cúmulo de conocimientos para ejercer con el intelecto profesional, que le permitirá crear empresas sostenibles con un dominio del conocimiento en empresarismo, con la capacidad de resolver problemas complejos en un mundo real. Así mismo, que aplique el conocimiento pormenorizado de la red de las relaciones causa-efecto para ir más allá de solo ejecutar funciones, sino que es necesario dejar ver su valor agregado y el sentido vivo de la creatividad con voluntad, motivación y adaptabilidad para construir la excelencia.

Las universidades, como gestoras del conocimiento, son sensibles a la relación de la triada con la academia, el Estado y la empresa, y lo manifiestan con la existencia de unidades de emprendimiento que cumplen la tarea de sensibilizar y fomentar la relación de la universidad con el sector productivo y el Estado.

Es pertinente consolidar el fomento y la formación en temas de emprendimiento y la sensibilización de la estrategia en las empresas y el Estado.

Referencias

Anderson, A., Goel, S., Huber, G., Malhotra, N. y Watts, D. J. (2014). Political ideology and racial preferences in online dating [Política ideológica

- y preferencias raciales en las citas en línea]. *Sociological Science*, 1, 28-40. <http://dx.doi.org/10.15195/v1.a3>
- Argyris, C. (2000). Cómo dirigir personas en las empresas. En *Harvard Business Review. Gestión del conocimiento* (G. Orbegozo, trad.; pp. 91-122). Deusto.
- Baumol, W. (1996). Entrepreneurship: Productive, unproductive, and destructive [Emprendimiento: productivo, improductivo y destructivo]. *Journal of Business Venturing*, 11(1), 3-22. [http://dx.doi.org/10.1016/0883-9026\(94\)00014-X](http://dx.doi.org/10.1016/0883-9026(94)00014-X).
- Brown, J. (2000). Growing up: Digital: How the web changes work, educación, and the ways people learn [Creciendo: digital: ¿cómo la red cambia el trabajo, la educación y la forma de aprendizaje]. *American Association for Higher Education Washington*. <http://www.aahe.org/change/digital.pdf>
- Cuero Rengifo, R. (2012). *Cómo ser creativo para triunfar*. Editorial Intermedio.
- Decreto 1499 de 2017 (11 septiembre), por medio del cual se modifica el Decreto 1083 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Función Pública, en lo relacionado con el Sistema de Gestión establecido en el artículo 133 de la Ley 1753 de 2015. *Diario oficial* 50 353. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=83433>.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2018). *Aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Plan de Desarrollo Nacional (2018-2022)*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Donate, M. J. y Sánchez de Pablo, J. D. (2015). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation [El papel del conocimiento orientado al liderazgo en las prácticas de gestión del conocimiento e innovación]. *Journal of Business Research*, 68(2), 360-370. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.06.022>.
- Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*. Harper & Row.
- Etzioni, Amitai. (1979). *Organizaciones modernas* (C. M. Cañadas, trad.). Union tipografica Editorial Hispano-Americana.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “mode 2” to a triple helix of university-industry-government relations [La dinámica de la innovación]. *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4).

- Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre: consecuencia de la revolución biotecnológica* (P. Reina, trad.). Zata.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento científico de las disciplinas* (G. Sánchez, trad.). Ediciones Paidós.
- Garvín, D. (2000). Crear una organización que aprende. En *Harvard Business Review. Gestión del conocimiento* (G. Orbezo, trad.; pp. 51-90). Deusto.
- González-Gil, E., Aparicio, O., Ostos, O., Barajas, M., Alcaraz, S., Rodríguez, J., Kaechele, M., Forés, A., Cano, E., Pons, L., Olabe, M., Olabe, J., Basogain, X. y Quintana, J. (2020). *Innovación educativa y gestión del conocimiento*. Ediciones USTA,
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como ideología* (M. Redondo y M. Garrido, trad.). Tecnos.
- Harmaakorpi y Melkas. (2005). Gestión del conocimiento en redes de innovación.
- Hirshberg, J. (1998). *The creative priority: Driving innovative business in the real world* [La prioridad de la creatividad]. Harper Business.
- Jie, X. y Zhang, Z. (2006). The research on the application strategies of information and communication technologies to promote the knowledge transfer in regional innovation system. *2006 IEEE Asia-Pacific Conference on Services Computing (APSCC'06)*, Guangzhou, Guangdong. <https://doi.org/10.1109/APSCC.2006.106>.
- Kleiner, A. y Roth, G. (1996). *Field manual for a learning historian* [Manual de campo para un aprendiz de historia]. Cambridge.
- Leonard, D y Straus, S. (1998). Poner a trabajar a todo el cerebro de la empresa. En *Harvard Business Review. Gestión del conocimiento* (G. Orbezo, trad.; pp. 91-122). Deusto.
- Ley 1951 de 2019 (24 de enero), por la cual crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 51493. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1951_2019.html.
- Méndez, R. (2002). Innovación y desarrollo territorial: algunos debates teóricos recientes. *EURE (Santiago)*, 28(84). <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612002008400004>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Manual de Gestión del Conocimiento Institucional*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles322548_Manual_Gestion_del_Conocimiento_Institucional_.pdf.

- Nonaka, I. (2000). La empresa creadora de conocimiento. En *Harvard Business Review. Gestión del conocimiento* (G. Orbeago, trad.; pp. 23-49). Deusto.
- Phipps, S. T. A. y Prieto, L. C. (2012). Knowledge is power? An inquiry into knowledge management, its effects on individual creativity, and the moderating role of an entrepreneurial mindset [¿El conocimiento es poder?]. *Academy of Strategic Management Journal*, 11(1), 43-58.
- Rhee, Y. W., y Choi, J. N. (2017). Knowledge management behavior and individual creativity: goal orientations as antecedents and in-group social status as moderating contingency [Comportamiento en la gestión del conocimiento y creatividad individual] . *Journal of Organizational Behavior*, 38(6), 813-832. <https://doi.org/10.1002/job.2168>.
- Runco, M. A., y Garrett, J. J. (2012). The standard definition of creativity [La definición estándar de creatividad]. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>.
- Seely Brown, J. y Hagel, J. (200). *Institutional innovation* [Innovación institucional]. Deloitte. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/institutional-innovation/DUP293_institutional_innovation2.pdf.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual capital: The new wealth of organizations* [La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual]. Doubleday.
- Shahzad, K., Bajwa, S. U., Siddiqi, A. F. I., Ahmid, F., y Raza Sultani, A. (2016). Integrating knowledge management (KM) strategies and processes to enhance organizational creativity and performance: An empirical investigation [Integrando las estrategias y procesos de gestión del conocimiento para mejorar la creatividad y el desempeño]. *Journal of Modelling in Management*, 11(1), 154-179. <https://doi.org/10.1108/JM2-07-2014-0061>
- Universidad de Antioquia. (2019). *Modelos de Gestión de la CTeI*. http://udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3377b3a3-c20d-44f7-b21f-c9cb17e94d7a/Paper_Modelos_Gestion_CTeI_Panel+1.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mHCciNq.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Ediciones USTA. <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2010). *Modelo Educativo Pedagógico*. Ediciones USTA. <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/modelo-educativo.pdf>.

Experiencias en el fomento de la producción científica en cuatro universidades públicas de Chile

FRANCISCO GANGA-CONTRERAS
WENDOLIN SUÁREZ-AMAYA
WALTER SAEZ

Introducción

Según reflejan las estadísticas más recientes del Banco Mundial, en 2018 se publicaron dos millones y medio de artículos en revistas científicas y técnicas, un 58 % más que a inicios de siglo (Banco Mundial, s. f.). Esto demuestra que la publicación científica es un tema que ha sido impulsado desde todos los niveles de los sistemas de investigación en el mundo.

La Universidad se ha convertido en el hábitat natural donde se promueve la producción de conocimiento, un aspecto que debe a la demanda de la sociedad por dar respuesta a diversos fenómenos que requieren de nuevos saberes. Esto significa que el conocimiento es cardinal para las universidades y la comunidad en general. En los últimos años se ha comenzado a utilizar cada vez con más frecuencia el concepto de “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1969, 1994; Bell, 1973; Toffler, 1990; Reich, 1992; Krohn, 1997; Knorr-Cetina, 1998; Weingart,

2001), idea que resume las transformaciones de carácter social que se están originando a partir de la aparición y consolidación del internet, la informática y las telecomunicaciones.

Sin embargo, para que el conocimiento germine se precisa de la investigación científica, la cual ha jugado un rol protagónico en todo el proceso al posibilitar que la sociedad pueda progresar, cambiar la realidad circundante, optimizar las condiciones de vida y avanzar hacia estándares de desarrollo. La sociedad ha entregado la responsabilidad a la Universidad de crear y gestionar ese conocimiento, en particular en las últimas décadas (Orefice, 2004; Castro, 2004; Fernández-Lamarra, 2014; Rodríguez-Ponce *et al.*, 2014).

Lamentablemente, y sin necesidad de caer en la tradición pesimista invocada por Perfetti Holzhäuser (2019), Latinoamérica y el Caribe no consiguen traspasar el seto del subdesarrollo y se mantienen con un palmario rezago científico y tecnológico, en relación a las regiones del mundo desarrollado, como se evidencia en Castañón Octavio y Aguilar Párraga (2017). Esto supone un obstáculo adicional para la creación de redes de conocimiento, como las defendidas por Rodríguez García (2017). Al considerar la cuestión como un problema público, acorde a las líneas marcadas por Fouce *et al.* (2018), queda a la vista la necesidad de repensar la formación del profesorado, tal como recoge Pavié Nova (2014).

Por consiguiente, y de acuerdo a los planteamientos de la Unesco (2015), podría afirmarse que la región latinoamericana, si anhe-la avanzar de manera decidida en este ámbito, debe incrementar el número de investigadores para alcanzar el nivel de otros países emergentes; por ejemplo, por medio del fomento de la investigación y el aprendizaje colaborativo, tal como apuntan Martínez-Nicolás (2018) o González-Gascón y de Juan Garay (2015), y, también, a través de un adecuado aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tal como sugieren Marta-Lazo *et al.* (2018).

Si se coloca la mirada en Chile, saltan a la vista resultados que lo ubican a la cabeza de la región; por ejemplo, si se repara en la cantidad de publicaciones científicas indexadas en la base de datos Scopus (2019) según el número de habitantes o por cada cien de sus

investigadores. Un rendimiento destacado que el país ostenta, pese a que la inversión que realiza en investigación y desarrollo (I+D) en relación con el producto interno bruto (PIB), que es de 0.35%, está bajo el promedio de América Latina y el Caribe (Red de Indicadores de Ciencia Y Tecnología, s. f.).

Al explorar en Web of Science (WOS), se puede apreciar que el país acumula un total de 115 976 artículos científicos, lo que representa un incremento del 100 % si lo comparamos con los resultados de hace una década (Dataciencia, 2020). Esto está relacionado con diversas estrategias institucionales que tienen como eje una política de Estado orientada al fomento de la investigación y las publicaciones; pero más que eso, se necesita del concierto de investigadores, de la consolidación de algunos y el nacimiento de otros, y para ello las universidades deben disponer de espacios formativos y de intercambio intelectual que propicien acciones para desarrollar las capacidades científicas.

En Chile, frecuentemente, se coordinan foros, cursos, seminarios o talleres destinados a promover tales capacidades; se cuenta, además, con abundante material bibliográfico relativo al tema. Estos recursos disponibles deberían incidir positivamente en que se llegue a publicar un artículo científico; no obstante, la realidad muestra un escenario bien distinto. Buena parte de los investigadores noveles se encuentran solos y desorientados a la hora de encarar su trabajo de investigación y tratar de escribir un artículo que sea aceptado por una revista científica.

La realidad descrita anteriormente es una especie de *hándicap* a la hora de publicar, pues se debe tener en consideración que la organización de la investigación funciona de una manera dinámica, a partir de la conformación de equipos donde convergen docentes de trayectoria, de mediano desarrollo y otros que recién se inician en el proceso. Todos con intereses comunes, pero con condiciones desiguales que se deben complementar.

Es por esto que la conformación de cuerpos académicos en núcleos de investigación, más que un criterio de acreditación institucional definido por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), debería funcionar como una estrategia potente para aglutinar esfuerzos, líneas e interés comunes, capaces de generar sinergias a partir del acompañamiento.

Una cuestión muy importante en el momento de iniciarse en la actividad de investigación.

De acuerdo con la CNA (2013, p. 33), un núcleo es un cuerpo estable de profesores que debe demostrar una dedicación proporcional a las actividades de docencia, dirección de tesis y administración del programa; debe estar conformado al menos por cuatro académicos con jornada completa en la institución y con líneas de trabajo especializadas. Ruíz-Hernández (2015) y Arnau-Roselló (2014) complementan que estos equipos de trabajo deberían operar, por un lado, con un diálogo constructivo y, por otro, al aprovechar las herramientas de las nuevas TIC.

El contexto previamente presentado da pie a este trabajo, cuyo objetivo medular es describir la experiencia desarrollada en cuatro universidades estatales chilenas (Universidad de Antofagasta, Universidad del Bío Bío, Universidad de Tarapacá y Universidad Arturo Prat), relacionada al apoyo brindado a un grupo de académicos en el campo de la producción de artículos científicos; con la finalidad de traspasar a los tomadores de decisiones las particularidades que pudiesen desprenderse de los casos analizados.

El enfoque metodológico empleado fue la sistematización de experiencias. Al respecto existen diversas propuestas (Jara, 2018 y 2013; Barbosa-Chacón *et al.*, 2017; Barbosa *et al.*, 2013), y otras, cuyos esquemas muestran similitudes y diferencias. Sin embargo, la mayoría coincide en un proceso secuencial que deriva en la elaboración de un diagnóstico inicial y la planeación de las actividades, la implementación o el desarrollo de la vivencia; la presentación de los resultados, su evaluación o lecciones aprendidas. Asimismo, se usó la técnica de recolección de información, el análisis documental, al tomar como base para el relato los trabajos previos sobre la materia (Ganga-Contreras *et al.*, 2016b; Ganga-Contreras *et al.*, 2019).

Los resultados demuestran que las estrategias puestas en práctica, durante el acompañamiento de académicos con experiencia en la gestión en investigación, incrementaron significativamente la producción de los docentes y las posibilidades de publicación en revistas científicas indexadas.

