

La gestión de la Universidad

Si bien el concepto de gestión es muy amplio, refiriéndonos específicamente al ámbito universitario, la gestión institucional centra la atención sobre el concepto “institución”, que supera la noción de “organización” para fijar el análisis en las normas, reglas, expectativas de comportamiento, sistemas de gratificación, sentidos, identidades, etc.

La gestión no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería: es una labor de construcción, preservación y proyección en el tiempo de los elementos que convierten a la organización en una institución que involucra a muy diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados a los que alcanza. (Martínez, 2000, p. 11)

La Universidad es un universo simbólico, con mitos que contribuyen a otorgar sentido a la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan, gobernando el pensamiento y estructurando la vida cotidiana (Clark, 1995). Todo este universo simbólico se va configurando a lo largo de la historia institucional hasta dotarle de una personalidad propia. De allí, que el papel esencial de la gestión universitaria es la vigilancia de la coherencia entre su identidad, su orientación y su desempeño.

Desde los criterios de la planificación estratégica, la gestión deberá contemplar, entre otros ejes, los siguientes:

- Los propósitos compartidos por la comunidad educativa.
- Objetivos institucionales en función de los propósitos.
- Estrategias para el logro de los objetivos.
- Tipo de organización requerida (viable en el marco de las posibilidades institucionales).
- Planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo.

En estas cuatro premisas se expresa una visión común del futuro para una institución y se establecen los compromisos de acción de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Desde el plano teórico, Antúnez (1997) y Martínez (2000) identifican tres conceptualizaciones o perspectivas similares referentes a la gestión:

- *La gestión como función administrativa.* Hace referencia al manejo cotidiano de la captación, ordenamiento y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales, en el marco de una estructura que distribuye responsabilidades y que define una estructura de trabajo.
- *La gestión como función de gobierno.* Esta perspectiva incorpora las dimensiones vinculadas al gobierno, entendido como: la definición de la misión y del diseño institucional; la fijación de la orientación estratégica; la determinación de los objetivos operacionales y de las ofertas académicas; el dictado de las políticas que regulan su funcionamiento, la naturaleza y atributos de los destinatarios de sus servicios; la definición de estándares de calidad para sus actividades; el establecimiento de los criterios para la captación de recursos y su asignación entre las diferentes funciones; el seguimiento y la evaluación de la ejecución de las acciones que se derivan de las definiciones y mandatos anteriores.
- *La gestión como toma de decisiones.* Esta perspectiva se expande cuando se introduce la idea de gobernabilidad, como la capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la identidad institucional, sus contenidos simbólicos y su proyección en el tiempo.

A partir de estas ideas, la concepción que adoptamos para nuestro estudio incorpora cuestiones propias de la “gestión institucional”. Creemos que la gestión institucional está relacionada directamente con las nociones de “gobierno” y “administración”, así como con la capacidad para tomar decisiones, como lo veremos a continuación. Por ello, comprende la definición de las políticas, los procesos de toma de decisiones y la asignación de recursos, y no descuida el conjunto de condiciones para el desempeño

de las funciones básicas de la Universidad. Nuestra concepción de gestión está relacionada con la gobernabilidad que se expresa en las exigencias de las demandas externas y los procesos internos, la integración de la docencia, la investigación y la extensión, la convivencia productiva de los actores con intereses, aspiraciones y orientaciones diferenciadas. Entendemos que la gobernabilidad va mucho más allá de la participación y la distribución del poder, como afirma Albornoz (1996), para referirse básicamente a los resultados y consecuencias de la participación y de la movilización de los recursos de poder. El criterio de gobernabilidad que a esta concepción le corresponde es que la gestión debe apuntar a construir identidad institucional, a preservar su legitimidad, a asegurar la calidad de las actividades que se llevan a cabo y de sus productos, a la eficiencia en el uso de los recursos y a velar por la sostenibilidad institucional (Martínez, 2000).

Asumimos también el criterio de Martínez (2009), para quien la gestión institucional es el arte de “pilotear” la institución y “guiar” a la organización para desempeñar eficazmente su misión, atendiendo los objetivos. Para Martínez (2009), el desafío actual es aplicar un nuevo modo de conducir el funcionamiento de las instituciones educativas, en el que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto y cambiante. Así, pilotear una organización y llevarla a reencontrar su sentido y finalidad requiere de las capacidades de sus líderes para señalar nuevos horizontes, trazar trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos, reunir nuevos actores y liberar un *quantum* de creatividad. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones (Martínez, 2009).

La especificidad de la gestión universitaria

El momento de transformación en que se halla la Universidad actual es un elemento que caracteriza el estudio de la misma (Barnett, 2002; Freitag, 2004; Jarvis, 2006), ya sea afirmando que es una institución que

está llamada a declinar de sus valores tradicionales, ya sea señalando que justamente ante la crisis de la Modernidad la Universidad debe ratificar su papel como uno de los espacios por excelencia del conocimiento y del devenir social (Michavila, 2001; De Miguel *et al.*, 2001; Pedró, 2004; Merino, 2002). Tal controversia confirma la importancia que se concede en el pensamiento actual de la Universidad en todas sus dimensiones, sin dejar fuera la de su gestión.

