

UCES

**Carrera de Especialización en Docencia Universitaria
en Ciencias Empresariales y Sociales**

**“Dirección de carreras de posgrado:
Apuntes para un esquema de gestión”**

Autor: Lic. Adolfo Vázquez

Director de Tesis: Prof. Darío Salvatierra

Buenos Aires, Febrero de 2004

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales

Director: Lic. Ricardo Beylis

Título:

**“Dirección de carreras de posgrado:
Apuntes para un esquema de gestión”**

Autor:

Lic. Adolfo Vázquez

Grado al que se postula:

Especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales

Director de Tesis:

Prof. Darío Salvatierra

Fecha:

Febrero de 2004

Dedicatoria

A mi esposa Estela, por su apoyo y comprensión

Agradecimientos

A mi director de tesis, Darío Salvatierra,
por su valiosa orientación, disposición y constante respaldo.

A mis profesores de la Especialización,
en particular a Irma Zacarías y Rolando Martiñá.

A mis compañeros de la Especialización,
con quienes debatimos muchos de los temas aquí tratados.

A mis colegas directores de carreras de posgrado,
por su apertura a mi requisitoria y amplia colaboración brindada.

A los profesores y alumnos de la Maestría en Dirección de
Comunicaciones Institucionales, por su apoyo e involucramiento
en el proceso de cambio que estamos transitando.

***“Un profesor trabaja sobre la eternidad;
nadie puede decir dónde acaba su influencia”***
HENRY ADAMS

***“El profesor mediocre, dice. El buen profesor, explica.
El profesor superior, demuestra. El gran profesor, inspira.”***
WILLIAM ARTHUR WARD

***“Si Usted, en cualquier situación dada,
ve sólo lo que todos los demás pueden ver,
se puede decir que es usted representante de su cultura.
Hasta el extremo que es víctima de ella”***
S.I. HAYAKAWA

***“Todas las teorías sobre management
se transforman en conspiraciones contra la buena administración
y sirven principalmente para cubrir las espaldas al administrador”***
T. GEORGE HARRIS

**“Dirección de carreras de posgrado:
Apuntes para un esquema de gestión”**

INDICE

Prólogo.....	05
Introducción	
a. Problema, justificación y marco conceptual.....	07
b. Objetivos, metodología, y resultados esperados.....	09
c. Organización del trabajo.....	10
1. Semblanza de la educación superior	
a. Prácticas pedagógicas y aprendizaje en adultos.....	12
b. Cultura institucional universitaria	21
c. Evaluación y acreditación: La CONEAU.....	27
2. Principios de calidad y modelos de gestión	
a. Principios básicos de calidad y criterios de evaluación.....	31
b. El concepto de calidad en la educación	36
c. Gestión de servicios: La teoría de la Servucción.....	41
3. Apuntes para un esquema de dirección de carreras de posgrado	
a. Gestión educativa y documentos curriculares.....	52
b. Responsabilidades de la dirección de carrera.....	63
c. Indicadores de gestión.....	73
4. Conclusiones	78
Bibliografía.....	91
<u>Anexos</u>	
1 - Premio Nacional a la Calidad:Componentes criterios y factores.....	94
2 - Aspectos salientes de la relación director-docentes.....	99
3 - Aspectos salientes de la relación director- alumnos:	111
4 - Servucción del Servicio de Preingreso a la carrera.....	117
5 - Mapa de Públicos de una dirección de carrera.....	120
6 - Cuestionarios de entrevistas estructuradas realizadas.....	122

Prólogo

Mi ingreso a la docencia se produjo hace ya más de 15 años, como una actividad “secundaria”, ya que en aquel entonces mi trabajo “principal” era el de funcionario en una institución financiera. Aún así, siempre tuve especial cuidado en aumentar mis conocimientos sobre mi asignatura, planificar mis clases, respetar a mis alumnos y preocuparme por ser entendido.