Desarrollo

Importancia de publicar

La difusión científica ha adquirido relevancia en los últimos años, favorecida por una serie de políticas de Estado dirigidas a evaluar la calidad en la educación superior, lo que convierte los artículos científicos en el principal indicador en materia de investigación y a las revistas científicas en el medio de difusión por excelencia. Esto otorga validez a las revistas científicas y promueve el surgimiento de otras nuevas con elevados estándares reconocidos internacionalmente. Ganga *et al.* (2015) señalan que los artículos científicos operan en la práctica como un auténtico sistema de aseguramiento de la calidad, con ello refrendan la producción intelectual que genera una universidad o centro de investigación a través de sus académicos.

Diversos autores hablan de la baja producción científica de los docentes de la región (Pulido-Medina y Mejía, 2018; Sena, 2017; Pereyra-Elías *et al.*, 2014); un fenómeno que afecta a todas las líneas investigativas.

A modo de ejemplificación, Hernández de la Rosa *et al.* (2015) se refieren a la necesidad de desarrollar capacidades para el fortalecimiento de la publicación científica de las ciencias de la salud en toda la red (como se ve también en Cabrera y Camarero, 2016) y en los programas de pregrado y posgrado. Dado que, actualmente, esto constituye uno de los primeros vacíos que afecta el nivel de conocimientos y de competencias de los profesionales universitarios y de sus docentes.

Taype-Rondán *et al.* (2013) añaden que los docentes que imparten cursos de investigación deberían ser profesionales que acrediten las investigaciones demostrables por sus publicaciones científicas y no solo por la posesión de títulos o grados universitarios.

Igualmente, un estudio realizado por Mamani-Benito *et al.* (2018) demostró una baja producción científica de miembros de jurados examinadores de tesis, lo que podría impactar en la calidad de los trabajos presentados por los estudiantes, ya que se espera que los mismos no solo consigan la aprobación, sino que cuenten con las condiciones para ser difundidos en revistas científicas. Estas aportaciones y reflexiones

dan pie a una lectura del problema desde los planteamientos éticos de Sánchez Marín y López Mondéjar (2016), dado el valor del artículo de investigación, como herramienta de formación del docente, establecido por Perines (2018).

A su vez, Martelo *et al.* (2017) enumeran las estrategias puestas en práctica para fomentar la producción científica de los docentes y resaltan la capacitación y el apoyo a investigadores con poca experiencia.

Si bien estas afirmaciones y trabajos pertenecen en su mayoría al campo de la salud, reflejan, sin lugar a dudas, una situación que no es ajena a otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales y evidencian la necesidad de fomentar la investigación y la producción científica en los docentes universitarios como práctica cotidiana. De forma tal que cuenten con competencias que propicien experiencias significativas tendentes a desarrollar y difundir entre sus estudiantes el conocimiento generado como parte de su desarrollo profesional, unido a un apropiado y oportuno aprovechamiento de las TIC (Catalina-García *et al.*, 2019; Carreras Álvarez, 2014).

Al respecto, Ganga-Contreras *et al.* (2016a) afirman que:

la publicación es el testimonio final y el corolario del esfuerzo de la labor realizada, marca presencia en la comunidad científica, deja registro y difunde el quehacer del investigador ante el mundo académico. Publicar, significa además validarse y trascender, brindar acceso a los pares, a los estudiantes y a la comunidad en general sobre los resultados obtenidos, contribuye a que el conocimiento generado se transforme en algo útil para la sociedad. (p. 618)

De ahí que las universidades estén llamadas a crear estrategias que permitan a sus docentes desarrollar capacidades científicas, abrir espacios para quienes incursionan en la investigación, al tiempo que impulsan la labor de aquellos que han emprendido ese camino. Un proceso que debería considerar, según Sánchez-Fuentes y Martín-Almaraz (2016), la promoción de la diversidad.

Consideraciones generales

Las cuatro universidades chilenas estudiadas, la Universidad de Antofagasta (UA), la Universidad del Bío Bío (UBB), la Universidad de

Tarapacá (UTA) y la Universidad Arturo Prat (UNAP) tienen en común una historia y ciertas características. Comparten el haber sido creadas durante la década de los ochenta, a raíz de la reforma universitaria de 1981 en Chile. Esta decretó la reestructuración de las universidades estatales después de la fragmentación de dos grandes universidades públicas con sedes en diversas provincias, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (UTE), que fueron segmentadas en universidades regionales de carácter estatal.

Desde el punto de vista organizativo, estas instituciones forman parte del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (Cuech), constituido por dieciocho universidades estatales¹, cuyo espíritu es convertirse en núcleos de desarrollo regional según sus condiciones geográficas y potencialidades particulares.

La UTA, la UNAP y la UA poseen sedes principales en la zona denominada Norte Grande de Chile, de clima árido y costero, comprende las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y el norte de Atacama. La UBB, por su parte, está ubicada en el centro del país y abarca las regiones del Bío Bío y la de Ñuble, donde predomina un clima mediterráneo con influencia oceánica, por tanto, presenta condiciones que contrastan con el norte chileno y que les otorgan características particulares a estas instituciones de acuerdo a su situación geográfica.

Las asentadas en el norte se han desarrollado al alero de la actividad minera, primeramente, de la extracción del salitre y en tiempos recientes del cobre y otros metales; mientras que la de Bio Bio está enclavada en un territorio en el que abundan los recursos hídricos, favorables a la actividad forestal, agrícola y ganadera. Aspectos que deben tomarse en cuenta a la hora de promover las líneas de investigación que aporten al desarrollo regional.

Todas estas universidades hacen esfuerzos sostenidos por ajustar sus estructuras y procesos a acciones enfocadas a incentivar las

1 Las Universidades de Tarapacá, Arturo Prat, de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Valparaíso, de Playa Ancha, de Santiago de Chile, de Chile, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana, de O'Higgins, de Talca, del Bío-Bío, de La Frontera, de Los Lagos, de Aysén y de Magallanes.

actividades de investigación y la producción científica y, al mismo tiempo, afianzan la cultura de evaluación. Estas acciones son favorecidas por la política interna de las instituciones, alineadas con la política nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior, en la cual la investigación constituye una de sus dimensiones más notables.

Experiencia en la Universidad de Antofagasta

Antecedentes

El nacimiento, crecimiento y evolución de la UA está asociado a las actividades económicas del norte de Chile. Tiene como antecedente la creación de la Escuela Industrial del Salitre en 1918 y los consecuentes cambios experimentados hasta convertirse en la Universidad Técnica del Estado (UTE) y su posterior integración en 1981 con la Sede Regional de la Universidad de Chile, la cual daría lugar a su nombre actual (Universidad de Antofagasta, s. f.-a). Su sede central se encuentra en la ciudad de Antofagasta.

En 2015, la UA impartió tres programas de doctorado, once programas de magíster y una especialidad médica. La matrícula en postgrado² alcanza a 280 estudiantes y en pregrado³ a 7427. Cuenta con una planta académica en distintas modalidades contractuales⁴. Un 54 % de sus integrantes posee el grado de doctor, magíster y especialidades médicas dictadas por las ocho facultades, carreras técnicas y planes especiales.

Actualmente su planta académica la conforman 633 docentes (Consejo Nacional de Educación, 2020), quienes desarrollan sus actividades en ocho facultades (ciencias básicas, ciencias de la salud,

2 Dato de matrícula al 31 de diciembre del 2015 informado por Escuela de Postgrado de la Universidad de Antofagasta.

3 Dato de matrícula al 30 de abril 2015, desde Sistema de Información de Educación Superior (SIES) Matrícula de Pregrado (y considera carreras dictadas por las ocho facultades, carreras técnicas, y Planes Especiales).

4 Dato informado al 30 de mayo de 2015, obtenido desde SIES.

ciencias jurídicas, educación, ciencias sociales, artes y humanidades, ingeniería, medicina y odontología, recursos del mar), que albergan cuarenta y dos carreras de pregrado; catorce programas de maestría y cinco de doctorado (Universidad de Antofagasta, s. f.-b).

En el Scimago Institution Ranking (2020) ocupa el noveno lugar de un total de treinta y tres instituciones en el país y el sesenta y dos en Latinoamérica entre 185 instituciones.

Al analizar la producción de artículos científicos a nivel nacional, la UA se ubica en el séptimo lugar, en lo que se refiere al total de publicaciones en WOS por docentes jornada completa equivalente (JCE) con grado de doctor (1.92 publicaciones promedio) y octava si el análisis se realiza por el total de académicos JCE (0.71); en el caso de Scopus, baja a la posición 11, en la categoría de docentes con grado de doctor (2.15) y doce en docentes JCE (0.80 publicaciones promedio) (Sistema de Información de Educación Superior, 2020; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2020; y Scopus, 2020).

Los indicadores de su producción científica de los últimos años se pueden ver en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores de publicaciones científicas indexadas.

Año	ISI (WOS)	Scopus	SciELO	Totales
2013	120	0	7	127
2014	115	12	6	133
2015	132	15	11	158

Fuente: elaboración propia basada en Ganga et al. (2016b)

Planeación de actividades e implementación

En el 2014 emergen los núcleos de investigación en la UA, producto de una idea gestada en el marco de una asistencia técnica (ATE). La ATE, en conjunto con las autoridades encargadas del convenio de desempeño, con el compromiso y apoyo efectivo y real de los máximos directivos de la universidad (rector y vicerrector académico), diseñan, planifican y ponen en práctica diversas acciones.

Los coordinadores institucionales (en ocasiones con la participación del asesor externo) programaron reuniones en las que se definieron los pasos a seguir en cada una de las actividades, la manera de atender los requerimientos y organizar el seguimiento presencial y no presencial de los académicos. Debido a que parte de los participantes se encontraban en campus diferentes y la presencialidad resulta a veces compleja, dicho seguimiento se hacía también vía correo electrónico, teléfono o videoconferencia.

La planificación se mantuvo en sintonía con los requerimientos específicos de cada grupo de docentes. Por ejemplo, uno solicitó a la ATE abarcar la temática de los tipos de revistas científicas, mientras otro pidió que se abordara la importancia de los aspectos éticos al momento de desarrollar la investigación científica.

En cada visita del asesor externo se especifica en un informe el programa de actividades, los puntos tratados, el catastro de docentes (con listado de asistentes), las notas de prensa originadas y el archivo de imágenes que dan cuenta gráfica del trabajo que se llevó a cabo. Su asesoría, sobre la metodología para la publicación de artículos científicos en revistas indexadas, motiva y orienta a los académicos participantes a unirse y escribir sus propios textos; paralelamente, se constituyen los núcleos de investigación.

Los coordinadores institucionales daban seguimiento a cada uno de los grupos, con el fin de acompañarlos y atender las posibles dudas y requerimientos que iban surgiendo en el transcurso de la actividad. El representante del núcleo se encargaba de solicitar las sesiones de acompañamiento y apoyo y los coordinadores planificaban el encuentro de trabajo, basado en el diálogo y el estudio de los temas que inciden en la gestión pedagógica y, por extensión, en el aprendizaje de los estudiantes. Estos son aspectos susceptibles en el instante de proyectar acciones de investigación (realizadas o a punto de ponerse en práctica) que pudiesen devenir en artículos científicos publicables en revistas indexadas.

Dichas sesiones de seguimiento propiciaban una retroalimentación específica, de acuerdo con los requerimientos de los académicos participantes. Desde la coordinación de investigación se entregaban las orientaciones según las líneas de trabajo de la universidad, el material teórico, ejemplos de investigaciones similares, entre otros, conforme a las necesidades

contextuales de cada uno de los equipos de trabajo. Estas acciones se realizaron de manera sistemática, tanto es así que en el año académico 2015 se efectuaron y registraron dieciséis sesiones de seguimiento.

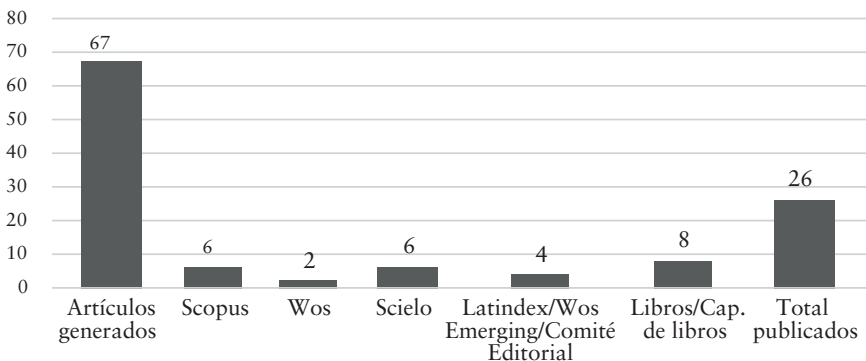
Resultados

Durante el 2014, el apoyo se enfocó en un grupo de treinta y un participantes pertenecientes a tres facultades: medicina y odontología, ciencias de la Salud y educación; dos centros: el Centro de Nivelación Académica (CENA) y el Centro de Innovación y Desarrollo Curricular (CIDEC), y dos unidades: la Unidad de Gestión Académica (UGA) y la Unidad de Informática (UI). En su segunda etapa (año académico 2015), la experiencia se trasladó hacia cinco facultades que no habían sido consideradas en la prueba piloto: Ingeniería; Ciencias Sociales, Artes y Humanidades; Ciencias del Mar y Recursos Biológicos; y un grupo de personal de gestión (noventa y dos participantes).

Uno de los objetivos del soporte académico era proporcionar las claves para lograr publicar artículos científicos en revistas especializadas. El foco estuvo puesto en los retos que demanda publicar un artículo científico, las recomendaciones necesarias para llevar a cabo dicha tarea y las convenciones de escritura que conlleva este tipo de difusión del conocimiento.

Como se observa en la figura 1, los artículos que se gestaron durante los años 2014 y 2015 tienen diferentes niveles de desarrollo, pero se publicaron el 39 % de un total generado de 67.

Figura 1. Artículos generados años 2014-2015.



Fuente: elaboración propia, basada en Ganga et al. (2016b).

Experiencia en la Universidad del Bío Bío

Antecedentes

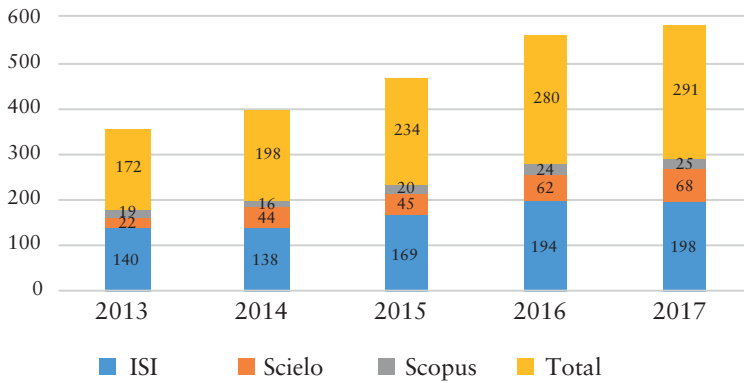
Los orígenes de la UBB se remontan a la creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947 en la ciudad de Concepción. Esta pasaría a tomar su nombre tras la reforma educativa en la década de los ochenta al fusionarse con el Instituto Profesional de Chillán, anterior sede de la Universidad de Chile (Universidad del Bío Bío, s. f.-a).