La necesidad de una gestión universitaria orientada a la innovación y al cambio es algo asumido por todos los analistas. No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales (Rodríguez, 2002b). Para hacer referencia a la gestión universitaria también están aquellos trabajos que contemplan la gestión financiera. Pero no es esta la situación en lo referido a la gestión de la Universidad como organización compleja (De Moura Castro y Levy, 2000), en la que se afirma que existe poco análisis o tratamiento poco sistemático de las dimensiones vinculadas al gobierno y a la gestión de la institución como unidad y totalidad (Martínez, 2000). Por ello, es importante clarificar y especificar qué entendemos por gestión en el campo universitario o en el ámbito educativo.

Así, para Marcovitch (2002), es necesario, en primer lugar, distinguir claramente entre administración y burocracia. En la Universidad y en la administración pública en general, existe la tendencia a confundir procedimientos de gestión y procedimientos autoritarios, burocratizantes, que inhiben las aspiraciones justificadas. Esta distinción, si no es percibida, convierte a la administración en un fin en sí misma:

La gestión, en realidad, es un medio para lograr objetivos. Cuando una organización se propone conseguir resultados ambiciosos, es necesario planificar, definir objetivos que se quieren alcanzar, distribuir responsabilidades, ejecutar lo que fue proyectado y, finalmente, evaluar comparando lo que se había planificado con los resultados obtenidos. Lejos de ser una secuencia de memorandos, informes y procesos que circulan durante meses a años sin ningún resultado concreto, la gestión es el instrumento puesto al servicio de un colectivo humano para que se alcancen buenos resultados. (p. 92)

Hay que considerar que, tanto en las cuestiones de gobierno como de administración, se combinan restricciones externas y discrecionalidades internas. Si bien las universidades tienen capacidad de decisión basada en el criterio de autonomía institucional y vinculada con la misión, y actividades académicas propias, están al mismo tiempo reguladas y sujetas a marcos normativos de la sociedad o del Gobierno que regulan sus estructuras institucionales, organizativas y de funcionamiento. A nuestro criterio, nunca como en las últimas dos décadas se ha llevado a cabo una serie de reformas universitarias desde los Gobiernos de turno para ejercer control sobre ellas, asimismo, las propias universidades se han reorganizado para responder a los nuevos entornos sociales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se puede hacer uso de instrumentos desarrollados para organizaciones que no comparten rasgos como: ausencia de propósitos de lucro, pluralismo interno, objetivos ambiguamente definidos, orientaciones profesionales externamente reguladas y autonomía de sus integrantes. Esta es una gestión que —por la presencia y relevancia de los aspectos elusivos del liderazgo, del reconocimiento de los pares y de la participación extendida— difiere de aquella que se desarrolla en contextos organizacionales jerárquicos, con resultados medibles a corto plazo y con indicadores de performance fácilmente cuantificables.

La gestión institucional debe incluir instancias orgánicamente institucionalizadas responsables de diseñar y organizar en forma integral los procesos universitarios, mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones, para la gestión administrativa, para facilitar el flujo de información hacia dentro y hacia afuera de la institución, para la selección y contratación de personal, para la marcha de la institución, etc. Y los mecanismos que aseguren la libertad de cátedra y la autonomía académica de la institución. (Martínez, 2000, p. 10).

También se entiende por gestión universitaria a “la acción generadora de políticas y acciones mediante las cuales se intenta responder al mandato de ofrecer educación, promover la investigación y difundir la cultura” (Campos, 1999, p. 62), facilitando e incentivando la flexibilidad,

reformando —si fuera preciso— aquellos aspectos de la estructura institucional de las universidades que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras (Quintanilla, 1998). Estas políticas deben ser cumplidas a través de procedimientos técnicos con base científica, que abarcan las tareas desde el funcionamiento general de una unidad institucional hasta el funcionamiento y acciones sobre la estructura previamente señalada (Gairín, 1996).

La gestión educativa para autores como Antúnez (1997) sugiere inmediatamente “actuación”, ya que es:

El conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados. (p. 61)

Esa actuación tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañada de un referente, de una especificación que lo complemente (gestión administrativa, gestión de recursos humanos, etc.). Tal actuación es entendida como acción y efecto de la administración material del centro educativo, un conjunto de actuaciones propias de la función directiva y como tarea que se realiza “por encargo”, como ya se mencionó antes.

En palabras de Barnett (2002), se ha escuchado en los últimos años algo así como un “murmullo” acerca de la “gestionalidad” de la vida universitaria, pero no se oyen protestas serias. Que esto no se produzca es síntoma de dos cosas:

Primero, que hay un consenso, incluso dentro de las universidades, según el cual estas tienen que ser gestionadas en la era contemporánea, y gestionadas bien. El personal docente no desea formar parte de una institución deficientemente gestionada. Eso se demuestra con facilidad, pero representa una adaptación extraordinaria por parte de los académicos a las realidades de la vida universitaria. Segundo, entre la gran mayoría

de los académicos predomina la idea de que prefieren que sean otros los que se ocupen de la gestión. (p. 171)

Botero (2009), por su parte, expone que para algunos autores la gestión educativa es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos, como lo señaló Antúnez (1997). A partir de aquí se pudiera hacer una diferenciación entre los conceptos de “gestión” y “administración”. Donde la gestión es el todo y la administración es una parte de ese todo, relacionada con el manejo y uso de los recursos. Por tanto, para una buena gestión, es necesario tener un buen esquema administrativo, o viceversa, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

La gestión universitaria se comprende, por otra parte, como una herramienta que permite verificar y rectificar —si fuera el caso— las acciones administrativas y educativas llevadas a cabo para cumplir las metas y objetivos establecidos en los respectivos planes, programas y proyectos de las IES (Ferrer *et al.*, 2008). En esta línea, Ramos (2004) y Robins (2003) señalan tres dimensiones de la gestión universitaria: estratégica, psicosocial y antropológica.