Este cuidado se agudizó en ocasión de lanzarme a la actividad independiente (hace 10 años) como consultor en temas de Management y Marketing, labor que incluía la realización de actividades de capacitación en empresas. Complementando esa tarea, mantuve el dictado de algunas cátedras universitarias.

En 1994 fui designado profesor titular de “La imagen, su gestión y control” (materia anual, de segundo año) de la Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales de la UCES. Esta titularidad acrecentó mi dedicación y cuidado por la docencia, y quizás por eso hasta no hace mucho estaba convencido de que mi desempeño docente era bueno, sino muy bueno.

Este convencimiento empezó a desvanecerse hacia fines de 1999, a poco de comenzar la Especialización en Docencia Universitaria y advertir lagunas didácticas importantes en mi gestión, situación que me enfrentó a la necesidad de introducir numerosos cambios en mi manera de asumir el rol de docente.

Sin lugar a dudas, estos últimos cuatro años han sido muy pródigos en la observación y auto-reflexión sobre mis modos de hacer docencia. Y han generado cambios...

Cambios que sigo transitando, y que me inducen a cuestionar muchos de los “modos de relación” que se establecen en el ambiente universitario, entre las partes constitutivas del proceso de aprendizaje.

En octubre del 2002 fui designado Director Interino de la Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales en la que venía desempeñándome como docente. Esta

circunstancia me enfrentó a nuevos desafíos de gestión y me indujo a reenfocar el tema de este trabajo final en algunos interrogantes sobre la dirección del desarrollo de carreras universitarias.

En razón de mis nuevas funciones advertí el déficit bibliográfico que evidencia este tema y la ausencia de instructivos específicos sobre cómo desarrollar la función. Por eso en la elaboración de este trabajo me guió el audaz propósito de aportar un esbozo de esquema de gestión de dirección de carreras de posgrado en instituciones privadas, que pueda constituirse en documento preliminar de discusión y análisis, y mejorarse con el aporte de colegas más calificados y experimentados.

Buenos Aires, febrero de 2004

INTRODUCCIÓN

Problema, justificación y marco conceptual

La última década ha sido testigo en todo el mundo de profundas transformaciones en las políticas de educación superior.

La importancia cada vez mayor del conocimiento en los procesos sociales y productivos, la creciente demanda de formación superior, y la escasez estructural de recursos, han sido en todas partes factores determinantes de esos cambios.

A ello deben sumarse, en nuestro país, datos e indicios sobre tendencias y problemas locales que ponen de manifiesto una declinación en los niveles de formación de los graduados, una pertinencia débil de los contenidos que se enseñan y de los problemas y cuestiones que se investigan, y problemas de organización y gestión que no contribuyen a que se haga el mejor uso posible de los recursos disponibles.

Enmarcado en este último punto, el presente trabajo se focaliza en el problema de la dirección del desarrollo de carreras de posgrado, en la que se verifica la no utilización de modelos de comprobada eficacia en la gestión de servicios, y un desaprovechamiento de la documentación curricular como eje estructurante de la acción.

Los documentos curriculares no se emplean como herramienta genuina del proceso educativo y menos aún en carácter de indicadores de gestión de la comunicación interna y coordinación entre autoridades, administradores, docentes y alumnos.

A su vez, el divorcio y consecuentes problemas de articulación y coordinación entre los distintos actores de la institución universitaria, revelan –entre otros fenómenos-, la no aplicación de modelos de comprobada eficacia en el diseño, planificación y supervisión de la prestación de servicios, para mejorar su calidad, tales como el de la Servucción.

Está visto que la mayoría de los problemas de gestión de calidad educativa que se suscitan en el ámbito de la enseñanza superior (como en tantos otros) encuentran su origen básicamente en el nivel de incompetencia (o de dedicación) de los actores para gestionar eficazmente sus responsabilidades, en los estilos de conducción y/o en la ausencia de una coordinación adecuada, por incomprensión del diseño de la organización, y del rol que le toca a cada una de

sus partes: Las autoridades de la Universidad, el personal administrativo, las direcciones de carreras, los profesores y los alumnos.