Cuenta con dos sedes, una en la ciudad de Concepción y otra en Chillán. Su planta académica es de 645 docentes (Consejo Nacional de Educación, 2020), distribuidos en seis facultades (Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, Facultad de Ciencias de la Salud y Los Alimentos, Facultad de Ciencias, Facultad de Educación y Humanidades, Facultad de Ciencias Empresariales y Facultad de Ingeniería), en las que se imparten treinta y nueve carreras de pregrado, doce programas de magíster y seis de doctorado (Universidad del Bío Bío, s. f.-b).

En materia de investigación, ocupa el lugar veintiuno en Chile y el ciento doce en Latinoamérica en el Scimago Institution Ranking (Scimago, 2020).

Al analizar la producción de artículos científicos a nivel nacional, la UBB se ubica en el lugar treinta y cinco en lo que se refiere al total de publicaciones WOS por docentes JCE con grado de doctor (0.94 publicaciones promedio) y diecinueve, si el análisis se realiza por el total de académicos JCE (0.48); en el caso de Scopus baja a la posición treinta y seis, en la categoría de docentes con grado de doctor (1.47) y sube a la ubicación trece en docentes JCE (0.76 publicaciones promedio) (Sistema de Información de Educación Superior, 2020; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2020; y Scopus, 2020).

Su productividad científica ha mostrado un incremento en el último tiempo, y así se expone en la figura 2, donde se pueden ver que las publicaciones ISI (Instituto para la Información Científica), Scielo y Scopus advierten un progreso constante, prácticamente duplican la cantidad en cinco años, con un crecimiento sostenido de más de un 14 %.

Figura 2. Publicaciones Indexadas de la UBB en los últimos cinco años.

Fuente: elaboración propia, basada en Ganga *et al.* (2019).

Planeación de actividades e implementación

Como parte de las iniciativas impulsada por la plana directiva de esta casa de estudios, en el marco de las estrategias para promover la producción científica, entre los años 2016 y 2017 se desarrolló un plan de formación con el objetivo de desarrollar competencias teóricas y prácticas que posibiliten la estructuración de artículos científicos.

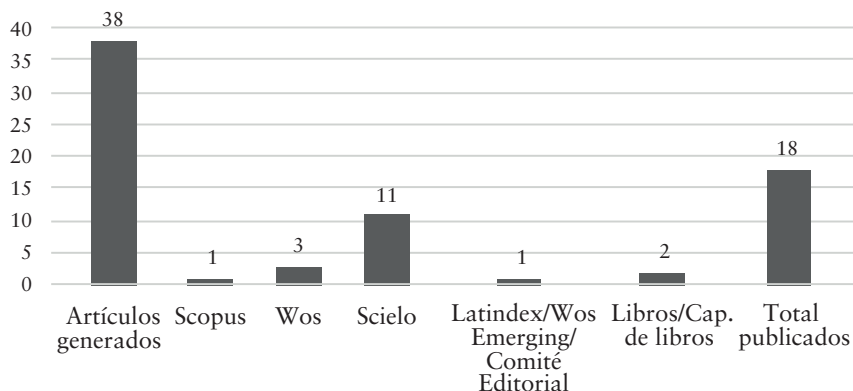
Cada una de las acciones fueron pensadas de acuerdo con los requerimientos de los académicos, relativos a la investigación en docencia, principalmente en lo concerniente al fortalecimiento de competencias y a la articulación de grupos de investigación (Ortiz-Salgado *et al.*, 2018).

Resultados

Se realizó un primer taller de carácter presencial, el cual tuvo alta aceptación con ochenta y seis asistentes; el 14 % de la planta académica de la UBB. Una vez implementado, comenzaron las reuniones grupales con los académicos, que fueron la base de la organización y el seguimiento de los trabajos. Se monitorearon trece núcleos de investigación, la mayoría enfocados en el área de la docencia, otros trabajaron temas relacionados con la calidad de vida y la intervención social; la calidad del servicio, las redes de negocios, el emprendimiento y la innovación. Se aplicaron entrevistas grupales semiestructuradas con el objetivo de conocer la historia del grupo, el ámbito de sus indagaciones y sus principales necesidades en el área del conocimiento.

En el periodo entre el 2016 y el 2018, se lograron revisar treinta y ocho artículos, veinticuatro fueron enviados a revistas, consiguiendo publicarse el 47 % de estos (ver figura 3).

Figura 3. Artículos generados.



Fuente: elaboración propia, basada en Ganga *et al.* (2019).

Experiencia en la Universidad de Tarapacá

Antecedentes

La UTA se crea por el Decreto con fuerza de ley 150 de 1981 del Ministerio de Educación Pública, dada la fusión del Instituto Profesional de Arica con la Sede Arica de la Universidad del Norte (Universidad de Tarapacá, s. f.-a). Posee cuatro campus en las dos regiones más extremas del norte de Chile (Región de Arica y Parinacota: Saucache, Velásquez y Azapa, y en la Región de Tarapacá se ubica la Sede de Iquique).

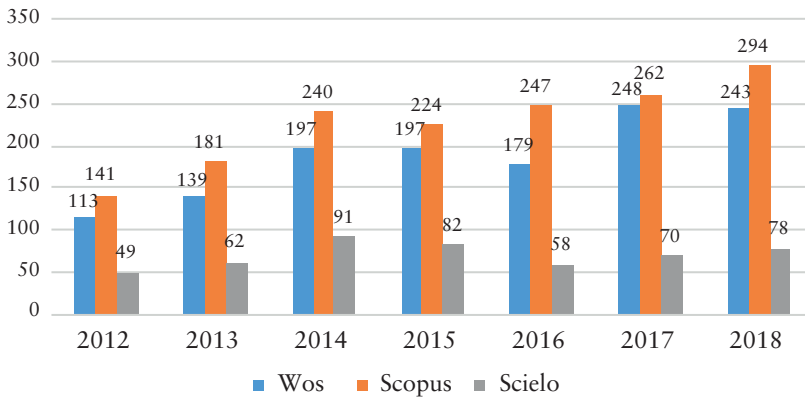
Integran su planta académica de 460 docentes (Consejo Nacional de Educación, 2020); que desarrollan sus actividades en siete facultades (Administración y Economía; Ciencias; Ciencias Agronómicas; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ciencias de la Salud; Educación y Humanidades e Ingeniería). Se ofertan cuarenta carreras de pregrado; tres programas de maestría y tres de doctorado (Universidad de Tarapacá, s. f.-b).

En el Scimago Institution Ranking (2020), se sitúa en el puesto veintisiete, de treinta y tres instituciones en el país y el 127 de Latinoamérica entre 185 instituciones.

Por otra parte, si se analiza la producción de artículos científicos a nivel nacional, la UTA se ubica en la posición nueve en lo que se refiere al total de publicaciones WOS por docentes JCE con grado de doctor (1.85 publicaciones promedio) y, en la misma posición, si el análisis se realiza por el total de académicos JCE (0.71); en el caso de Scopus ocupa el octavo lugar, con un porcentaje promedio de 2.23 del total de publicaciones por docentes JCE con grado de doctor y décima si se toma en cuenta el total de académicos JCE (0.83 publicaciones promedio). (Sistema de Información de Educación Superior, 2020; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2020; y Scopus, 2020).

La institución pasó de publicar 330 artículos en revistas indexadas en WOS, Scopus y Scielo en el 2012 a 615 en el 2018 (ver figura 4).

Figura 4. Publicaciones científicas en revistas indexadas en WOS, Scopus y Scielo (periodo 2012–2018).



Fuente: elaboración propia, basada en datos de la Universidad de Tarapacá (s. f.-c).

Planeación de actividades e implementación

El programa de apoyo a la producción de artículos científicos comenzó a implementarse en el mes de agosto del 2018. En una primera fase, las actividades se orientaron a la conformación de núcleos de investigación

integrados por docentes con intereses afines, cuyo origen podía estar en trabajos adelantados, experiencias de innovación en docencia, investigaciones preliminares, tesis, entre otros; que libremente podían concertar para desarrollar las actividades previstas (Ganga-Contreras *et al.*, 2020).

Complementariamente, se procedió a la puesta en marcha de un ciclo de talleres orientados a propiciar la reflexión sobre la importancia de la investigación en las universidades, incentivar y entregar elementos claves que llevaran a los académicos a investigar y convertir sus escritos en artículos factibles de ser aceptados y publicados en revistas indexadas de prestigio internacional.

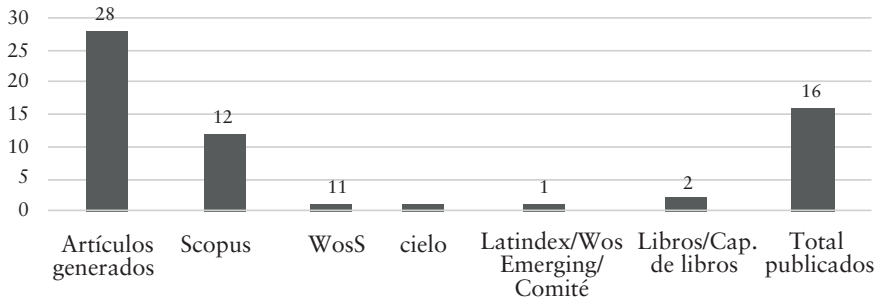
Paralelamente, se desarrollaron encuentros de trabajo con los grupos de investigación conformados durante los talleres, con la idea de responder, de manera personalizada, las inquietudes que iban surgiendo acerca de las publicaciones y proporcionar orientación sobre las potenciales revistas que podrían acoger los productos generados. Se realizaron también reuniones de coordinación con el equipo institucional de la Sede Iquique.

Resultados

Como quedó consignado *in extenso* en Ganga-Contreras *et al.* (2020), y como era de esperar en una sede universitaria con múltiples disciplinas, los académicos elaboraron trabajos en diversas áreas del conocimiento científico, ejemplo: estudios culturales y de salud con población indígena, innovación en metodología para el aprendizaje, minería de datos, educación primaria y secundaria, estrategias docentes, matemáticas, subculturas carcelarias, calidad de la educación superior, motivación, satisfacción laboral y migraciones, entre otras.

Los primeros catorce meses de acompañamiento se resumen en la conformación de dieciocho núcleos, que aglutinaron a la gran mayoría de los académicos adscritos a la Sede Iquique de la UTA (41), es decir, el 91 % de los docentes formaron parte de una experiencia voluntaria.

Los académicos participantes generaron veintiocho artículos, de los cuales casi el 60 % fueron publicados en revistas indexadas (ver figura 5).

Figura 5. Artículos generados.

Fuente: elaboración propia, basada en datos de la Universidad de Tarapacá (s. f.-c) y Ganga-Contreras et al. (2020).

Experiencia en la Universidad Arturo Prat

Antecedentes

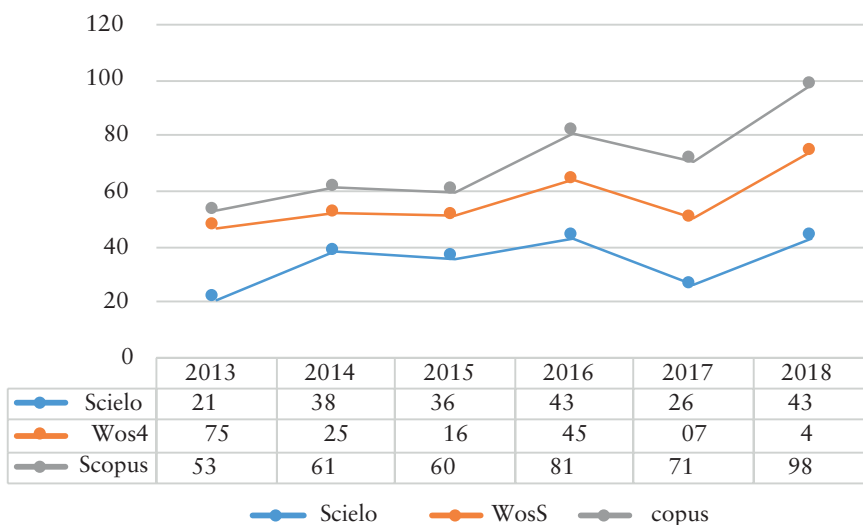
La UNAP, creada en 1984, es continuadora del Instituto Profesional de Iquique (fundado en 1981), derivado de una sede más pequeña y joven de la Universidad de Chile. La corporación universitaria está constituida por su Casa Central de Iquique, los Centros Docentes y de Vinculación de Arica, Calama, Antofagasta y Santiago, junto con la Sede Victoria (Universidad Arturo Prat, s. f.-a). Cuenta con 14.017 estudiante de pregrado, veintinueve carreras y siete facultades (Ciencias; Ciencias Empresariales; Ciencias de Salud; Ciencias Humanas; Ciencias Jurídicas y Políticas; Ingeniería; y Arquitectura y Recursos Naturales y Renovables). Su planta académica está compuesta por 925 docentes, 425 a jornada completa, 28 % posee el grado académico de magister y 10 % de doctor (Universidad Arturo Prat, 2019).

Al analizar la producción de artículos científicos a nivel nacional, la UNAP se ubica en el lugar treinta y ocho en lo que se refiere al total de publicaciones WOS por docentes JCE con grado de doctor (0.89 publicaciones promedio) y treinta y siete, si el análisis se realiza por el total de académicos JCE (0.16); en el caso de Scopus se ubica en la posición cuarenta, en la categoría de docentes con grado de doctor (1.33) y treinta y ocho en el caso de docentes JCE (0.23 publicaciones promedio)

(Sistema de Información de Educación Superior, 2020; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2020; y Scopus, 2020).

El gráfico 4 delinea la evolución de las publicaciones en los principales índices.

Figura 6. Cantidad de publicaciones científicas en los años 2013-2018.



Fuente: Universidad Arturo Prat (2019).

Planeación de actividades e implementación

Al seguir la misma línea de las experiencias anteriores, se realizaron reuniones con las autoridades para generar un plan de acción y definir los académicos que se encargarían de la coordinación de las actividades a lo interno de la institución.