La *dimensión estratégica* se sustenta en la teoría clásica de la administración, cuyos procesos son:

- Planear, a partir de un eje como plan y como guía, del análisis interno y externo.
- Organizar, estableciendo la estructura de la organización que facilite la implementación del plan estratégico.
- Dirigir, definiendo lineamientos para que la dirección operativa la ejecute.
- Controlar, monitoreando los indicadores del desarrollo de estrategias para prevenir desviaciones.

- La evaluación, con el fin de conocer el grado que se cumplen los objetivos para alcanzar la visión y misión de la organización en congruencia con sus valores.
- La mejora, que da la respuesta a la evaluación, la planeación estratégica que debe producir una mejora y que sea medible.
- El aprendizaje, referido al aprendizaje y conocimiento que las acciones acertadas o no dejan a la organización y su personal, siendo un aspecto clave la documentación de las mismas para agregar valor a las organizaciones.
- La evolución, al final del proceso, surge una organización mejor y más inteligente en la que se manifiestan nuevas potencialidades conocido como “*empowerment* organizacional”. Llegado a esta etapa, se inicia nuevamente el ciclo de planeación estratégica.

La *dimensión psicosocial* se trata de un enfoque vinculado con la psicología y la sociología como ciencias que estudian el comportamiento:

- La primera, busca medir, explicar y a veces cambiar el comportamiento humano y contribuye en el aprendizaje, la motivación, la personalidad, la percepción, la eficacia del liderazgo, la satisfacción en el trabajo, la toma de decisiones, la evaluación del rendimiento, la medición de la actividad, el diseño del trabajo, la tensión en el trabajo.
- La segunda, se sostiene en el estudio del sistema social en el cual los individuos desempeñan sus papeles, es decir, estudia a la gente en relación con otros seres humanos, el grupo como competente de la organización, contribuyendo en la conformación de grupos de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación, conflicto, cambio y cultura organizacional.

La *dimensión antropológica* —fundamentada en la antropología como ciencia que estudia las sociedades para aprender acerca de los seres humanos y sus actividades— contribuye con valores comparativos, actitudes comparativas, análisis transcultural, cultura organizacional, ambiente organizacional y todo ello orientado al sistema de la organización, donde se señalan los siguientes aspectos:

- Las IES constituyen la herramienta por excelencia para la materialización de este nuevo ser humano integral y en sintonía a las exigencias de su entorno.
- El proceso educativo que es complejo responde a diversas concepciones teóricas y en la actualidad se promulga que el estudiante sea quien modele su aprendizaje y en donde el papel del docente toma un nuevo perfil visualizándose como facilitadores o intermediarios entre el conocimiento y los estudiantes.
- Por ello la educación es el medio para alcanzar el fin del hombre.
- La Universidad desde esta perspectiva social es un servicio público ligado a los requerimientos de la sociedad, sin perder ese carácter humanizante en la gestión institucional.

Finalmente, las universidades son organizaciones presentan ciertas características que les permiten diferenciarse de otras entidades: su carácter institucional, autónomo, humanizante, dinámico, comunitario y profesional superior. Así, dado que la Universidad tiene una misión social y cultural, en la literatura especializada existe un amplio cuerpo de trabajos referidos a la gestión universitaria entendida a partir de las funciones básicas que se desprenden de su misión: docencia, investigación y extensión o vinculación (BM, 2003; Manzano, 2011). Por ello, en nuestra investigación, si bien intentamos comprender los cambios o el mejoramiento de la gestión académica sin descuidar la dimensión docente, investigadora y de extensión, colocaremos el acento sobre la gestión desde la perspectiva organizativa que asume la Universidad en función, precisamente, de las mejoras académicas.

La gestión académica en la Universidad

Cuando la institución universitaria revisa sus estructuras organizativas, lo hace para mejorar el funcionamiento del gobierno y promover espacios de mayor participación de la comunidad educativa, pero siempre con el propósito de mejorar los aspectos académicos. Por ello

es importante que nos acerquemos a la comprensión de lo que significa la gestión académica.

Dado que nos interesa el concepto de gestión comenzamos asumiendo el criterio de Sander (1996), quien sostiene que la razón de ser de la estructura organizativa y de los procesos técnicos y administrativos de las universidades es su misión política-cultural y su objetivo pedagógico. Por tanto, todos los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.