Tal como su nombre lo indica, el planeamiento curricular constituye un extracto, apunte, traza o diseño de un proyecto educativo.

Como tal, y si está bien elaborado y complementado con un modelo de prestación del servicio de enseñanza (Servucción), debería constituirse en guía de evaluación del desempeño de los distintos actores, y en la base del control del cumplimiento del proyecto.

Esta guía beneficiará no sólo a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, sino a todas las Especializaciones, Maestrías y Doctorados que componen las carreras de posgrado, en tanto constituirá un instrumento de medición útil para mejorar la performance del servicio de enseñanza.

A mi juicio, el estado del conocimiento de esta problemática se revela insuficiente, en razón de la inexistencia de bibliografía específica en materia de dirección de carreras del nivel superior en universidades privadas y de la ignorancia y confusión respecto de la elaboración y utilización de la documentación curricular. (Existe numerosa bibliografía sobre evaluación de las universidades - preferentemente públicas -, y en temas "macro", pero no sobre aspectos instrumentales, de gestión)

El desarrollo del presente trabajo se apoyó en marcos teóricos que dan cuenta del proceso de aprendizaje en los adultos, el diseño curricular, la evaluación de la Calidad, la dirección en las organizaciones, y el diseño de prestación de servicios.

Para el proceso de aprendizaje en los adultos, recurrimos a premisas de las ciencias pedagógicas básicas, a Usher y Briant, a Donald Schön y a Russell Ackoff

En cuanto a la problemática de la evaluación de la calidad en su aspecto general nos apoyamos en el Premio Nacional a la Calidad, y específicamente en la educación superior en trabajos de Alicia Camilloni y de León Garduño Estrada y de Pablo Vain.

Para la gestión y la supervisión de las organizaciones acudimos a un enfoque interdisciplinario del análisis organizacional, donde confluyen la Psicología Social, la Sociología, la Administración de Empresas y la Sistémica, y a bibliografía específica sobre gestión en instituciones educativas producida por Graciela Frigeri, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti y Pablo Vain.

Para el diseño y organización curricular, tomamos en cuenta aportes varios, en especial de Donald Schön, Azucena López y Darío Salvatierra.

Y para el diseño de prestación de servicios nos apoyamos en la Teoría de la Servucción de Eiglier y Langeard.

Objetivos, metodología, y resultados esperados

El objetivo general de este trabajo es el esbozo de un esquema de dirección de carreras de posgrado en una universidad privada, a partir de mejorar el aprovechamiento de los documentos curriculares y de articularlos con un modelo de diseño y gestión de servicios de calidad.

Los objetivos específicos son:

- Definir las principales interacciones entre los participantes del proceso educativo (Autoridades, Administración, Docentes y Alumnos).
- Precisar las competencias y responsabilidades del director de carrera de posgrado.
- Proveer herramientas de gestión a la dirección de carrera de posgrado.
- Identificar instrumentos de medición adecuados para la evaluación del desempeño de la dirección de carrera de posgrado.

La metodología utilizada fue de base cualitativa. En el abordaje de la institución se desarrollaron entrevistas en profundidad con responsables de la universidad, con directores de carreras de posgrado, con docentes, alumnos y personal administrativo.

Se analizaron documentos curriculares (Planes de Estudio, Programas Analíticos) y se realizó un análisis de funciones y estructura, aplicando esquemas de análisis organizacional, y del modelo de Servucción.

Animaron la realización de este trabajo las siguientes hipótesis:

- La dirección de carreras de posgrado carece de un sistema de indicadores específicos apropiado para la evaluación y monitoreo de la gestión del servicio de enseñanza.
- Existe un desaprovechamiento de los documentos curriculares, visualizados más como mero requisito administrativo que como verdadera herramienta de gestión.