El apoyo a la producción científica se realizó durante el año 2019, dirigido específicamente a la Facultad de Ciencias Empresariales de la UNAP. Se trabajó con un taller inicial sobre publicaciones científicas que convocó a docentes de todas las sedes y centros de vinculación adscritos a la Facultad. El encuentro convocó a treinta participantes, quienes manifestaron su interés por conformar núcleos de investigación.

Se realizaron dos seminarios en la Sede Santiago con el objetivo de crear las condiciones que permitieran fomentar las publicaciones científicas; se estructuró un núcleo de investigación en esa sede, en el que participaron activamente cinco personas, se sistematizaron reuniones cada quince días, con la intención de monitorear y orientar los avances.

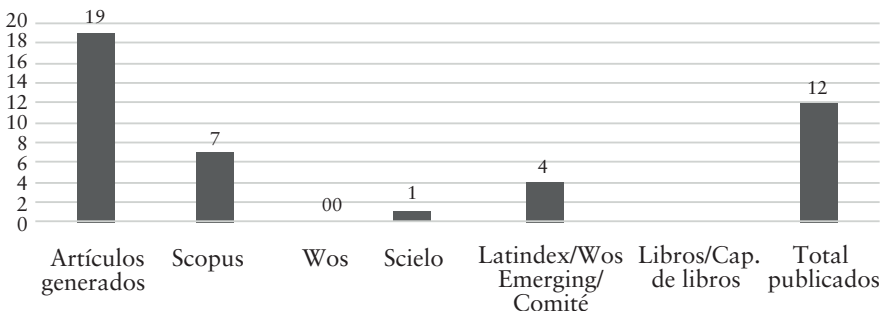
Se programó un seguimiento a los potenciales autores, se les orientó sobre el estilo de presentación de un manuscrito que se pretende publicar, las bases de datos para la búsqueda y actualización bibliográfica, las sugerencias metodológicas y las opciones de revistas a las cuales enviar el artículo según el área y el alcance del trabajo.

Resultados

Los docentes presentaron trabajos vinculados a las ciencias económicas y sociales, se generaron propuestas de documentación de experiencias propias del aula y de la gestión universitaria. Vale destacar la activa participación de un núcleo de investigación que se gestó a propósito del estudio de la gestión en la educación virtual y otro sobre la gobernanza en las universidades.

Se revisaron cuarenta y un1 propuestas, se lograron culminar diecinueve durante el año 2019. El 63 % fue publicada. En la figura 7 se describen los resultados detallados por indexación.

Figura 7. Artículos generados.



Fuente: elaboración propia, basada en Universidad Arturo Prat (2019).

Conclusiones

La experiencia corroboró que la estrategia de conformar núcleos de investigación en cuatro universidades públicas chilenas fue favorable, primordialmente, en el terreno de la investigación. Se logró concentrar esfuerzos entre académicos de áreas del conocimiento e intereses afines. Del mismo modo, se reconoció que el perfil académico requiere de integrar líneas de investigación con la docencia. Se incrementó la productividad científica a partir de la generación, la publicación de artículos y de ponencias presentadas en eventos.

Del diagnóstico y la propia experiencia resultaron lineamientos institucionales relevantes, por ejemplo, en algunas de las casas de estudios se procedió a efectuar el reconocimiento de las investigaciones en la carga horaria y en la respectiva jerarquización académica, el establecimiento de un área permanente de apoyo a la investigación, la ampliación de los plazos de ejecución de proyectos; en otras, se procedió a la identificación de ámbitos específicos de capacitación destinados a profundizar en aspectos teóricos y metodológicos, inherentes a la medición de factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

El estudio evidenció que es factible incidir en los indicadores investigativos, cuando la alta dirección de una universidad manifiesta la voluntad de apoyar acciones capaces de incentivar a los profesores a que vuelquen sus talentos y capacidades en trabajos con posibilidades de ser aceptados y publicados en revistas académicas. En otras palabras, queda en evidencia que la apropiada participación y genuina implicación de las autoridades universitarias son esenciales para lograr el éxito de cualquier meta organizacional.

La valoración de la experiencia en general fue alta en todas las entidades, tanto de las actividades realizadas como del acompañamiento. Los aspectos que se encontraron como desafíos dieron lugar a un plan de mejora, aplicable a las necesidades de cada institución y sus docentes.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2020). *Resultados Aporte Fiscal Directo 2000-2020. Publicaciones consideradas para AFD obtenidas desde WOS Y SCiELO.Chile*. Programa de Información Científica. <https://informacioncientifica.cl/aporte-fiscal-directo-para-universidades-cruch/>
- Arnau Roselló, R. (2014). El papel dinamizador de las TIC en el aprendizaje extracurricular: formación específica e innovación educativa. *Historia y Comunicación Social*, 19, 27-36. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45105
- Banco Mundial. (s. f.). *Artículos en publicaciones científicas y técnicas*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/IP.JRN.ARTC.SC?view=chart>
- Barbosa-Chacón, J. y Barbosa Herrera, J. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000300008.
- Barbosa Chacón J., Barbosa Herrera J., y Rodríguez M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. <http://cmap.upb.edu.co/rid=1QQ8XX86VNYG3GF1LC/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIAS.pdf>.
- Barbosa-Chacón, J., Barbosa Herrera J. y Villamizar, J. (2017). Aspectos metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Espacios*, 38(35), 17. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting [La llegada de la sociedad posindustrial]*. Basic Books.
- Cabrera Espin, S. I. y Camarero, E. (2016). Comunicaciones de la ciencia y la tecnología en las universidades ecuatorianas: estudio preliminar del impacto y percepción entre la población universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 40, 27-47. <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.40.27-47>
- Carreras Álvarez, M. del V. (2014). La docencia virtual en la Universidad de Sevilla: descripción de las herramientas online. *Historia y Comunicación Social*, 18, 49-60. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43947.

- Castañón Octavio, N. y Aguilar Párraga, M^a A. (2017). Análisis comparativo de las políticas públicas en tecnología educativa. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 140, 1-15. <http://doi.org/10.15178/va.2017.140.1-15>.
- Castro, A. (2004). La universidad como institución de conocimiento: ¿una discusión pendiente en Chile? *Calidad en la Educación*, 20, 19-36. <https://doi.org/10.31619/caledu.n20.342>
- Catalina-García, B., López de Ayala-López, M., y Martínez Pastor, E. (2019). Usos comunicativos de las nuevas tecnologías entre los menores. Percepción de sus profesores sobre oportunidades y riesgos digitales. *Mediaciones Sociales*, 18, 43-57. <https://doi.org/10.5209/meso.64311>.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2013, 24 abril). *Resolución exenta DJ 0006-4, aprueba criterios para la acreditación de programas de postgrado*. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/RES-DJ-006-41.pdf>.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *INDICES de educación superior*. <https://www.cned.cl/indices/planta-academica>,
- Dataciencia. (2020). *Dimensiones de la producción científica nacional*. https://dataciencia.anid.cl/institution_report/centers.
- Decreto con fuerza de ley 150 de 1981(11 de diciembre), crea Universidad de Tarapaca. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=4821&idVersion=1994-04-24>.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society* [La era de la discontinuidad]. Harper & Row.
- Drucker, P. (1994). The age of social transformation [La era de la transformación social]. *The Atlantic Monthly*, 273(11). <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95dec/chilearn/drucker.htm>.
- Fernández-Lamarra, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento: reflexiones para el debate. *Avaliação*, 19(3), 663-687. <https://doi.org/10.1590/S141440772014000300008>.
- Fouce, H., Pecourt, J., y Pedro-Carañana, J. (2018). El conocimiento en la universidad como problema público. Condiciones de producción en la comunicación y las ciencias sociales. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 23, 9-23. <https://doi.org/10.5209/CIYC.60909>
- Ganga-Contreras, F., Paredes Buzeta, L., y Pedraja-Rejas L. (2015). Importancia de las publicaciones académicas: algunos problemas y recomendaciones a tener en cuenta. *IDESIA*, 33(4), 111-119. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34292015000400014.

- Ganga-Contreras, F., Castillo, J. y Pedraja-Rejas, L. (2016a). Factores implicados en la publicación científica: una revisión crítica. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 24(4), 615-627. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052016000400007.
- Ganga-Contreras, F., Villegas, F., Uriola, K. y Tapia, M. (2016b). Gestión de núcleos investigativos: Caso de la Universidad de Antofagasta de Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 382-410. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29048812003.pdf>.
- Ganga-Contreras, F., Ortiz-Salgado, R., y Valassina, F. (2019). Estrategias tendientes a incrementar las publicaciones académicas. Caso Universidad del Bío-Bío de Chile. *Opción*, 35(892), 435-469. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/viewFile/27497/28181>.
- Ganga-Contreras, F., Garrido, N., Godoy, Y. y Cautín, C. (2020). Acciones tendientes a incrementar la producción científica en la Universidad de Tarapacá-Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3), 297-311. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28063519022/index.html>.
- González-Gascón, E. y De Juan Garay, M. D. (2015). Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa en marketing: tándem ganador en docencia universitaria. *Opción*, 31, 355-377. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20123/20048>.
- Hernández de la Rosa, Y., Vasconcelos D., y Ramos M. (2015). La publicación científica: eslabón ineludible de la actividad docente. *Edumecentro*, 7(1), 119-124. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742014000500010.
- Jara, O. (2013). Para sistematizar experiencias. *Innovando*, 20, 1-16.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Knorr-Cetina, K. (1998). Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften [Socialidad con objetos. Relaciones sociales en las sociedades del conocimiento postradicional]. En Werner Rammert (Ed.), *Technik und Sozialtheorie*. Campus.
- Krohn, W. (1997). Rekursive Lernprozesse: Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft [Procesos de aprendizaje recursivo: prácticas experimentales en la sociedad]. En W. Rammert, G. Bechmann (Eds.) *Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, produkte, Politik*.

- Mamani-Benito, O., Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T. (2019). Publicación científica de docentes que conforman el jurado dictaminador de tesis en una Facultad de Ciencias de la Salud peruana. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 30(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2307-21132019000300008&script=sci_arttext&tlng=en.
- Marta-Lazo, C., Valero-Errazu, D. y Gabelas Barroso, J. (2018). Uso de Twitter en los MOOC: Nuevas formas de interacción juvenil y su influencia en el aprendizaje. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1333-1352. <http://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1309>.
- Martelo, R., Jaramillo, J. y Ospino, M. (2018). Producción científica de docentes universitarios y estrategias para aumentarla mediante series de tiempo y MULTIPOL. *Revista Espacios*, 39(16), 11. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n16/18391611.html>.
- Martínez-Nicolás, M y Carrasco-Campos, A. (2018). La transformación de una comunidad científica. Evolución del patrón de autoría de la investigación española sobre comunicación publicada en revistas especializadas (1990-2014). *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1368-1383. <http://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1311>
- Orefice, P. (2004). Educación superior e interculturalidad: la Universidad entre conocimiento científico, conocimiento global y conocimientos varios. *Seminario Internacional La Educación Superior en un Estado multiétnico*.
- Ortiz-Salgado, R., Ganga-Contreras, F. y Valassina-Simonetta, F. (2018). Mecanismos para promover la investigación en docencia y fomentar las publicaciones científicas: caso Universidad del Bío-bío de Chile. En P. Fossetti y S. Jung (Eds.), *Investigação em governança universitária: memórias*. Universidad de la Salle.
- Pavié Nova, A. (2014). Formación de profesores en Chile: modelos de Formación Inicial Docente. *Revista Inclusiones* 1(4), 55-74. <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/5%20oficial%202014%20oct%20dic%20rev%20inc.pdf>
- Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J., Taype-Roldan, A., Mejía, C. y Mayta-Tristán P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de medicina del Perú. *Peru Med Exp Salud Publica*, 31(3), 424-430. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000300003.
- Perfetti Holzhäuser, M. (2018). La tradición pesimista en el discurso intelectual venezolano como objeto de estudio (aproximación al estado de la

- cuestión). *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 145, 1-22 <http://doi.org/10.15178/va.2018.145.1-22>
- Perines, H. (2018). El uso del artículo de investigación como herramienta pedagógica en la Formación Inicial de los Docentes. *Revista Inclusiones* [Número especial], 5, 50-61. <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/3%20vol%205%20num%203%20%202018ludusvitalisjuliose-prv%20inclu.pdf>
- Pulido-Medina C. y Mejía, Ch. (2018). Publicación científica de los docentes de medicina en una universidad colombiana: características y factores asociados. *Educación Médica Superior*, 32(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000200004.
- Red de Indicadores de Ciencia Y Tecnología. (s. f.). *Gasto en I+D con relación al PIB 2008-2017*. http://app.riicyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=GASTOXPBI&start_year=2008&end_year=2017
- Reich, R. (1992). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century*. Vinatage Book.
- Rodríguez-Ponce, E. Cohen-Hornickel, W., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., y Rodríguez-Ponce, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Innovar*, 24(52), 59-66. <https://dx.doi.org/10.15446/innovar.v24n52.42506>
- Rodríguez García, Y. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital: educacion, redes de aprendizaje y cerebro. Factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 85-118 <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.85-118>
- Ruíz Hernández, B. R. (2015). Una propuesta de diálogo entre investigación y docencia: Seminario repensar las matemáticas. *Opción*, 31, 833-855. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20685/20587>.
- Sánchez Fuentes S. y Martín Almaraz, R. A. (2016). Formación docente para atender a la diversidad. Una experiencia basada en las TIC y el diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(2), 35-44. [http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).35-44](http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).35-44).
- Sistema de Información de Educación Superior. SIES. 2020. Base de datos Académicos. Ministerio de Educación. <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-personal-academico/>

- Sánchez Marín, F. J., y López Mondéjar, L. M. (2016). La relación educativa desde la perspectiva ética del desempeño docente. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(2), 45-65. [http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).45-65](http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).45-65)
- Scimago. (2020). Chile. *Scimago Institution Ranking* [Base de datos]. <https://www.scimagoir.com/rankings.php?country=CHL>
- Scopus (2019). *Sources Journal Education* [Base de datos]. <https://www.scopus.com/sources>.
- Sena, E. (2017). La producción científica y la formación de los docentes de ciencias de la información de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 15(3), 518-532. <http://doi.org/10.20396/rdbci.v15i3.8648462>.
- Taype-Rondán, A., Peña-Oscuivilca, A. y Rodríguez-Morales A. (2013). Producción científica de los docentes de cursos de investigación en facultades de medicina de Latinoamérica: ¿se está dando ejemplo?. *Fundación Educación Médica FEM*, 16(1), 5-6. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201498322013000100002
- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, wealth and violence at the edge of 21st Century* [El cambio de poder]. Bantam Books.
- Unesco. (2015). *Unesco Science Report: Towards 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>.
- Universidad Arturo Prat (s. f.-a). *Quiénes somos*. http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20100104/pags/20100104182332.html
- Universidad Arturo Prat. (s. f.-b). *Datos institucionales del sistema de información de educación superior (SIES)*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTkxMzZiZDEtMWFmMC00NWU2LWFmNmMtM-2QxOTkzNzc3Njk2IiwidCI6ImY0MDczNmRILWI3YjYtNDI3Yi04Yz-MwLTAyODE1YmNhMjZiOSIsImMiOiR9>
- Universidad Arturo Prat. (2019). *Universidad Arturo Prat dentro del Contexto de la Universidades Estatales*.
- Universidad de Antofagasta. (s. f.-a). *UA en la historia de Antofagasta*. <http://www.uantof.cl/universidad>.
- Universidad de Antofagasta. (s. f.-b). *Carreras*. <http://admission.uantof.cl/carreras.html>
- Universidad de Tarapacá. (s. f.-a). *Historia*. <https://www.uta.cl/index.php/historia/>

Universidad de Tarapacá (s. f.-b). *Carreras*. <https://www.uta.cl/>

Universidad de Tarapacá (s. f.-c). *Evolución de las publicaciones científicas*.
<https://www.uta.cl/index.php/evolucion-de-las-publicaciones-cientificas/>

Universidad del Bío Bío. (s. f.-a). *Historia*. <https://www.ubiobio.cl/w/#Historia>

Universidad del Bío Bío. (s. f.-b). *Carreras*. <https://www.ubiobio.cl/w/>

Weingart, P. (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft* [¿La hora de la verdad? Sobre la relación entre ciencia y política, empresa y medios de comunicación en la sociedad del conocimiento]. Velbrück.