Así tenemos las aportaciones de Álvarez *et al.* (2009), quienes expresan que la gestión académica de las instituciones educativas se refiere al modelo pedagógico y curricular adoptado, al logro de la calidad de la educación. Pérez Lindo (2003), por su parte, sostiene que la gestión académica se centra en la producción y en la transmisión de conocimientos, implicada en los problemas pedagógicos y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Esto significa que la gestión académica no puede centrarse solamente en el mejoramiento de la organización o del currículo, también debe estar abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico le exige:

La gestión académica no solo remite a saber cómo son los procesos, trámites, técnicas y herramientas que se emplean para realizar las tareas de gestión. Sino que se trata de lograr gestionar un conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución, que consiste en saber por qué, relacionado a un proyecto y metas comunes, comprender su ámbito de actuación y el valor de las acciones; saber qué, remite a las actividades necesarias para realizar una tarea, se trata de la información requerida para tomar una decisión. (Vicente y D'Assaro, 2010, p. 16)

Esto requiere de la comunidad universitaria la capacidad de crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exigen un cuerpo normativo abierto y flexible, y una voluntad de cambio en la conciencia de los miembros de la comunidad universitaria (Vicente

y D'Assaro, 2010). Mientras estas condiciones no existan, todo intento de cambio quedará en una oportunidad perdida.

El tema de la gestión académica sugiere, asimismo, algunos principios que la propuesta de Pacheco (2008, p. 106) coloca como fundamentales. En primer lugar, la gestión académica requiere transparencia. Solo así profesores y estudiantes podrán cumplir un deber fundamental: realizar aportes enriquecedores a la gestión académica por medio de la opinión y de la crítica. En segundo lugar, la gestión académica merece desempeñarse con niveles de excelencia, como una de las formas de testimoniar con hechos la calidad científica y académica de la institución. En tercer lugar, la gestión académica para su ejercicio debe nutrirse de un conjunto de valores éticos y morales, los cuales permiten afianzar sobre bases sólidas las condiciones de liderazgo, elemento indispensable que permite realizar una gestión académica de alta calidad.

Luego de señalar estos principios de la gestión académica, Pacheco (2008, p. 106) enumera cuáles son los principales instrumentos:

Tabla 10

Principios e instrumentos de la gestión académica

Principios de la gestión académica	Instrumentos de la gestión académica
Transparencia. Desempeño con niveles de excelencia. Nutrirse de valores éticos y morales.	El plan de desarrollo académico. Las políticas académicas. El marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos). Los organigramas estructurales y funcionales de la Universidad.

Nota. Adaptado de Pacheco (2008, p. 106).

Profundizando un poco más en la gestión académica y su relación con el talento humano, Ordóñez (2000) la entiende como la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir —mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos— las metas y los objetivos propuestos para mejorar el servicio educativo:

Tabla 11

Elementos de la gestión académica identificados en diferentes autores

Elementos de la gestión académica	Autores
Los procedimientos o formas de gestión han de ser concebidos como componentes articulados de un paradigma comprensivo de la gestión en función de mejorar la educación como un bien social y cultural.	Sander, 1996
Modelo pedagógico y curricular adaptado al logro de la calidad educativa.	Álvarez <i>et al.</i> , 2009
Se centra en la producción y transmisión del conocimiento y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Además, está abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico así lo exige.	Pérez Lindo, 2003
Gestionar conjunto de saberes que conforman el conocimiento en la institución relacionado a un proyecto y metas comunes.	Vicente y D'Assaro, 2010
La gestión académica necesita de algunos instrumentos tales como plan de desarrollo académico; políticas académicas; marco institucional (leyes, estatutos y reglamentos); organigramas estructurales y funcionales de la Universidad.	Pacheco, 2008
La gestión académica es la función que se desarrolla en la organización destinada a cumplir mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos, las metas y los objetivos propuestos.	Ordóñez, 2000

Como se destaca en el cuadro anterior, el concepto de la gestión académica devela diferentes elementos, que en la literatura especializada algunos la conciben en un horizonte paradigmático o epistemológico más amplio relacionado con un modelo pedagógico y curricular (Sander, 1996; Álvarez *et al.*, 2009), en la producción y transmisión de conocimientos (Pérez Lindo, 2003; Vicente D'Assaro, 2010), así como la referida desde un horizonte más instrumental relacionado con proyectos (plan de desarrollo académico) y metas comunes, políticas académicas y organigramas institucionales y funcionales claros (Vicente D'Assaro, 2010; Pacheco, 2008).

Para que todos esos planteamientos puedan ser llevados a la práctica, se requiere un elemento que en el contexto de la sociedad del conocimiento se convierte en un imperativo político y académico: el personal académico de la institución. Vicente y D'Assaro (2010) hablan de acciones

de gestión académica como: desarrollar competencias para el diseño y desarrollo de políticas de conocimiento e información, mayor compromiso con los objetivos pedagógicos y con la formación de los estudiantes; pero plantean también competencias sociales, prácticas, cognoscitivas y de eficacia personal, en coherencia con los saberes relacionados con el qué, el porqué, con quién, dónde y cuándo:

Tabla 12

Gestión del conocimiento en la gestión académica

Acciones de gestión académico-pedagógicas	Competencias	Saberes
Diseño. Asesoramiento. Análisis e información. Acompañamiento en la propuesta de mejora. Facilitación de la comunicación. Promoción de espacios de reflexión.	Sociales. Prácticas. Cognoscitivas. De eficacia personal.	Saber qué. Saber por qué. Saber con quién. Saber dónde. Saber cuándo.

Nota. Tomado de Vicente y D'Assaro (2010, p. 17).

En los planteamientos para la gestión académica que realiza Parrino (2004), sugiere una planificación adecuada de los recursos humanos, de acuerdo con las características de la institución. Se deben revisar los criterios de organización curricular, por área de conocimiento, unidad pedagógica o cátedra.