Aspiramos a que el presente estudio contribuya con:

- La elaboración de un esquema de gestión para la dirección de carreras de posgrado en una universidad privada.
- La determinación de las competencias y responsabilidades de la dirección de carreras de posgrado.
- La elaboración de Indicadores para el control de gestión de la dirección de carreras de posgrado.
- La motivación a la Universidad para que en su tarea de autoevaluación incorpore las herramientas que propone el Premio Nacional a la Calidad.

Organización del trabajo

El presente trabajo se desarrolla a lo largo de 4 capítulos.

El primero de ellos (**Semblanza de la educación superior**) comienza abordando las prácticas pedagógicas y las nuevas concepciones en materia de educación de adultos, y fijando posición respecto de lo deseable en este tema. Continúa con un análisis de la cultura

institucional universitaria, y finaliza con un análisis de la influencia de la evaluación y acreditación realizadas por la CONEAU.

El segundo capítulo (**Principios de calidad y modelos de gestión**) se inicia con los principios básicos de calidad y criterios de evaluación, continúa con la compleja cuestión de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, donde afloran más interrogantes que certezas, y luego presenta el modelo de gestión de servicios, Servucción, aplicado al servicio de enseñanza universitaria.

El tercer capítulo (**Apuntes para un esquema de dirección de carreras**), comienza con una descripción de la gestión educativa y la necesidad de una eficaz articulación con los documentos curriculares, continúa con las responsabilidades de la dirección de carrera de posgrado, y finaliza proponiendo algunos indicadores de gestión.

El cuarto –y último- capítulo contiene las **Conclusiones**.

1. SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A modo de encuadre del tema que nos ocupa, en este primer capítulo nos detendremos en tres aspectos de la educación superior que consideramos sustantivos por su directa influencia en la dirección de carreras universitarias de posgrado. Ellos son: Las prácticas pedagógicas y el aprendizaje en adultos, la cultura institucional universitaria, y la evaluación y acreditación.

a. Prácticas pedagógica y aprendizaje en adultos

La Universidad, en tanto institución educativa, tiene como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes. Por ello la dimensión pedagógico - didáctica es la que le brinda especificidad a la institución, y su eje estructurante lo constituyen las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas constituyen un elemento clave, y pueden entenderse como aquéllas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Las prácticas pedagógicas son extremadamente complejas: En ellas se articulan demandas sociales, políticas, y deseos individuales; cuestiones referidas al saber y los saberes; características de la institución, de los docentes y de los alumnos, y un sinnúmero de aspectos presentes en los actores y en el proceso del hecho educativo.

Las prácticas pedagógicas están estrechamente vinculadas con la transposición didáctica, esto es, con el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado.

Como podemos apreciar, en las prácticas pedagógicas se entrelazan numerosas cuestiones y campos teóricos: Por eso le dedicamos este capítulo, porque consideramos que se trata de un tema ineludible de reflexión e intervención directiva.

Comenzaremos por abordar la cuestión del aprendizaje en adultos y la enseñanza universitaria.

Usher y Briant ¹afirman que la educación de adultos no encontró otra vía institucional para su práctica que la réplica de los mecanismos de la educación de la infancia.

En tal sentido, señalan que los principios de socialización de las prácticas de los profesores se basan en la aceptación implícita del paradigma dominante. Es decir, que las actuales condiciones de la producción del conocimiento ocultan las implicaciones de los contextos. De un profesor que construye su práctica omitiendo cualquier formalización teórica no puede esperarse que sea capaz de reconocer el valor que tienen los procesos productivos de sus alumnos como contenidos de conocimiento legítimos.

En su opinión, es necesario plantear la posibilidad de la existencia de unas bases disciplinares para la didáctica de personas adultas, que superen el “triángulo didáctico tradicional” constituido por profesor, alumno y materias, que describe tan sólo los elementos visibles de las interacciones que tienen lugar en el ámbito del aula.