Ética y gobernanza en la educación superior

OSCAR YECID APARICIO GÓMEZ
OLGA LUCÍA OSTOS ORTIZ
WILSON MENDOZA RIVERA, O. P.

Introducción

Universidad, *universitas*, significa etimológicamente “corporación”, “comunidad”. Por ejemplo, la *universitas mercatorum*, o “comunidad de mercaderes”, se diferencia de una *universitas magistrorum et scholarium*, o “comunidad universitaria” (Esteban y Román, 2016). Se trata de ir más allá del simple hecho de reunirse y constituirse como corporación (Cortina, 2003). A esta comunidad acude un grupo de personas que buscan alcanzar un fin particular y ciertamente diferenciado de cualquier otra corporación, el fin consiste en la búsqueda de la verdad (*verum*), el bien (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*). Su vigencia continua, ya que no se trata de que la universidad únicamente se adapte a las circunstancias históricas, sino que, sobre todo, permanezca fiel a su razón de ser (Bayen, 1978).

En el mundo universitario y, por lo tanto, en la educación superior, así como en las demás esferas de la sociedad, sigue aún vigente la pregunta por la moral, que puede ser entendida como un conjunto de actos y actitudes que consideramos apropiados en relación con los seres con quienes mantenemos un vínculo relevante o significativo

(Bilbeny, 2003). Si bien la moral se remite a lo práctico, creencias, valores, hábitos, costumbres, la ética se enfoca a la reflexión intelectual sobre lo que consideramos moral.

La ética común, como reflexión de la moral del día a día, da razón de los actos, creencias y valores (Cortina, 2011); por otro lado, la ética filosófica, o la reflexión filosófica sobre la moral, se circunscribe al razonamiento, ya sea como ética teórica, en términos de estudio del discurso moral, o como ética práctica o aplicada, según se refiera a la aplicación de la teoría filosófica de la ética en torno a la vida, la sociedad, la tecnología, entre otras. En este contexto emerge la reflexión ética en el contexto de la educación superior y, más exactamente, en el ámbito de la gobernanza universitaria (Antúnez, 2016).

La moral y los vínculos significativos

La relación entre la ética y la gobernanza en el contexto de la educación superior debería tener en cuenta algunos temas que a veces pueden pasar desapercibidos (Ganga Contreras y Jung, 2017). El primero de ellos es la pregunta preeminente sobre la moral y sobre la moralidad; hay un acercamiento a este concepto que nos permite considerar una serie de elementos importantes para la comprensión de qué es la moral en la vida personal y en la vida comunitaria.

La moral es un conjunto de actos y actitudes que consideramos apropiados en relación con los seres, en general, con quienes mantenemos un vínculo relevante y significativo (Bilbeny, 2003). Los actos son hechos, pero no todos los hechos son actos; esta diferencia es importante tenerla en cuenta, porque si bien los hechos nos permiten reconocer los actos, tenemos que considerar que los actos son un modo particular de las acciones. A estas se pone un énfasis especial, el cual diferencia a un acto de cualquier otro hecho; este énfasis es precisamente la intencionalidad o el propósito con el que se lleva a cabo ese acto.

Esta condición hace que un acto sea reconocido como un acto moral. Un acto es por lo tanto un hecho moral, pero no es fortuito ni al azar, un acto moral es causal y quien causa ese acto es un sujeto que ha decidido libremente llevarlo a cabo. Estas acciones son decididas

por los autores y no son abstractas, ni corresponden al azar, sino que se inscriben en la esfera de las decisiones libres de las personas. El hombre es dueño de sus actos mediante las facultades humanas de la razón y la voluntad. En la medida que sus actos procedan de dichas facultades, se afirma que el hombre actúa libremente, es decir, de manera responsable (De Aquino, 2001, p. 321).

Las actitudes acompañan el acto como maneras, movimientos y gestos. Los movimientos corporales también pueden ser reconocidos en la propia conducta, hay unos movimientos de la voluntad que corresponden a las actitudes morales y que son reconocibles a través de la conducta; por lo tanto, las actitudes son esa expresión de actos de voluntad y se manifiestan particularmente por los gestos. Las intenciones de los actos humanos están acompañadas por el lenguaje y los movimientos corporales. Cuando se habla de gestos se habla de algo muy profundo que supera el lenguaje verbal, por eso es tan difícil prestar atención a alguien cuando no se está delante de él, se necesita la presencia para que llegue completo el código que se quiere decodificar en la comunicación.

Cuando alguien habla y solamente es escuchado, es necesario un esfuerzo superior para poder comprender lo que se dice, porque el gesto acompaña el acto, y ese gesto está configurado de tal manera que algunas veces el lenguaje verbal es insuficiente. Por esto algunas veces es incomprensible, es necesario ver, fijar la mirada; ponerse delante de alguien expresa una serie de deseos e intenciones de coherencia o incoherencia, de adhesión a las normas morales, a las normas de conducta y, por lo tanto, demuestra la necesidad imperiosa de relacionar el acto con la actitud. Esa coherencia entre el acto y la actitud es lo que genera credibilidad. Cuando una persona lleva adelante una acción y se le ve convencido de esa acción con su actitud, genera confianza y la autoridad ya se reclama a sí misma. No hay que hacer ningún esfuerzo si dices una cosa y actúas de esa manera (O. Aparicio *et al.*, 2019a).

Si bien puede hablarse en abstracto de actos y actitudes, aunque puedan ser muy concretos, se requiere postular una serie de referentes que permitan reconocer que un acto es un acto moral o no. Uno de estos referentes consiste en la manera como aquello que corresponde

a las propiedades, a lo que le es propio a un acto, hace referencia a los valores; es decir, algo parece apropiado cuando me parece o lo considerado íntegro y justo, se ajusta a las normas, a lo bueno, a lo bello, a lo verdadero (Miró, 2019).

La moral se comprende en relación con los seres, sin considerar únicamente la visión antropocéntrica de la realidad. Se trata de cuidar los seres vivos, los que están en el entorno próximo y remoto. Existe, pues, una relación moral; es el vínculo lo que mueve a las personas para actuar, de tal manera que se mantenga un vínculo estrecho, significativo y relevante, aquel que permite dibujar las condiciones para el reconocimiento.

Cuando no hay vínculo se desdibuja el reconocimiento, por eso es tan imperiosa la necesidad de reconocer que sí hay un vínculo, que es más lo que une que lo que separa. el sufrimiento es reconocible aquí o en el otro lado del mundo, las acciones locales tienen consecuencias globales cuando la naturaleza se ve golpeada por acciones que van en detrimento del bien común. Es importante que ese vínculo se vea reforzado para consolidar el reconocimiento, el cuidado y la atención al mundo.

La moral permite descubrir y reconocer aquello a lo que se está habituado, donde habitualmente se han vivido y experimentado las normas morales, las costumbres, las tradiciones y todo aquello que nos remite a lo práctico, a esas creencias, valores y hábitos que forman parte de una cultura determinada. Ahí es donde aparece la relevancia de la ética.

La ética como la reflexión sobre la moral

La ética emerge como una reflexión sobre lo que puede considerarse moral, es decir, cómo se piensa la moral, o cómo se piensa la moral como una moral pensada, profundizada, reflexionada. Si bien en la moral se pregunta sobre lo que se hace, en la ética se pregunta por qué se hace. Y, aunque es importante generar esa diferencia conceptual entre la ética y la moral, el fondo debería ser lo mismo, se trata de pensar las propias acciones sin abandonar las raíces, los valores,

la propia identidad, y profundizar en la manera de avanzar en el perfeccionamiento de aquellas costumbres, prácticas, creencias y hábitos que permiten humanizar el entorno. Es decir, cada vez que el ser humano toca su realidad puede mejorarla, porque el bien de todos se convierte en el bien propio y el bien propio se convierte en el bien de todos (Cortina, 2013a).

Existen diversas morales como existen diversas costumbres y culturas; sin embargo, aquello que hace a la moral, particularmente, ética es la responsabilidad (O. Aparicio, 2020b), responsabilizarse de la propia moral, ser capaz de explicar por qué se hace lo que se hace. Se tiene una actitud ética cuando pueden darse razones en torno a las acciones vinculadas a las costumbres, la cultura, las creencias; aunque haya diferentes morales pueden ser éticas cuando dan razón de su diversidad moral, de su diversidad cultural, en términos de justificación y en términos de fundamentación.

En la ética es importante diferenciar dos maneras de acercarse a ella. La primera se refiere a la ética común, de la cotidianidad, de la moral reflexionada. Se trata de reconocer cómo se reflexiona sobre el día a día, sobre las acciones diarias que exteriorizan los comportamientos habituales, las creencias (Aparicio, 2019), los actos y los hábitos. Esta actitud genera confianza en las demás personas que escuchan cómo los demás conciben su propio mundo, lo que es un primer paso para el diálogo, el reconocimiento y el respeto.

En este contexto, reflexionar sobre la gobernanza (Ganga-Contreras *et al.*, 2018) en la educación requiere acercarse a la ética, no solo desde la reflexión sobre lo cotidiano, en términos de justificar las acciones personales o comunitarias, sino en términos de la fundamentación de una reflexión más profunda, lógica, crítica, racional, argumentativa sobre la moral. Es decir, pensar la moral como teoría moral, en la ruta de una comprensión de los conceptos, elaboración de juicios y construcción de razonamientos. Este tipo de ética filosófica, o filosofía moral, también nos permite el acercamiento a la fundamentación de la ética de dos maneras: teórica y práctica.

La ética teórica, o teorética, se enfoca al estudio del discurso moral, sobre el hecho moral (Cortina, 2013b), y de qué manera incide en los comportamientos sociales, económicos, políticos, y sobre las normas

morales. Luego está la ética filosófica práctica o aplicada, que se refiere a la aplicación de la teoría filosófica a las diversas esferas de la vida pública y privada, en relación con la vida y con los diversos seres. En el campo de la ética práctica o aplicada se pueden diferenciar tres esferas muy bien definidas (Bilbeny, 2017); la primera de ellas corresponde a la esfera de la vida, la segunda a la esfera de la sociedad y la tercera a la esfera de la tecnología.

Cuando la ética práctica enfoca su reflexión lógica, crítica, racional y argumentativa hacia la biosfera (Román-Maestre, 2003), surgen las preguntas sobre ¿por qué se hace lo que se hace en el campo de la ética en relación con la vida?, es decir, con la naturaleza viva, y ¿qué se conoce como la bioética o como la ética del medio ambiente o como la genética bioética y neuroética? (Cortina y Conill, 2019).

El enfoque de la ética, orientado hacia la cultura, la economía, a los temas interculturales o de empresa, las profesiones o el derecho, remite la reflexión hacia la socioesfera (Camps *et al.*, 2015). Finalmente, el interés de la ética por la esfera tecnológica permite formular preguntas sobre la técnica y la tecnología, y remite a cavilar sobre el porqué de las acciones en el terreno de la ingeniería, las ciencias básicas (Boladeras, 2005), especialmente la física y la química.

La pertinencia en la formulación de proyectos, en todos los niveles de la formación académica y de investigación (Adler y Antezana, 2018), se hace cada vez más permeables a las consideraciones éticas, en la medida en que se pueda dar razón sobre las diferentes acciones humanas en contextos universitarios (O. Aparicio y Ostos, 2018b).

Los procesos metodológicos incorporados en proyectos de ciencia, tecnología e innovación (CTI) requieren cada vez más del arbitrio y las discusiones que se generan en los comités de ética, bioética e integridad científica (O. Aparicio *et al.*, 2019b); esto con el fin de tomar las mejores decisiones, con el mayor acceso posible a la información, con el fin de generar credibilidad y confianza en la generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico, innovación, apropiación social y formación de las capacidades para CTI, y que se orienten hacia la promoción de las personas (O. Aparicio y Ostos, 2018a).

Justificación de la moral y fundamentación de la ética

Existen dos términos que pueden ser de ayuda para comprender mejor la moral y la ética: justificación y fundamentación. En primer lugar, la moral no requiere fundamentación, porque es un hecho social, solo requiere ser explicada, narrada, justificada; es decir, requiere que se puedan conocer las razones a las que se acude para justificar las actuaciones en los contextos sociales, y generar confianza al interlocutor (Gustems-Carnicer *et al.*, 2019).

La moral no se fundamenta porque no es racional, sino un hecho determinante, significativo y representativo de una serie de experiencias y narraciones relevantes para la comunidad social; por ejemplo, aquellas que provienen de los mitos y las tradiciones, eso hace a la moral tan profunda y valiosa. No obstante, esta puede ser justificada, pueden acusarse razones para explicar las acciones que se llevan a cabo de manera personal o comunitaria en un contexto social. La ética común, la reflexión sobre la moral y la moral reflexionada permiten generar canales de comunicación y reconocimiento interpersonal.