Gestionar recursos académicos importa realizar una correcta diversificación de las categorías del personal docente, analizar la reestructuración de los cargos, formular estrategias flexibles de incorporación, conjugando el universo de normas que regulan los mecanismos de prestación de servicios así como los derechos y obligaciones de los actores involucrados... políticas de incentivos, así como los mecanismos de evaluación del personal, su capacitación y las diferentes estrategias para el desarrollo profesional y personal de los recursos humanos. (p. 12)

Hay que tener en cuenta que la efectividad de una universidad depende de la eficiencia, especialmente, de su personal académico, afirma Parrino (2004) y por ello conviene tener en cuenta:

- La ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, sector, categoría y actividades propuestas permite una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando para cada participante de la vida académica universitaria su integración y el trabajo que efectúa en la institución. Este debe ser asignado de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación.
- El desarrollo del personal académico y su capacitación, los directores de departamento o líderes, en general quienes se ocupen de la gestión del personal debe ser quienes aconsejen y definan un plan de formación para el crecimiento profesional.

En línea con la correcta ubicación y el desarrollo del personal académico y considerando el ingreso de profesores nuevos a la docencia universitaria, León y López (2009) señalan la importancia de la inserción de los profesores principiantes. Para ello, valoran las mentorías como recurso valioso no solo con fines de inducción profesional, sino para promover el cambio de cultura profesional docente hacia una práctica más colaborativa y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, señalan que no existe una adecuada correspondencia institucional, que se manifiesta en la escasez de programas formativos para la inserción profesional en la enseñanza, lo que significa que no siempre se valora adecuadamente estos procesos en las universidades.

En síntesis, la comprensión de la gestión académica articula criterios o dimensiones relacionadas con el paradigma de la gestión educativa, que las instituciones universitarias tienen que contemplar en su misión política y cultural y por los objetivos pedagógicos. De este modo la gestión, no solo remite a considerar cómo son los procesos, técnicas, herramientas, etc., sino que está relacionado a un proyecto y metas comunes que articula docencia, investigación y extensión universitaria.

Las funciones de la Universidad

La gestión de la docencia

Como resultado de las transformaciones experimentadas en la actualidad, la profesión docente está cambiando. La irrupción y evolución de las TIC está produciendo una disgregación de las funciones tradicionales de los maestros: diseñar el curso, seleccionar textos y lecturas, impartir las clases y evaluar los recursos disponibles. La necesidad de que las instituciones universitarias puedan responder con celeridad a las señales cambiantes del mercado laboral y ajustarse con prontitud al cambio tecnológico, también puede traducirse en una organización más flexible en cuanto a la ubicación del personal docente y la evaluación de su desempeño (BM, 2003).

Los cambios de la sociedad del conocimiento, para Jarvis (2006), están causando tensiones en las IES —incluso en las más tradicionales— y destaca siete áreas principales de ese cambio, entre las que está el papel de la docencia. Hoy, la docencia se diversifica de forma acelerada, pues aumenta su variedad estructural con nuevos tipos de asignaturas; aumenta la flexibilidad, aparecen nuevas disciplinas y campos de conocimiento; los sistemas de gestión de conocimientos informatizados y los entornos de aprendizaje virtuales posibilitan nuevas perspectivas (Barnett, 2002).

Una nueva concepción de la docencia y de la relación profesor-alumno exige también cambios metodológicos en la enseñanza. Un artículo de *El País* (Verdú, 2010) hace referencia al futuro inmediato de la Universidad tradicional y la denomina “posuniversidad”, cuyas características principales serían:

- El alumno tradicional, obligado a callar, es el antagonista del nuevo alumno, invitado a hablar.
- La que se llama posuniversidad, como todos los “post”, que preparan el más allá de la crisis se apoyan en una comunicación y colabora-

ción apaisada, no en la jefatura vertical. Se apoyan en la acción y no en la quieta recepción, en la conversación y no solo en la devoción.

- La enseñanza autoritaria y unidireccional ya se revela como un vejestorio inútil y unidireccional que fomenta el fracaso y la abstención. El desarrollo de internet y la clase de conocimiento producido por muchos, participando, interactuando o colaborando, es la clase de material cognitivo que devolvería sentido al aula.
- Más que apoyarse en una verdad que imparte el “oficiante actual” se tratará de una verdad múltiple, enriquecida a través de una mezcla de opiniones y neuronas distintas, puesto que, como se sabe del cerebro mismo, el mayor éxito de la inteligencia no proviene tanto de una sola mente privilegiada sino de muchas mentes insólitamente trenzadas para inventar y crear (Verdú, 2010).

Este panorama social agudiza la tensión entre la enseñanza y la investigación en el conjunto del sistema, que tendrá que atender a una creciente demanda de nuevas capacitaciones profesionales superiores y a una creciente exigencia de excelencia en el plano científico y cultural. En esta línea, será necesario prestar mayor atención a la enseñanza, a la formación de los profesores universitarios, la evaluación de su actividad docente y la exigencia de potenciar el desarrollo institucional de la investigación (Quintanilla, 1996). Como señala Medina y Domínguez (1990), se debe considerar que el cambio en la enseñanza y, como consecuencia, el desarrollo profesional de los profesores no es una actividad que crece por generación espontánea: la innovación académica y curricular es un proceso de transformación crítica. “Sin un cambio cultural no se producirá el deseado cambio curricular. Se trata de compartir la convicción de un paradigma diferente” (Cano, 2011, p. 15).