El trabajo de Usher y Brian avanza en la construcción de un modelo de aprendizaje humano culturalmente mediado, del que se destacan la presencia de la comunidad social y las prácticas sociales que en ella tienen lugar y la objetivación del conocimiento derivado de las mismas por parte de los sujetos activos (trascendidas las diferencias entre profesores o alumnos, investigadores o teóricos).

A partir de ello, y frente a las consideraciones psicologistas que ponen todo su énfasis en el desarrollo individual, queda definida desde la teoría-práctica-investigación la naturaleza del trabajo colectivo que se esconde tras los términos *educación de adultos*.

Los autores sostienen que la educación de adultos constituye un área de actividades diversas y en rápida expansión, que como área de estudio no ha promovido especialmente su desarrollo como campo de práctica.

Señalan que el objetivo de la investigación debería ser mejorar la práctica a través de un proceso de reflexión crítica. Concentrándose claramente en las preocupaciones y problemas cotidianos de los profesionales en ejercicio, subrayan la importancia del conocimiento práctico.

¹ Uscher, Robin y Briant, Ian *La Educación de adultos como teoría práctica e investigación*. Madrid: Morata, 1992

A partir de una nueva concepción de la naturaleza del conocimiento práctico, redefinen la teoría en la educación de adultos, lo que debería aparejar consecuencias para el diseño y la enseñanza del curriculum.

En efecto, señalan que el conocimiento teórico y el técnico y el razonamiento instrumental son, en realidad, *casos especiales* del conocimiento práctico y de la comprensión hermenéutica, concluyendo con una imagen muy distinta de la proyectada por el modelo de racionalidad técnica. La necesidad “práctica” ya no se concibe como una actividad rutinaria y habitual, sino como un campo de conocimiento en cuanto tal, como se presupone en otros campos. Se interesa por la acción de un determinado género y tienen sus propios modos adecuados de razonamiento y comprensión. Y señalan que el fallo en reconocerlo es parte de la “tradicción” de nuestra cultura positivista.

Expresan que la teoría no formal puede ser el punto de partida de una teoría de la educación de adultos, pero no constituir su contenido *exclusivo*. Hay que incluir también una evaluación crítica de la naturaleza y de la adecuación de la teoría no formal. Y añaden que si la educación de adultos como área de estudio no es un campo del conocimiento, con una teoría que integre el conocimiento de disciplinas apropiadas, entonces la alternativa de localización en la educación de adultos como campo de práctica no sólo tiene que considerar la naturaleza de la “práctico” sino reconocer además sus limitaciones.

Si la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo práctico, el propósito primario del *curriculum* tiene que ser la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal. Semejante *curriculum* debe permitir a los profesores en ejercicio que desarrollen una conciencia reflexiva de la práctica y facilitar su intervención en la praxis.

Al centrarse en la práctica y en sus problemas, y reconocer la existencia de la teoría no formal, el *curriculum* puede convertirse en *relevante*. Puede conservar su *rigor*, evitar la estrechez de miras y lo anecdótico, al partir de la teoría no formal, pero atribuyendo a la teoría formal su adecuado lugar pragmático. A través del uso de procesos como los de “desnormalización” y “revisión”, la enseñanza puede ser congruente. Si la meta consiste en mejorar la práctica haciendo posible el desarrollo

de una conciencia reflexiva, la situación docente debe proporcionar los medios para que esto suceda, interviniendo en la praxis los profesores y los propios formadores.

Un autor que sostiene una postura coincidente es Donald Schön². Él señala que los centros superiores de formación de profesionales otorgan un status privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. Dice que en este proceso desarrollan una epistemología de la práctica sustentada casi con exclusividad en la racionalidad técnica, considerando la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica.

A su entender, el curriculum normativo de esos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no permiten la reflexión en la acción, y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no solo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.