Ahora bien, la ética filosófica, o filosofía moral, existe cuando la ética se convierte en una orientación desde la intelectualidad, desde la racionalidad, desde la lógica y la argumentación; en este caso se requiere la suficiente fundamentación de los principios y las normas que rigen las acciones humanas (Meza, 2018). Y comprendemos el concepto de razonar como la capacidad y el uso del pensamiento, la organización, el análisis, la capacidad de comprender lo que hay y explicarlo, verificarlo, compartirlo, organizarlo e interpretarlo.

Estas razones nos permiten seguir la vía del concepto, el juicio y el razonamiento; este último hará posible postular lo que es razonable en términos racionales, pero no se agota en el universo de lo racional. La razonabilidad hace posible ir más allá, ponerse en el lugar del otro; la racionalidad ética es el ejercicio de comprensión que permite pensar en el alcance y las consecuencias de las palabras y los actos (Segura-Benedicto *et al.*, 2018).

De este modo, la gobernanza adquiere un cariz de cuidado, de reconocimiento del otro (Pérez *et al.*, 2018). Esta se trata de ser racional

para ser razonable, para problematizar o cuestionar aquello que no está claro, para dejar decantar lo que es turbio y hacerse comprender en términos cercanos a partir del lenguaje racional y de la actitud razonable. Así se reconoce que la mayoría de las veces se comparte la misma preocupación por la misma situación, pero desde horizontes de referencia distintos; esta situación en un contexto de mutuo reconocimiento hace posible llegar a encontrar posibles salidas a esos problemas que no son fáciles de verificar desde la racionalidad.

Nos encontramos en el terreno de la ética como moral reflexionada, el cual nos ayuda a dar la mano para poder decidir cuándo la información es limitada y cuando no tenemos toda la información para tomar las decisiones. Por lo tanto, requerimos del diálogo racional y razonable que nos ayude a comprender el impacto de las resoluciones que se deben tomar (Piña-Osorio Y Aguayo-Rousell, 2017). Si bien los cuerpos colegiados son casi imprescindibles como soporte, el reconocimiento de los comités de ética constituye referentes consultivos importantes para considerar la finalidad de las acciones morales, el impacto de la afectación y, sobre todo, como apoyo para considerar la mejor manera de mejorar las condiciones de vida de las personas que nos han sido confiadas.

Horizontes de referencia

Si bien el ejercicio de la ética consiste en construir una reflexión racional, lógica, crítica, argumentativa sobre la moral, los horizontes de referencia, que orientan las preguntas sobre el ser o el deber ser de las acciones humanas, han sido habitualmente relacionados con los valores, estos actúan como puntos de fuga, enfoques hacia el horizonte para orientar las decisiones que se toman habitualmente.

Altisent (2007) previene, en este sentido, a las nuevas generaciones profesionales de la comunidad universitaria ante el riesgo que se percibe de bulimia de leyes, junto con una auténtica anorexia para la ética. Esta situación genera una reflexión entre la legalidad, que es soportada por las leyes, la legitimidad, que sostiene la ética, y especialmente la profunda coherencia que debe existir explícitamente entre ambas (Habermas, 1988).

En el contexto del tema que estamos desarrollando, puede ser conveniente postular al menos tres reglas (Bilbeny, 2003) que acúen como referentes y los respectivos valores que funjan como horizontes de referencia; estas sencillas orientaciones podrían aportar elementos para profundizar en la reflexión ética de la gobernanza en la educación superior (Martínez, 2019; Castro, 2012).

La primera regla consiste en pensar por uno mismo y hacer uso del pensamiento para asumir planteamientos éticos. Se trata de deliberar y actuar de manera autónoma, aprender a tomar distancia reflexiva en relación con los condicionamientos sociales, legales, culturales, y a la unilateralidad en la interpretación de los lenguajes, para, así, reconsiderar lo establecido y mantener una perspectiva crítica (O. Aparicio, 2020a). Pensar y expresar con claridad e incorporar nuevos conocimientos a través de nuevos aprendizajes permite generar condiciones de asertividad en la toma de decisiones.

Por otra parte, este tipo de ejercicio mental permite evitar algún tipo de contradicción entre los pensamientos, el lenguaje y las acciones (O. Aparicio, 2017, 2019). Este ejercicio de introspección, de verse a sí mismo y cómo nos consideramos a nosotros mismos, de revisar las pretensiones propias, las convicciones morales y la adhesión a los propios valores, requiere de gran lucidez (Ferrer y Guijarro, 2007). Si bien es cierto que no puede alcanzarse sin esfuerzo, de igual manera la coherencia y estabilidad que emergen de él permiten consolidar la autonomía como valor rector de las decisiones.

La segunda regla consiste en pensar teniendo en cuenta el pensar del otro, emprender un camino de acercamiento a la intencionalidad del otro. Esta disposición permite conocer mejor aquello que la otra persona quiere expresar y la propuesta que quiere compartir. Expresar un interés por el otro no quiere decir que se está de acuerdo o asumir su postura personal, se trata de disponerse a escuchar, sin pensar en responder, eso ya emerge naturalmente. El descentramiento del propio yo y la acción consciente de ponerse en el lugar del otro abren el camino para acceder a la información de los demás, conocer con quién estamos hablando, encontrar los puntos en contacto para retroalimentar con éxito el tema que se depura con el lenguaje, con el

diálogo argumentativo a través de la palabra y el discurso, y circunscrito a principios lógicos como la no contradicción.

Este tipo de disposición permite considerar la reversibilidad como una opción, es decir, se puede contar con mayor consciencia de que realmente se tienen en cuenta las consecuencias de nuestros actos, saber advertir los efectos de nuestros actos, de nuestras palabras. Este es un ejercicio de considerar al otro en concreto, a la otra persona, más allá de un número o un rol determinado y despersonalizado. De igual manera, la posibilidad de acercarse al otro con curiosidad, sin que esto signifique inmiscuirse en su espacio personal, despierta en la otra persona la percepción de interés y, por lo tanto, le permite florecer en sus consideraciones, aportes, ideas que aporten a la organización.

El ejercicio de la reciprocidad pone la relación en doble vía de manera activa y con una pretensión de vínculo. El valor de la heteronomía emerge desde el reconocimiento del otro, pero no limita a ningún implicado en la relación ni atenta contra el vínculo, al contrario, refuerza la autonomía de cada uno de los autores, mientras reconoce la autoridad moral de cada uno de ellos.

Tener en cuenta las interdependencias que hemos aceptado, no en términos de esclavitud, sino de opción, como considerar a los mayores, o quienes no cuidan, o nuestros maestros, médicos, quienes nos aconsejan, etc., nos pone en el ámbito de la ética del cuidado; es decir, como necesitamos irremediabilmente de los otros para poder sobrevivir y cuidar a quienes nos rodean, es una responsabilidad moral que hace manifiesta nuestra interdependencia. Por lo tanto, en la construcción de las relaciones éticas hay que tener en cuenta el diálogo argumentativo (Cortina, 2019), pero también el diálogo conversacional, ese que requiere maestría, madurez, narración, intercambio, hay que dejar fluir para llegar a acuerdos o no.

La tercera regla no podría ser comprendida sin acudir a las dos anteriores. Esta regla se trata de pensar de acuerdo con uno mismo, al tener en cuenta pensar por sí mismo y considerar el pensar del otro. De esta manera emerge el valor de la reflexividad, es decir, el arte de saber establecer la conexión del yo con uno mismo, entre el yo público (racional, teorías, principios) y el yo privado (temores, ilusiones, convicciones), aunque no siempre coincidan.

Acabamos de describir un ejercicio que permite fomentar la reflexión de tipo personal y mantener la autenticidad por sí mismo, madurar las capacidades y las habilidades para ser consistentes de nuestro trasfondo personal y cultural. Pensar de acuerdo con uno mismo consiste en pensar sin contradicciones con respecto a las palabras y las acciones, se trata de acudir a la propia identidad y actuar conforme a la propia conciencia.

El trabajo llevado a cabo por Kohlberg (1982), en torno al desarrollo de la conciencia moral (Cortina, 2016), puede ser un ejemplo ilustrativo para comprender los horizontes de referencia en la vida de las personas y su articulación con la toma de decisiones en el ejercicio de la gobernanza en la educación superior. Kohlberg (1982) propone una serie de estadios en el desarrollo de la conciencia moral de las personas a lo largo de la vida. El primero de ellos es el estadio preconventional, en el cual la infancia y niñez se busca casi que únicamente para satisfacer las necesidades y deseos individuales, sin tener en cuenta las necesidades y deseos de los demás.

El siguiente estadio, denominado estadio convencional, se remite a la adolescencia y primera juventud, y se orienta a la complacencia de las necesidades y deseos de los demás, aún en detrimento de los propios, pues busca encajar en el grupo y complacer a los demás. Finalmente, en el estadio posconvencional se actúa pensando de acuerdo con uno mismo, pero se tiene en cuenta el pensar por sí mismo y el pensar del otro. La coherencia se hace evidente y la articulación entre los principios propios y la visión del mundo que tienen las demás personas es recogida en la toma acertada de decisiones en armonía con las propias expectativas y aquellas que se hacen prioritarias para las demás personas (Caro Samada *et al.*, 2018).

A modo de conclusión: la universidad, comunidad ética

Los estudios de Esteban y Román (2016) proponen una serie de postulados que sustentan el postulado de que la universidad es una comunidad ética. Sus conclusiones nos permiten reconocer que es una comunidad deseosa de transformar la realidad, de conocer el fondo

de las cosas e interpretarla de acuerdo a las circunstancias, que busca renovar también sus entornos por unos más adecuados a la actualidad. La comunidad universitaria por lo tanto actualiza su orientación hacia la verdad, la belleza y el bien, y, por lo tanto, se convierte en un grupo de personas que conforman una comunidad ética.

Las personas que participan en el Gobierno, la dirección y en el liderazgo de la institución universitaria son conscientes de la responsabilidad que asumen y que la sociedad deposita en ellos. La universidad asume el liderazgo a través de su identidad, misión y los valores. El *ethos* universitario cuida de la formación del hombre, de las virtudes morales y despierta las cualidades de cada uno de sus estudiantes a la vida profesional.

El centro de la formación universitaria es la persona. La universidad es un lugar de desarrollo del hombre en el encuentro entre maestros y estudiantes (Lobato, 2003). La formación es un proceso de conducción y promoción del hombre a su plenitud humana. El estudiante es un profesional cuando desarrolla las virtudes morales que lo hacen bueno y buena la obra.

La comunidad ética universitaria aspira a la excelencia profesional y humana; por lo tanto, quienes conforman los Gobiernos universitarios requieren estar informados sobre el sentido de su quehacer y el de su institución. Este conocimiento de la tradición permite asumirla como propia y a partir de ella cuidar a la comunidad, especialmente a los estudiantes. Esta perspectiva, que se mueve entre la tradición y la actualización permanente, constituye la responsabilidad ética institucional, y, por lo tanto, el compromiso de ofrecer los mejores aprendizajes posibles a todos sus miembros.

La Universidad es una comunidad de maestros y estudiantes. Ella ha sido desde antes llamada *alma mater* porque nos nutre con ideas, con la verdad (García, 2012). Además, es una prolongación del “útero materno”, donde se sigue tejiendo nuestra humanidad. Entre las virtudes que deben seguir cultivándose en la cultura universitaria son la veracidad y el bien común. La veracidad para una vida personal e interpersonal honesta, transparente; el bien común porque la vida profesional debe estar al servicio de la sociedad, de las necesidades humanas.

El acercamiento teórico-práctico que se hace desde la ética a la vida real constituye un referente para quienes gobiernan las instituciones de educación superior, ya que ofrece una serie de herramientas, desde la racionalidad y razonabilidad, el pensamiento crítico, la lógica y la argumentación para acompañar los procesos que forman parte de las instituciones de educación superior. Esto hace de ellas comunidades éticas que pueden coadyuvar en el mejoramiento de las condiciones de vida del entorno, que permite relacionarse con los ambientes sociales, ecológicos o tecnológicos, el medio como aquello de lo que dispone con mayor proximidad y el mundo como el horizonte de posibilidades. Finalmente, se pueden postular reglas y valores que soporten la comunidad ética universitaria, como la dignidad que proteja la autonomía, el respeto que mantenga la heteronomía y la reflexividad que permita la responsabilidad; sin embargo, la síntesis está en una sola regla y un solo valor: el reconocimiento de la otra persona como interlocutor válido (Cortina, 2003).

Referencias

- Adler, A. H. y Antezana, C. N. (2018). Research ethics and teacher trainers [Investigación éticas y entrenamiento de profesores]. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>.
- Altisent, R. (2007). Ética, deontología y derecho: lógicas diferentes en una misma dirección. *Atencion Primaria*, 39, 225-226. <https://doi.org/10.1157/13101794>.
- Antúñez, J. V. V. (2016). Bioética y gobernanza universitaria: un nuevo paradigma para la educación de futuro. *Opcion*, 32, 11-13. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21580/21385>.
- Aparicio, O. (2017). Las TIC como herramientas cognitivas. En J. Quintana y O. Y. Aparicio (Eds.), *Temas emergentes en educación*. Ediciones Universidad Central.
- Aparicio, O. (2019). Uso y apropiación de las TIC en educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 12(1), 253-284. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2019.0001.04>.