Son cada vez más quienes insisten en la necesidad de formación de los profesores universitarios, sin embargo, a criterio de Zabalza (2002, pp. 147-169), esta plantea serias preguntas: ¿qué tipo de formación, sobre qué, para quiénes, quién debe impartirla, qué formatos o metodologías? Al mismo tiempo, se encuentran dilemas: entre una formación para el

desarrollo personal o para la resolución de necesidades de la institución; entre la obligatoriedad o voluntariedad; entre la motivación intrínseca y la motivación para el reconocimiento; entre la formación generalista (y de tipo pedagógico) o específica vinculada a su área de conocimiento, o para tareas de gestión; para la docencia o la investigación, para la enseñanza o el aprendizaje; solo para nóveles o para todos, para asociados o a tiempo parcial. Además, se señala el dilema sobre el debate de las competencias de los formadores, sobre las diversas modalidades de formación y sus aportaciones, etc.

En este concierto amplio e incierto de los principales componentes en los que se desarrollan los sistemas universitarios en el siglo XXI, Spies (2003) expresa que deberían ser las escuelas multidisciplinares, centradas en el estudio y resolución de problemas —antes que los departamentos o facultades centradas en lo disciplinar— las que deben tener en cuenta las universidades para un adecuado desarrollo de su tarea educativa, investigadora y social.

Lopera Palacio (2004) presenta algunas de las disyuntivas que, de manera común e irresuelta, se encuentran en las IES y están relacionadas con la docencia:

- Reforzar los planes de estudios con los conocimientos teóricos indispensables para la comprensión del mundo o descargarlos en asignaturas para permitir mayor práctica y contacto con la realidad social.
- Contratar licenciados en educación para facilitar el aprendizaje, o bien, a profesores expertos en la ciencia que enseñan, pensando en la profesionalización.
- Crear programas sobre nuevas áreas del conocimiento o fortalecer los existentes en determinada especificidad temática.
- Conciliar un estilo de dirección universitaria autoritario con uno de tipo paternalista; y promover a los cargos de dirección a personas formadas en la misma Universidad, o bien, a directivos de otras IES.

Como ya dijimos al inicio de este apartado, la docencia evoluciona siguiendo las cambiantes demandas y presiones del contexto y las transformaciones institucionales en las que se desenvuelve. Los cambios del contexto tienen una innegable influencia no solo sobre las definiciones de las funciones económicas, sociales, políticas y culturales que debe desarrollar la educación superior, sino sobre las condiciones políticas e institucionales en donde los profesionales académicos deben contribuir (Pedró, 2004).

Para el nuevo siglo se vislumbra un nuevo arquetipo de Universidad multifuncional, que debe tener en la formación de las personas su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la Universidad de investigación, en la que irá tomando mayor protagonismo la Universidad docente, evitando sus defectos de antaño. Una Universidad que busque interactuar con su medio, abierto al internacionalismo de los conocimientos y a planteamientos constantemente renovados. Para ello se requiere un profesorado motivado y dedicado, que a su vez sea capaz de lograr la implicación del estudiantado en su propia formación: una Universidad en la que no haya clientes sino actores. (Porta, 1998, p. 62)

Así, el desafío de la docencia es que esta tiene que aprender a ver a los estudiantes no solo como clientes, sino como actores y “autores” de su propia formación. Sin duda, los fenómenos de la universalización de la enseñanza secundaria y de globalización de la economía han contribuido con fuerza a la reorientación de los planes de estudios, lo mismo que de los títulos profesionales. En efecto, Pedró (2004) manifiesta que las transformaciones sociales tienen efectos en la profesión académica y señala cuatro: el aumento de la demanda, la reformulación de los objetivos de la educación superior, las restricciones financieras y las nuevas tendencias en materia de gestión universitaria.

Del mismo modo el tema de la docencia y de la enseñanza superior está bastante asociado a la necesidad de cambio e “innovación”, término que tiene una comprensión amplia y puede ser utilizado de forma diferente, según el contexto. Para Barreiro y Zamora (2011), por ejemplo, la innovación es la introducción de un cambio para algo nuevo, la materia-

lización en un nuevo producto, un nuevo proceso o un nuevo método; necesita de una serie de condiciones: el cambio debe ser consciente y deseado, es decir, es el resultado de una acción intencionada, debe ser producto de un proceso, con fases establecidas y dentro de los límites específicos. Para Gros y Lara (2009), en cambio, la innovación puede ser la mejora de un servicio, un producto, un proceso o también la gestión organizativa de la institución.