En su opinión, los centros superiores de formación universitaria deberían aprender de lo que se hace en otros marcos tradicionales de preparación para la práctica, tal y como es el caso de los estudios de arte y diseño, de los conservatorios de música y danza, de educación física y de maestría en artes aplicadas, todos los cuales tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada, y en el aprendizaje en la acción.

A su juicio, la preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

Schön relata cómo el marco educativo en el que se desenvuelve habitualmente un taller de diseño es el de un prácticum reflexivo. Los estudiantes aprenden en estos talleres principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor. Su prácticum es "reflexivo" en dos sentidos: Se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces en algún tipo de reflexión en la acción, y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca.

² Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992

Schön, a partir de un análisis de la difícil situación por la que atraviesan los centros superiores, defiende la idea de la necesidad de impulsar un nuevo diseño, algo que en realidad debió haberse hecho mucho tiempo antes, y concluye con el relato de un experimento de reforma del currículum, que ofrece alguna sugerencia respecto a aquello que puede estar implicado en la puesta en práctica de la idea de un prácticum reflexivo.

Otra visión similar, muy crítica del sistema de enseñanza de adultos es la que aporta Russell Ackoff³, quien señala que allí fallan cuatro cosas: En primer lugar, la enseñanza se ocupa más por transmitir que por escuchar. Segundo, supone ignorancia de parte de los estudiantes. Tercero, desalienta –si no mata- la creatividad. Cuarto, normalmente emplea tests y exámenes para determinar lo que los estudiantes han aprendido, y no lo hace en forma eficiente.

Respecto de “Trasmitir vs. Escuchar”, Ackoff señala que aprendemos más al hablar que al escuchar, pero la mayoría de los maestros y profesores son quienes acaparan todo o casi todo el discurso, e imponen silencio a sus alumnos casi todo el tiempo. Hablar nos da la oportunidad de descubrir –tomar consciencia de- lo que sabemos y lo que no sabemos.

Si bien disertar a los demás es una buena manera de descubrir lo que nosotros pensamos sobre un tema, suele ser un método muy malo para enterarnos de lo que ellos piensan acerca del mismo.

En cuanto a “Suponer ignorancia de parte de los estudiantes”, este autor manifiesta que frecuentemente los profesores subestiman el conocimiento que sus alumnos ya tienen. Con el creciente contenido tecnológico del trabajo y la creciente educación de los trabajadores, esa premisa resulta cada vez menos válida. Y cuánto menos esperemos de los demás, menos obtendremos probablemente de ellos.

Respecto de la “Creatividad”, Ackoff sostiene que el avance constante hacia el ideal del desarrollo total, requiere tanto de sabiduría, entendimiento, conocimiento, información y datos como de creatividad.

Si bien siempre le asignamos a ésta gran valor, sólo en los últimos tiempos hemos empezado a comprenderla, La creatividad es un proceso que incluye tres pasos:

³ Ackoff, Russell *Las fábulas antiburocráticas de Ackoff*, Barcelona: Granica, 1993

- 1) Identificación de restricciones autoimpuestas
- 2) Negación de la validez del supuesto(s) identificado(s)
- 3) Análisis de las consecuencias de dicha negación.

Los mismos tres pasos se emplean para resolver acertijos o enigmas. Un acertijo es un problema que no podemos resolver a causa de una restricción autoimpuesta, una suposición incorrecta que hacemos. Por lo tanto, para resolver un acertijo debemos identificar la suposición limitante, eliminarla, y analizar las consecuencias de ello.

Como ocurre con la sabiduría, no sabemos cómo enseñar la creatividad, pero sabemos cómo estimularla y acrecentarla. También sabemos cómo destruirla.

Finalmente, al referirse a los "Tests y exámenes" este autor expresa que es una opinión muy generalizada que, si hay algo que no miden los exámenes, es la capacidad de aprender. En el mejor de los casos, miden lo que se ha aprendido, en el peor, lo que se ha memorizado. Los exámenes deben brindar oportunidad de aprender, pero rara vez lo hacen. En muchos casos, ni siquiera miden lo que se ha aprendido.