- Aparicio, O. (2020a). El oficio de sabio: indagar, investigar, innovar. En O. Aparicio y O. Ostos (Eds.), *Innovación educativa y gestión del conocimiento* (pp. 177-192). Ediciones USTA.
- Aparicio, O. (2020b). The education of desire and the use of ICT [La educación del deseo y el uso de las TIC]. En M. Bosch (Ed.), *Desire and human flourishing: Perspectives from positive psychology, moral education and virtue ethics*. Springer Publishing.
- Aparicio, O., y Ostos, O. (2018a). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05>.
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2018b). Las TIC como herramientas cognitivas para la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 81-86. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0001.08>.
- Aparicio, O., Ostos, O. & Cortés, M. (2019a). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. <https://doi.org/10.15332/2422409x.4999>.
- Aparicio, O., Ostos, O., Cortés, M. y Abadía, C. (2019a). Análisis sistemático de los artículos publicados en la revista interamericana de educación, investigación y pedagogía (RIIEP) durante 2014 a 2019. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 225-240. <https://doi.org/10.15332/25005421.5015>
- Aparicio, O., Ostos, O. y Cortés, M. (2019b). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. <https://doi.org/10.15332/2422409x.4999>.
- Aparicio, W. (2019). La dinámica comunitaria como pedagogía divina. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(1), 55-71. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rriep/article/view/4898/4611>.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las universidades*. Oikos-tau.
- Bermejo, L. (2017). *El gobierno de las instituciones universitarias. Un enfoque orientado a la misión*. EUNSA.
- Bilbeny, N. (2003). *Ética para la vida: razones y pasiones*. Península.
- Bilbeny, N. (2017). La justicia y el derecho a la verdad. *Oxímora. Revista Internacional de ética y Política*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.1344/oxi.2017.i10.18985>
- Boladeras, M. (2005). Ética de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas. *ÁGORA*, 24(2), 131-148. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1293/07.Boladeras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Camps, V., Hernández-Aguado, I., Puyol, A., y Segura, A. (2015). An ethics training specific for european public health [Un entrenamiento ético específico para la salud pública europea]. *Public Health Reviews*, 36. <https://doi.org/10.1186/s40985-015-0008-x>.
- Caro Samada, C., Ahedo Ruiz, J., y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 75(269), 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>.
- Castro, E. B. (2012). La reforma de la gobernanza de la educación superior en la práctica. Puesta en práctica de los objetivos políticos en la gestión universitaria. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 268-278. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1415>.
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional. En A. Cortina y D. García (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 19-44). Tecnos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2071000>
- Cortina, A. (2010, January). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? *Isegoria*, 42, 129-148. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2010.i42.687>.
- Cortina, A. (2011). Ciudadanía democrática: Ética, política y religión. XIX Conferencias Aranguren. *Isegoria*, 44, 13-55. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2011.i44.718>.
- Cortina, A. (2013a). El futuro de las humanidades. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 207-217. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952013000200015>
- Cortina, A. (2013b). Ética del discurso: un marco filosófico para la neuroética? *Isegoria*, 48, 127-148. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.048.07>
- Cortina, A. (2016). La conciencia moral desde una perspectiva neuroética. De Darwin a Kant. *Pensamiento*, 72(273), 771-778. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.001>.
- Cortina, A. (2019). The vigor of dialogic reason. *Daimon*, 78, 13-15. <https://doi.org/10.6018/daimon/400941>.
- Cortina, A., y Conill, J. (2019). Bioethics and neuroethics. *Arbor*, 195(792). <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2004>
- De Aquino, T. (2001). *Suma de Teología* f. Bardo, trad.). BAC. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/s_tomas_aqui1.pdf.
- Esteban, F., y Román, B. (2016). *Quo Vadis universidad?* Editorial UOC.

- Ferrer, T., y Guijarro, M. (2007). High-level university management and its vision of ethics and values in the teaching-learning process [Administración en la universidad y su visión de ética y del valor en los procesos de aprendizaje]. *Revista Venezolana de Gerencia*, 12(38), 218-228. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131599842007000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ganga Contreras, F., y Jung, H. S. (2017). Reflexiones en torno a la gobernanza universitaria: Una mirada desde Latinoamérica. *Espacios*, 38(35). <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p14.pdf>.
- Ganga-Contreras, F., Pérez Martínez, A., y Mansilla Sepúlveda, J. (2018). Emerging paradigm in university governance [Paradigmas emergentes en la gobernanza universitaria]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438575>
- García, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. EUNSA.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A., y Esteban-Bara, F. (2019). Role of coping responses in the relationship between perceived stress and psychological well-being in a sample of spanish educational teacher students [El rol de afrontar las responsabilidades]. *Psychological Reports*, 122(2), 380-397. <https://doi.org/10.1177/0033294118758904>
- Habermas, J. (1988). ¿Cómo es posible la legitimidad por vía de legalidad? *Doxa. Cuadernos de Filosofía Del Derecho*, 5, 21-45. <https://doi.org/10.14198/DOXA1988.5.02>
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>
- Lobato, A. *Santo Tomás. Arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal de la paideia tomista*. Ediciones USTA.
- Martínez, I. V. (2019). Dialogue and multistakeholder Governance at the University. On ethics and social responsibility. *Revista de Bioética y Derecho*, 45, 179-196. <https://doi.org/10.1344/rbd2019.0.22550>
- Meza, C. C. (2018). Prudential well-being in the ethics of epicurus [Bienestar prudencial en la ética epicurea]. *Ideas y Valores*, 67(167), 57-80. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n167.57399>.
- Miró, A. (2019). Sobre educación y verdad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 225-240. <https://doi.org/10.15332/25005421.5015>

- Pérez Martínez, A., Rodríguez Fernández, A., y de Aguilar, S. H. (2018). University governance and values: The control function in university management [Gobernanza univeristaria y valores]. *Opcion*, 34(86), 176-200.
- Piña-Osorio, J. M., & Aguayo-Rousell, H. B. (2017). La ética en la investigación de posgrado. *Revista Electronica Educare*, 21(2). <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.12>
- Ruíz, C. (2000). *Tradición, Universidad y Virtud. La filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*. EUNSA.
- Román-Maestre, B. (2003). ¿Qué ética para la bioética? Más allá de las ideologías. *Revista Espanola de Geriatria y Gerontologia*, 38, 3-9.
- Segura-Benedicto, A., Román-Maestre, B., y Puyol-González, À. (2018). Hygeia and virtue or remembering Protagoras: dialogue on community health ethics. SESPAS Report 2018 [Hgía y virtud o recordar a Protágoras]. *Gaceta Sanitaria*, 32, 66–68. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.06.005>

Sobre los autores

Paulo Fossatti

Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, con Posdoctorado en Ciencias de la Educación, e investigador asociado de la Universidade do Algarve. Magíster en Psicología Social e Institucional por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Licenciado en Filosofía y Psicología por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Es actualmente Rector de la Universidad La Salle, Canoas, Brasil y presidente de la Associação Nacional da Educação Católica (ANEC), en Brasil - Gestión 2014-2016 y Gestión 2018-2020.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

Correo electrónico: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Douglas Vaz

Estudiante de doctorado en la Universidad La Salle, Canoas, Brasil y magíster en Educación. Actualmente es coordinador asistente del curso de pedagogía en la Universidad La Salle y Líder del proyecto Google for Education en la misma institución. Especialista en Informática Instrumental para Profesores y en Docencia Universitaria en la Contemporaneidad. Licenciado en Pedagogía y en Informática.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3950-0120>

Correo electrónico: douglas.vaz@unilasalle.edu.br

Orlando Velásquez Benites

Antropólogo de profesión, es rector de la Universidad Nacional de Trujillo. Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores, presidente del Consejo Nacional de la Magistratura y presidente fundador de la Asociación de Universidades del Perú (ASUP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-107X>

Correo electrónico: orlandovelasquez.ovb@gmail.com

Juan Carlos Del Bello

Licenciado en Desarrollo y Programación Económica. Experto en Economía y Planificación Regional. Actualmente es el rector de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0282-2126>

Correo electrónico: jcdelbello@unrn.edu.ar

Rodolfo Néstor de Vicenzi

Rodolfo Néstor De Vincenzi. Doctor en Educación, Magíster y Especialista en Gestión Educativa (UdeSA). Licenciado en Sistemas (UB) y Profesor Universitario en Sistemas (UCASAL).

En la actualidad, es Rector de la Universidad Abierta Interamericana y Presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), de Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7567-8903>

Correo electrónico: rdevincenzi@uai.edu.ar

Norberto Rafael Fernández Lamarra

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Planeamiento y Administración de la Educación de la CLAFEE, Universidad de Chile/UNESCO. Es director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el año 2004.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-0604>

Correo electrónico: nflamarra@untref.edu.ar

Pablo Daniel García

Doctor en Educación, magíster en Política y Administración de la Educación, licenciado y profesor en Ciencias de la Educación. Coordinador del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, coordinador académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y profesor-investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación de la misma institución.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>

Correo electrónico: pgarcia@untref.edu.ar

Cristian Gonzalo Pérez Centeno

Graduado en ciencias de la educación y especialista en Gestión Universitaria. Es profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde es docente e investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE). Coordinador Académico de la Cátedra Unesco “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones”. Es miembro de la Junta Directiva del World Council of Comparative Education Societies (WCCES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-5479>

Correo electrónico: cpcenteno@untref.edu.ar

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Licenciado en Educación de la Universidad de la Frontera, magíster en Desarrollo Local y Regional de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, doctor en Filosofía y letras de la Universidad Pontificia de Salamanca y actualmente se encuentra cursando un Doctorado en Historia y culturas del Mediterráneo medieval. En este momento, se desempeña como decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, cargo que se proyecta hasta el 2022 y que ha ocupado desde el 2015.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Correo electrónico: jmansilla@uct.cl

Douglas Heinz

Master en Administración, profesor y asesor de planificación en el Centro Universitário para o Desenvolvimento de Alto Vale do Itajaí, Brasil. Tiene especialización en gestión estratégica de operaciones y logística y en Gestión Universitaria. Profesor de Logística y Dirección de Empresas en cursos de pregrado. Se desempeñó como coordinador de la Incubadora de Empresas GTEC UNIDAVI. Participa en el Grupo de Investigación en Gestión de Organizaciones Complejas y Educación Superior (FURB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8364-5821>

Correo electrónico: dh@unidavi.edu.br

Maria José Carvalho De Souza Domingues

Licenciada en Ciencias de la Administración de la Universidad Federal de Santa Catarina, máster en Administración Pública y doctora en Ingeniería de Producción. Actualmente es directora del Centro de Ciencias Sociales Aplicadas y coordinadora del programa de posgrado en Administración y Jefe de Departamento. También es profesora investigadora en la Universidade Regional de Blumenau/ FURB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-144X>

Correo electrónico: mariadomingues@furb.br

Marcio Aparecido Lucio

Estudiante de doctorado en Administración de Empresas en la Universidade Regional de Blumenau, máster en Administración de Empresas en la Universidade Regional de Blumenau. Especialista en Docencia de Educación Superior en FAMAN, Cruz das Almas. Licenciado en Administración de Empresas en FAE, Curitiba. Trabaja en el Instituto Federal Catarinense, Brasil, como administrador, donde ya se desempeñó como director de Administración y Planificación Sustituto, como Gerente de Adquisiciones y Licitaciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3413-8812>

Correo electrónico: marcio.lucio@ifc.edu.br

Gilberto Luiz Maschio

Máster en Administración, se desempeñó como coordinador del curso de administración y asesor de planificación en el Centro Universitário para o Desenvolvimento de Alto Vale do Itajaí (Brasil), donde implementó el proceso de planificación estratégica. Profesor en cursos de pregrado y posgrado en las áreas de estrategias y finanzas. Tiene especialización en comercio exterior y gestión de recursos humanos. Además de la actividad académica, trabajó durante varios años en el entorno corporativo, ocupando puestos directivos. Trabaja como consultor comercial en el desarrollo de proyectos de inversión e innovación empresarial y en la estructuración de operaciones financieras, habiendo desarrollado más de 1000 proyectos para cerca de 500 compañías en los últimos 22 años.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2373-4686>

Correo electrónico: gmaschio@unidavi.edu.br

Nataly Guíñez Cabrera

Profesora asistente de la Universidad del Bío-Bío en el área de Marketing desde el año 2012 hasta la actualidad. Es ingeniera comercial y licenciada en Ciencias Administrativas de la Universidad del Bío-Bío. Magíster en Administración de Empresas por la Universidad de Concepción. Actualmente es estudiante de Doctorado en Administración de Empresas en la Universidad Adolfo Ibáñez.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-8457>

Correo electrónico: ngunez@ubiobio.cl

Margarita América Briceño Toledo

Químico, licenciada en Química, doctora en Química de la Universidad de Santiago. Académica de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Arturo Prat (2002-a la fecha). Participa en redes tales como: Red de Gobernanza de Educación Superior y en la Sociedad Chilena y Latinoamericana de la Ciencia del suelo (SCCS y SLCS) y Red de Salinidad de suelos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3051-2504>

Correo electrónico: mbriceno@unap.cl

Francisco Ganga Contreras

Doctor en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales por la Universidad de Sevilla-España. Consultor internacional, profesor titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, Chile e investigador del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>

Correo electrónico: ganga.francisco@gmail.com

Juan Bautista Abello Romero

Doctor en Ciencias de la Administración. Investigador del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa y académico de la Universidad de Los Lagos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3064-3456>

Correo electrónico: jabello@ulagos.cl

Patricio Viancos

Administrador público, licenciado en Administración, doctor en Política y Gestión Educativa e investigador de la Universidad de Tarapacá (Chile).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-4183>

Correo electrónico: patricio.viancos@gmail.com

María Inés Álvarez Burgos

Doctora en Gerencia y Política Educativa Organización y Gestión de Ambientes Escolares Agradables que Inciden en la Calidad y el Desarrollo de Competencias Educativas por la Universidad de Baja California. Magíster en Educación Especialización y especialista en Educación en Derechos Humanos por la Universidad Santo Tomás. Actualmente está vinculada a la Universidad Santo Tomás en Tunja.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-7379>

Correo electrónico: maria.alvarezb@usantotomas.edu.co

Eduardo González Gil, O. P.

Ingeniero Industrial por la universidad Industrial de Santander, Colombia, licenciado en Filosofía y Teología, especialista en Docencia

Universitaria y en Gerencia de Instituciones de Educación Superior, Magister en Educación por la Universidad Santo Tomás en Colombia –USTA – y candidato a doctor en Administración de Empresas en la Pontificia Universidad Católica de Argentina, interesado en estudiar el gobierno universitario colombiano.

Tiene experiencia en gestión y docencia universitaria, ha sido Rector General y es actualmente el Vicerrector Académico General de la Universidad Santo Tomás en Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-1020>

Correo electrónico: viceacadgeneral@usantotomas.edu.co

Wendolin Margarita Suárez-Amaya

Doctora en Ciencias Sociales Mención Gerencia, magíster en Gerencia Pública, Licenciada en Administración. Investigadora y profesora de posgrado de la Universidad Arturo Prat en la Facultad de Ciencias Empresariales (Chile). Profesora en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad del Zulia (LUZ) (Venezuela). Investigadora adscrita al Centro de Estudios de la Empresa de FCES-LUZ. Profesora invitada por la Universidad del Bío Bío (Chile).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3825-5781>

Correo electrónico: wendolin.suarez@gmail.com

Walter Saez San Martín

Doctor (c) en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y Licenciado en Administración Pública de la Universidad de Valparaíso (Chile). Actualmente es investigador del Centro Docente y de Vinculación (Santiago) de la Universidad Arturo Prat, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-2304>

Correo electrónico: wsaez@unap.cl

Oscar Yecid Aparicio Gómez

Doctor en Filosofía, Doctor en Educación, magíster en Filosofía y especialista en Ambientes Virtuales de Aprendizaje por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad

Salesiana de Roma y licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Ha sido profesor, investigador y asesor pedagógico en diversas universidades, líder de grupos de investigación, autor y editor de libros y estudios sobre filosofía y educación. Actualmente es decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3535-6288>

Correo electrónico: oscar.yecid@gmail.com

Wilson Mendoza Rivera, O. P.

Posdoctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, doctor en Estudios Tomísticos de la Universidad Abat Oliba – Centro de Estudios Universitarios (CEU) de Barcelona, España, y magíster en Estudios Humanísticos y Sociales de la misma institución. Es magíster en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás (Tunja), magíster en Estudios Dominicanos de la Universidad de Salamanca (España). Completó estudios de Licenciatura en Teología y Licenciatura en Filosofía y Cultura para la Paz en la Universidad Santo Tomás. Actualmente es el Director del Departamento de Promoción y Bienestar Institucional.

Correo electrónico: dir.bienestar@usantotomas.edu.co

Índice temático

A

- Academia 76, 161, 285, 287, 301, 302, 303, 316, 318, 319, 320.
Acompañamiento universitario 42, 46, 106, 162, 181, 187, 198, 327, 328, 334, 340, 344.
Acreditación 18, 74, 81, 86, 105, 120, 125, 154, 187, 188, 194, 210, 228, 231, 245, 257, 304, 327.
Administración univesitaria 62, 69, 204.
Autonomía universitaria 15, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 73, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 120, 127, 134, 147, 152, 199.

B

- Balanced scorecard* (BSC) 201, 202, 203, 207, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218.
Becas 102, 153, 185, 187, 188, 196, 239, 266.
Burocracia 16, 123.

C

- Calidad 24, 53, 68, 69, 72, 81, 86, 100, 104, 105, 110, 124, 125, 131, 133, 142, 152, 153, 162, 165, 179, 184, 195, 198, 199, 216, 240, 249, 254, 266.
aseguramiento de 14, 127, 128, 134, 175, 252, 256, 257.
de la docencia 129, 185, 186, 258.
Centralización 106, 130, 178, 229.

Ciencia, tecnología e innovación (CTI) 19, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 303, 316, 317, 358.

Consenso de Washington 142, 151.

Contrarreforma 53, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 80.

COVID-19 16, 39, 40, 98, 99, 104, 105, 112, 129, 133, 134, 184, 186, 195.

Creatividad 41, 44, 45, 64, 68, 69, 70, 89, 90, 106, 267, 302, 310, 313, 314, 315, 320.

Cuarta revolución industrial 99, 123, 134, 135.

Cultura 16, 20, 26, 105, 119, 131, 135, 166, 205, 217, 240, 269, 270, 273, 304, 318, 319, 332, 356, 364.

de la creatividad 302, 314.

digital 15, 25, 26, 32, 35, 48.

organizacional 46, 131, 179, 252, 254.

D

Democratización 17, 64, 142, 149, 156, 161, 163, 164, 165, 199, 262.

Desarrollo 21, 29, 32, 55, 56, 68, 74, 97, 133, 164, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 236, 237, 240, 241, 246, 247, 255, 257, 267, 270, 286, 287, 289, 290, 291, 304, 317, 327, 331, 335.

científico y tecnológico 124, 145, 149, 281, 288.

plan de 19, 33, 99, 210, 212, 231, 235, 284, 288, 319.

sostenible 29, 129, 131, 132, 134, 163, 302, 316, 317.

Descentralización 102, 106, 107, 130, 131, 177, 284, 288.

Diseño institucional 96, 121, 233.

Diseño organizacional 119, 175, 176, 180.

Docencia 17, 19, 27, 74, 75, 80, 97, 98, 103, 105, 108, 133, 166, 174, 182, 185, 188, 196, 226, 252, 258, 259, 260, 261, 270, 273, 337, 340.

E

Educación *passim*

a distancia 35, 36, 37, 38, 46, 95, 98, 104, 107, 128, 145, 196.

continua 189, 190, 194.

de calidad 294.

online 36, 43, 48, 95.

- pública 149.
- remota 15, 26, 27, 28, 35, 42, 43, 44, 45, 48, 95, 96.
- virtual 95, 98, 107, 112, 184, 185, 343.
- Empresas 20, 39, 66, 67, 202, 205, 206, 264, 269, 289, 303, 305, 306, 310, 311, 313, 318, 320.
- Emprendimiento 20, 40, 42, 48, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 249, 248, 265, 267, 269, 317, 318, 319, 320, 337.
- Estructura organizacional 175, 176, 178, 179, 180, 198, 199, 225, 241, 273.
 - adhocrática 181.
 - burocrática profesional 181.
 - burocrática mecánica 181.
 - burocrática carismática 181.
 - matricial 175, 182.
 - orgánica 177, 178, 179, 181, 182.

F

- Filosofía del bambú 171, 183.
- Formación inicial docente 184, 187, 188, 190.

G

- Gestión *passim*.
 - académica 18, 26, 29, 32, 44, 46, 47, 335.
 - de la docencia 261.
 - de la investigación 236.
 - del conocimiento 20, 232, 233, 301, 313, 315, 316, 319.
 - educativa 202.
 - estratégica 207, 212.
 - institucional 31, 166, 252.
 - universitaria 18, 19, 27, 81, 83, 84, 85, 89, 90, 174, 201, 203, 204, 205, 207, 214, 217, 251, 343.
- Globalización 33, 36, 152, 281, 305.
- Gobierno *passim*.
 - académico 160.
 - sistema de 16, 96, 106, 110, 112, 123.
 - universitario 15, 17, 63, 68, 70, 78, 84, 97, 121, 143, 167, 257.

Gobernabilidad 69, 74, 83, 98, 142, 143, 144, 165.

Gobernanza 14, 16, 105, 112, 117, 118, 121, 122, 123, 134, 142, 143, 144, 151, 160, 164, 262, 343, 353, 357, 359, 361.

 modelo 122, 129, 131, 132, 133, 134.

 universitaria 13, 17, 93, 141, 142, 145, 148, 154, 155, 156, 163, 265, 354.

I

Innovación 17, 19, 41, 42, 44, 48, 54, 61, 62, 63, 117, 122, 131, 132, 142, 145, 148, 156, 160, 161, 164, 165, 166, 181, 207, 226, 232, 233, 236, 241, 246, 247, 267, 269, 281, 282, 287, 288, 289, 292, 293, 303, 305, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 340, 358.

Investigación *passim*.

Investigador 27, 28, 86, 87, 173, 174, 177, 230, 236, 238, 239, 243, 263, 292, 326, 327, 330.

Isomorfismo 120.

 coercitivo 120, 134.

 institucional 120.

 mimético 120, 134.

 normativo 120, 134.

L

Liderazgo 16, 62, 96, 106, 107, 112, 118, 122, 127, 145, 206, 251, 252, 303, 310, 364.

 tipos 252, 253.

 transformacional 253, 273.

M

Manifiesto Liminar de Córdoba 60, 61, 63, 146, 147, 150.

Misión de sabios 291, 292, 293.

Modelo *passim*.

 de aprendizaje 302.

 de gestión 20, 214.

 napoleónico 123, 145, 151, 153.

pedagógico 15, 27, 38, 43, 44.
 Movimiento estudiantil 70, 150.

N

Neoliberalismo 133, 142, 151.

O

Organización 61, 65, 70, 118, 28, 151, 153, 156, 157, 160, 166, 175,
 176, 177, 178, 180, 182, 207, 210, 307, 310, 313, 327, 337, 362.
 en cátedras 182.
 en departamentos 182.
 Organizaciones mecánicas 180.

P

Planeación estratégica 17, 165, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210,
 212, 214, 215, 216, 217, 218, 255, 256, 262, 272, 375.
 Política de investigación 19, 237, 281, 284.
 Políticas regionales 281, 284, 290.
 Prácticas 189, 190, 196, 202, 203, 205, 206, 215, 217, 218, 256, 302.
 pedagógicas 33, 34.
 profesionales 186, 258.
 Privatización 152, 153, 157.
 Publicaciones científicas 231, 325, 326, 329, 333, 339, 342, 343.

R

Ranking 96, 227, 336, 339.
 Reformas universitarias 53, 61, 64, 66, 67, 71, 123, 141, 142, 145, 147,
 148, 149, 150, 162, 163, 331.
 Reforma Universitaria de Córdoba 60, 61, 90, 146.
 Revistas indexadas 231, 334, 339, 340.

S

Sistemas de investigación 383.
Sistema universitario 68, 72, 95, 99, 100, 104, 105, 125, 126, 144, 145,
149, 156, 163, 165.
 argentino 17, 96, 110, 112, 118, 121, 123, 142, 155, 157, 158, 160.
Sindicato de docentes 103, 104, 105.

T

Technique for Order Preference by Similarity to an Ideal Solution
(TOPSIS) 18, 209.

Tecnología

digitales 15, 27, 32, 33, 36, 37, 38, 42, 43, 45.
TIC 112, 166, 260, 271, 288, 289, 313, 326, 330.
Vinculación con el medio 19, 252, 255, 263, 264, 265.

U

Universidad, universidades

empresas 67.
estatales 16, 26, 106, 124, 226, 228, 232, 249, 328, 331.
extranjeras 69.
investigativa 172.
privada 66, 67, 68, 82, 83, 87, 96, 118, 124, 126, 129, 133, 153,
154, 160, 205, 226.
posmoderna 173.
pública 20, 53, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 82, 83, 85,
87, 88, 89, 94, 96, 98, 109, 110, 117, 121, 151, 154, 161, 201, 265, 325,
331, 344.

Índice onomástico

A

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) 228, 333, 336, 339, 342.

Asamblea Nacional de Rectores (ANR) 53, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 86.

B

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) 284, 286.

Banco Mundial 325.

British Council 86.

C

Colciencias 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 293.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) 286.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) 86, 93, 98, 125, 127, 134, 154, 157.

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) 86, 93, 226, 227, 235, 239, 291.

Conadu 103, 104, 105.

Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) 117, 118, 126, 127, 128, 129, 132, 157.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) 184, 188, 229.

Consejos de Planificación Regional de Educación Superior (CPRES) 157.

Consejo de Universidades (CU) 117, 121, 126, 127, 157.
Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) 95, 104, 108, 126, 157.
Consejo Nacional de Acreditación (CNA) 18, 187, 188, 226, 228, 304, 327, 328.
Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec) 86.
Consejo Nacional de Educación 67, 82, 332, 336, 338.
Consejo Nacional de la Universidad Peruana (Conup) 66.
Constitución Política del Perú 16, 77, 84, 90.
Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios (CCDIUN) 156.
Corporación de Fomento de la Producción (Corfo) 227, 248.

D

Dirección General de Investigación (DGI) 230, 232.
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa 125.

F

Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) 104.
Fondecyt 191, 230, 235, 239, 244, 263.

G

Google For Education 26, 29, 42, 43, 44.

I

IESALC 161, 162, 166.

L

Ley 29 de 1990 de Colombia 286, 288.
Ley 188 de 1995 de Colombia 284.
Ley 1253 de 2008 de Colombia 285.
Ley 1286 de 2009 de Colombia 285.
Ley 1530 de 2012 de Colombia 288.
Ley 1753 de 2015 de Colombia 289, 290, 315.

- Ley 1951 de 2019 de Colombia 282, 291, 317.
 Ley 18368 de 1984 de Chile 229.
 Ley 19238 de 1993 de Chile 255.
 Ley 21091 de 2018 de Chile 188, 228, 249.
 Ley 21094 de 2018 de Chile 228, 249.
 Ley 24521 de 1995 de Argentina 121, 125, 157.
 Ley 23733 de 1983 de Perú 73, 82.
 Ley 26206 de 2006 de Argentina 114.
 Ley 30220 de 2014 de Perú 15, 53, 54, 67, 68, 77, 78, 80, 81, 83, 86, 87, 90.
 Ley Avellaneda de 1885 de la Argentina 145, 146, 147.

N

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (Nifede) 17, 141.

O

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 227.
 Organización de los Estados Americanos (OEA) 286.

P

Partido Nacionalista Peruano 72, 74, 82, 83.
 Partido Político Fuerza Popular 88.
 Partido Político Podemos 88.
 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 286, 302.
 Política Nacional de Competitividad y Productividad (PNCP) 288.

R

Red de Asociaciones Latinoamericanas y Caribeñas de Universidades Privadas (Realcup) 129.

S

Scopus 236, 245, 326, 33, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342.
 SENA 286, 319, 329.
 SCIELO 236, 239, 245, 333, 335, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 343.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 126, 158.
Sistema de Educación a Distancia (SIED) 98, 100, 102, 108.
Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCT) 284, 286, 287.
Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) 281, 285, 289, 396.
Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) 81.
Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) 76, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90.

U

Unesco 17, 152, 166, 228, 286, 326.
Unión Cívica Radical 146.
Universidad Arturo Prát 18, 225, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 237, 242, 244, 245, 247, 248, 328, 331, 341.
Universidad Autónoma de México 72.
Universidad Católica del Perú 67.
Universidad Católica de Temuco (UCT) 17, 171, 189, 190, 194, 195, 247.
Universidad de Antioquia 247, 316.
Universidad de Antofagasta 247, 328, 330, 332, 333.
Universidad de Buenos Aires (UBA) 123, 147.
Universidad de Educación Nacional Enrique Guzmán 58.
Universidad de Los Lagos 255, 271, 272.
Universidad de Tarapacá 247, 328, 330, 339, 341.
Universidad del Bío-Bío 247, 328, 330, 336.
Universidad Femenina del Sagrado Corazón 60.
Universidad La Salle 15, 25, 26, 27, 28, 38, 39.
Universidad Nacional de Córdoba 126, 146.
Universidad Nacional de La Plata (UNLP) 123.
Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) 16, 93, 96, 100, 101, 102.
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho 57.
Universidad Nacional de San Martín de Tarapoto 85.
Universidad Nacional de Tres de Febrero 17, 141, 157.
Universidad Nacional de Trujillo 53, 58, 69, 75, 82.

- Universidad Nacional del Santa de Chimbote 85.
 Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann 80, 85.
 Universidad Nacional Mayor de San Marcos 56, 69*, 74, 85.
 Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo 85.
 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco 57, 85.
 Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica 85, 88.
 Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz 85.
 Universidad Nacional de San Agustín 58, 79.
 Universidad Ricardo Palma de Lima 81.
 Universidad Santo Tomás 14, 15, 20, 21, 301, 303, 319, 377.

W

- Web of Science (wos) 236, 245, 246, 247, 327, 333, 335, 336, 338,
 339, 341, 343.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía Sabon Lt Std.

2020