Avanzando hacia algo más específico, para León y López (2014), el concepto de “innovación docente”, entendido como proceso deliberado, choca con la concepción tradicional de la docencia, arraigada en el ámbito universitario, como proceso centrado en la transmisión del conocimiento y por factores como la devaluación de la actividad docente frente a la investigación, bajo impacto de la docencia en la carrera profesional y falta de compromiso colectivo con la mejora de la práctica docente. Ellos señalan tres pilares o bases sobre las que debe apoyarse la innovación docente: el apoyo institucional en la estimulación, articulación, reconocimiento y evaluación de la innovación docente; la formación docente; el cambio de concepciones en el que se apoya la enseñanza universitaria (León y López, 2014). Finalmente, concluyen que:

No solo personas dispuestas a llevarla a cabo, sino bien formadas y altamente competentes para hacerlo. (...) sin formación no hay auténtica innovación. La formación del profesorado es un factor decisivo para despertar el interés y compromiso con la innovación, además de proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevarla a cabo con éxito. (pp. 80-81)

Cerrando este apartado, es importante recalcar que a pesar de las dificultades acerca del cómo generar los cambios y la innovación docente, la enseñanza universitaria es clave en la formación del hombre y el ciudadano, pues se orienta no solo a la formación de profesionales capaces en un área de actuación determinada, sino que —sustentada en su carácter de servicio público— debe responder a las necesidades y requerimientos de la sociedad. En palabras de Ferrer *et al.* (2008) “sus

planes, programas y proyectos en las áreas de la docencia, investigación y extensión deben insertarse o vincularse a las que se definan en el plan de la nación” (p. 210).

La gestión de la investigación

Para Michael y Olssen (2008), la Universidad se desarrolla en el nuevo contexto de la economía del conocimiento, donde formas neoliberales de cambio ejercen presiones estructurales que modifican las relaciones entre la docencia, la investigación y el saber. La globalización no solo transforma las IES y los sistemas nacionales universitarios en organizaciones, sino que genera la formación de una red global transnacional de universidades-investigadoras. De la misma manera que la sociedad globalizada —entre otras variables— por la economía tiene las así llamadas “ciudades globales” en donde se concentra y se crea una red financiera, así mismo, el modelo de globalización de la educación superior es claro con las llamadas “universidades globales”.

La función investigadora hoy no es en una dimensión privilegiada, sino obligatoria para las universidades, considerando que el escenario actual de la sociedad auditable está definido por los *rankings*, patentes y publicaciones con factores de impacto, que condicionan las políticas investigativas y su financiamiento. La investigación, actualmente, tiene estrecha relación con la multidisciplinariedad como camino para superar la visión monodisciplinar (Codina y Delgado, 2006; Manzano, 2011) y con la innovación como algo propio del sistema universitario y no únicamente como se pensaba que estaba reservado al mundo empresarial (Gross, 2010).

La multidisciplinariedad tiene lugar de enriquecimiento mutuo, la interdisciplinariedad implica la creación de algo nuevo y la transdisciplinariedad supone la construcción de un nuevo cuerpo de conocimiento más allá de las disciplinas implicadas (Codina y Delgado, 2006). La “creación de algo nuevo” es, para Manzano (2011), la neodisciplinariedad, como

esfuerzo por superar “el trabajo monodisciplinar que se ha mostrado claramente insuficiente para responder a la multitud de retos; sin embargo, la transdisciplinariedad todavía suena a palabra forzada, difícil de pronunciar y, más aún, de entender” (p. 258).

Desde los planteamientos de Morin (1998) sobre una necesaria reforma de la Universidad, esta se concibe como reforma del pensamiento, que pasa por la reforma de la enseñanza en todo su arco educativo:

La reforma de la Universidad comportaría instauración de departamentos o institutos dedicados a las ciencias que hubieran obrado una reconstitución polidisciplinar alrededor de un núcleo organizador sistémico (ecología, ciencias de la tierra, cosmología); progresaría con la futura reconstitución de las ciencias biológicas, las ciencias sociales, y elaboraría los dispositivos que permitirían la coordinación del conjunto de las ciencias antropológicas y del conjunto de las ciencias de la naturaleza. [...] Se puede contemplar igualmente la institución en cada Universidad de un centro de investigación sobre los problemas de la complejidad y la transdisciplinariedad, así como talleres consagrados a las problemáticas complejas y transdisciplinarias. Del mismo modo, sería necesario garantizar la posibilidad de diplomas y tesis poli o transdisciplinarias. (pp. 26-27)

“La investigación multidisciplinar se ha impuesto a la realizada sobre una única disciplina, asunto que está impregnando la búsqueda de lo que será la Universidad del futuro” (Caramés, 2000, p. 18). Para Manzano (2011) defender la transdisciplinariedad no implica renunciar a buena parte de su materia prima. Desde aquí la perspectiva es superar, no eliminar, el trabajo de los marcos disciplinares. La mezcla de elementos requiere de la existencia previa de estos. Dentro de la línea que une la posible evolución desde un trabajo disciplinar al transdisciplinar, se identifican etapas intermedias o aproximaciones parciales que se señalan en cuatro peldaños:

Tabla 13

Camino desde la disciplinariedad a la transdisciplinariedad

Monodisciplinariedad	Multi/ pluridisciplinariedad	Interdisciplinariedad	Transdisciplinariedad
<p>Cada campo del saber se concentra en sí mismo, genera información, conocimiento, comunicación, foros de discusión en torno a la propia disciplina, a su objeto de estudio, a sus procedimientos de trabajo, a su historia, a su identidad, a su función científica, técnica, profesional o social.</p>	<p>Diferentes campos del saber comparten espacio y tiempo, establecen contactos y comunicaciones mutuas con el objetivo de acotar identidades, poder, recursos, etc. Las universidades son ejemplos de espacios pluridisciplinarios un conjunto de minifundidos del conocimiento, donde lo habitual es especialistas realizando sus trabajos, sin enterarse, ni conocer nada de lo que sucede en el despacho o laboratorio contiguo.</p>	<p>Muestra un crecimiento mutuo dentro de cada disciplina como resultado del contacto de varias. Ejemplo de esto son asociaciones de profesorado procedentes de distintas especialidades académicas, que se reúnen para abordar asuntos de actualidad, comentar libros, tertulias en torno a estrategias de docencia, compartir experiencias, etc. Esto modifica la mirada de quienes participan en estos espacios.</p>	<p>Exige la construcción de nuevos conocimientos sin que pueda defenderse de forma convincente de qué disciplina se nutre o a qué disciplina habría que asignarle el nuevo nacimiento.</p>

Nota. Adaptado de Manzano (2011, pp. 259-260).