Los exámenes a libro cerrado –el tipo utilizado con mayor frecuencia–, son malos tests de conocimiento y comprensión porque no se asemejan a ninguna situación de la vida real en que se examine y evalúe el conocimiento y la comprensión de una persona.

En la vida real, las personas son evaluadas en base a lo bien que realicen su trabajo. Se espera que empleen todos los recursos de que dispongan. Ninguno de nosotros necesita exámenes para evaluar a quienes trabajan cerca de nosotros. Análogamente, los profesores que trabajan de cerca con los estudiantes en proyectos comunes no necesitan exámenes para determinar qué o cuánto saben los alumnos. Nada más lejos de lo que hoy exige el ejercicio profesional que la fosilizada polémica entre formación profesional e investigación científica como funciones opuestas para la universidad.

La formación profesional sólo puede lograrse en un medio donde la ciencia sea un acto vivo y los estudiantes se relacionen con el conocimiento como producto de una construcción en la que puedan participar activamente, asistir a su nacimiento, e incluso a su transformación y a su reemplazo por nuevos hallazgos.

En función de lo hasta aquí expresado, creemos que tanto Uscher y Briant, como Schön y Russell coinciden en la visión de una educación para adultos centrada en la naturaleza de los mismos y en sus reales necesidades, las de los adultos, bien distintas a las de los niños.

Ya señalaba Malcom S. Knowles⁴, que la expresión “pedagogía de adultos” es una contradicción en los términos, ya que la palabra “pedagogía” es una combinación de los vocablos griegos “paid” – (niño) - y “agogos” – (dirigir).

Siguiendo ese razonamiento se vio en la obligación de acuñar la palabra “andragogía”, para referirse a la ciencia que estudia los procesos de educación de adultos (“andros” hombre).

Llegados a este punto, consideramos conveniente incluir en este primer capítulo una referencia a los problemas centrales o fundamentales que permanecen ignorados u olvidados en la educación (en todos sus niveles) y para ello recurrimos al aporte de Edgar Morin ⁵.

A solicitud de la UNESCO, Morin expresó sus ideas sobre la educación del futuro en relación con la “reforma de pensamiento” que juzga necesaria y urgente si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan. La sociedad humana deberá transformarse, y el mundo del mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy. Debemos trabajar para construir un “futuro viable”. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos de que la noción de durabilidad sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global.

En tal sentido Morin enuncia los siete saberes para la educación del futuro: 1 Las cegueras del conocimiento: El error y la ilusión; 2 Los principios de un conocimiento pertinente; 3 Enseñar la condición humana; 4 Enseñar la identidad terrenal; 5 Enfrentar las incertidumbres; 6 Enseñar la comprensión y 7 La ética del género humano

⁴ Knowles, Malcom *The moderns practices of adult education*. Association Press: New York, 1970

Respecto del primer saber (Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión) señala que es muy significativo el hecho de que la educación, que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer. Manifiesta que el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.

En cuanto al segundo saber, (Los principios de un conocimiento pertinente) básicamente expresa que la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Por lo anterior, es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Enseñar la condición humana, (tercer saber para Morin) lo explica afirmando que la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. Señala que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y se ha vuelto imposible aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad completa y de su identidad común a todos los demás humanos.

Del cuarto saber (Enseñar la identidad terrenal) expresa que es pertinente enseñar la historia de la era planetaria, que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI, y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las

⁵ Morin, Edgar *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Buenos Aires: Nueva Visión, 2001

partes del mundo, sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido. Señala que habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX, mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Enfrentar las incertidumbres es el quinto saber, sobre el que Morin manifiesta que las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre.