Muchas IES sienten una mayor necesidad de vincular las funciones de la Universidad. Como ejemplo, citamos el caso de la Universidad de Barcelona y el Pla Marc UB Horitzó 2020 (2008), donde se definen algunas políticas para fortalecer la investigación: atraer talentos, definir un perfil de docente e investigador propio, tener posgrados de nivel internacional, generar una cultura de calidad y evaluación, etc. Entre ellas, la primera política es la vinculación entre docencia e investigación. En esa política se insiste en que no puede perderse de vista que el nexo docencia-investigación es lo que define a las universidades respecto a las demás IES. Así, es un imperativo académico que la Universidad enseñe a pensar con mentalidad investigadora, desarrollando capacidades básicas para el ejercicio de la investigación en los futuros graduados. Sin embargo, esta

tarea difícilmente podrá desarrollar un docente universitario que no sea, al mismo tiempo, investigador.

La gestión de la investigación involucra también a la imaginación y la creatividad, no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización (Tünnermann, 2002). Por tanto, las IES deben tener una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad en lugar de la rigidez o el apego a las tradiciones inamovibles o inmutables. “Ciertamente que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la Universidad de nuestros días” (p. 20), sin embargo, existen cambios en las estructuras académicas que han demostrado ser efectivos, como la creación de vicerrectorados de docencia, investigación y vinculación.

La gestión de la vinculación o extensión universitaria

La responsabilidad social es un tema que en los últimos años ha adquirido igualmente notoriedad en el ámbito académico y de gestión de las IES, pues, las universidades tanto públicas como privadas son de servicio público ya que la educación es un bien social. Están al servicio de la sociedad y no al margen y, por tanto, la autonomía universitaria debe estar subordinada al compromiso social de la Universidad (López, 2006).

El proceso de globalización en curso viene redefiniendo el rol social de las instituciones, el de las universidades en general y el de los docentes en particular. Varios estudios e informes de organismos internacionales ponen de manifiesto el papel determinante de la enseñanza superior en el progreso económico, político y social de un país. La relevancia estriba en el hecho de que la aceleración del desarrollo socioeconómico no sería posible sin la producción de conocimientos (UNESCO, 1998; BM, 2003).

Cada vez con mayor fuerza se señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación, tienen que aterrizar en propuestas concretas que involucren a la comunidad universitaria y a la población

del entorno, con la finalidad de que la Universidad eleve cada vez más su dimensión de responsabilidad social. Aparentemente, esta función es de muy fácil concepción, sin embargo, en un artículo publicado por Quezada (2011), se pone de manifiesto que una de las problemáticas que enfrenta el análisis del concepto de responsabilidad social empresarial —también presente en el contexto universitario— es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término.

Todo esto conlleva a considerar que la extensión universitaria es la función que socializa poniendo en común los conocimientos resultantes de las investigaciones y posgrados que deben servir, principalmente, a las demandas de la sociedad, intentando resolver problemas simples en una actitud dialéctica en donde la Universidad adquiere aprendizajes en la investigación y a su vez esta se convierte en soporte comunitario y social desde los planteamientos analíticos, críticos y propositivos para sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado (López, 2006). Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y competitividad en la sociedad del conocimiento.

Quizá es hora de reconocer que, pese a los avances, aún no hemos sido capaces de lograr que prolifere la cristalización de un nuevo “modelo” de Universidad donde predomine la producción de conocimientos y no su mera transmisión, y donde esa transmisión se lleve a cabo con una verdadera voluntad de socialización del conocimiento, para no limitarnos a ser instituciones académicas sino líderes del cambio social. (p. 63)

La extensión universitaria vuelve a poner de manifiesto la necesidad de la interdependencia o articulación de las tres funciones universitarias bajo los criterios de innovación tanto en docencia, investigación y extensión, considerarse todas ellas en igualdad de importancia, pues solo así “dejarán de estar enmarcadas en un énfasis profesionalizante para asumir un perfil más humanista y de compromiso social” (Tünnermann, 2007, p. 50), propias de su identidad tan antigua y tan actual.

Cerrando este apartado es importante recordar que la innovación en la docencia, investigación y extensión, es el resultado de una acción

consciente e intencionada (Fullan, 2002; Hannan y Silver, 2005; Barreiro y Zamora, 2011), y requiere de la implicación, manifestación explícita y clara de la voluntad innovadora de los responsables académicos (Parcerisa, 2010). Al mismo tiempo:

Resulta necesario cambiar la estructura organizativa de la institución de educación superior en vista de lograr un mayor desarrollo innovador [...]. Este cambio constituye un gran desafío que tienen todas las instituciones, pues sin modificar las estructuras organizativas resulta muy difícil incorporar procesos de innovación. (Barrero y Zamora, 2001, p. 57)