El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado, y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Respecto del sexto saber (Enseñar la comprensión) señala que la comprensión es, al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión. De allí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

Finalmente, respecto del séptimo saber (La ética del género humano) Morin expresa que la educación debe conducir a una "antropoética" considerado el carácter ternario de la condición humana, cual es el de ser a la vez individuo-sociedad-especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir, la democracia; la ética individuo-especie convoca a la ciudadanía terrestre en el siglo XXI. De allí se esbozan dos

grandes finalidades ético políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra *Tierra-Patria*, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Para finalizar, y a modo de conclusión sobre este punto referido a las prácticas pedagógicas y aprendizaje de adultos, entendemos que la formación profesional en la universidad hoy debe apuntar menos al desarrollo de la racionalidad técnica y mucho más a generar en los estudiantes capacidades de situarse frente a los nuevos escenarios, las reglas de juego cambiantes, la incertidumbre, los conflictos éticos y otros tantos efectos concomitantes.

Esa capacidad conlleva el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se procura enseñar en las universidades.

Por ello, enfocaremos el tema de la dirección de carreras de posgrado, proponiendo un rol docente construido desde la idea de formador de Profesionales Reflexivos, y esa será la perspectiva que guiará la realización del presente trabajo.

b. **Cultura institucional universitaria**

Sabemos que las actividades de enseñanza y de aprendizaje -eje estructurante de la Universidad-, se adaptan a (y adoptan) la idiosincrasia de la institución en la que se desarrollan.

Y que todas las instituciones poseen rasgos de identidad y señas particulares que le son propios. Ambos constituyen lo que denominamos cultura institucional o corporativa.

Distintos enfoques de la cultura corporativa la presentan como cristalización del entorno, diseño estratégico interno, autoimagen, presunciones básicas acerca de la organización, valores compartidos e ideología de la organización.

Uno de los autores clásicos en el estudio de este tema, Edgar H. Schein ⁶ define al concepto de cultura como:

“Un conjunto de presunciones básicas –inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna-, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas (...) las cuales operan inconscientemente y definen, en tanto que interpretación básica, la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno”

Otro autor cuya obra proviene de las teorías organizativas es Andrew Mayo⁷, quien se interroga acerca de la definición misma de cultura y concluye que la manera más sencilla de definirla es *“the way we do things around here”*, es decir *“nuestra forma de trabajar”*, y señala que la cultura es una combinación de seis factores: valores y creencias, normas de comportamiento, políticas escritas, motivación vertical, sistemas y procesos formales e informales y las redes.

En general, los estudios sobre cultura destacan la importancia de ésta en la gestión global de las organizaciones, particularmente en cuestiones de adaptación, cohesión e implicación.

Diversos autores han ensayado distintas tipologías culturales, con la finalidad de contribuir al análisis de la cultura de una organización, sobre todo en la formulación de hipótesis, ya que lo que se presenta habitualmente a los ojos del observador es una masa ingente de comportamientos, rasgos, anécdotas, etc., muy difíciles de ordenar. En este sentido, las tipologías sirven como instrumento de formalización de las observaciones recogidas.

Justo Villafañe⁸ analiza cuatro tipologías culturales, fundamentadas cada una de ellas en un criterio taxonómico diferente:

⁶ Schein, E.H. *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Madrid: Plaza y Janés, 1988

⁷ Mayo, Andrew *Managing Careers. Strategies for Organizations*, Boston: Institute of Personnel Management, 1991

⁸ Villafañe, Justo *Imagen Positiva. Gestión estratégica de la imagen de la empresa*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1993

1. La ideología de la organización, enunciada por Charles Handy, que presenta cuatro paradigmas culturales: el poder, la función, la tarea y la persona.
2. El desarrollo empresarial, formulada por R. Lessem, según la cual el desarrollo de una organización supondría el paso sucesivo por los cuatro enfoques culturales siguientes: primario, racional, evolutivo y metafísico.
3. La dinámica de la cultura, presentada por Etkin y Schvarstein, cuya tipología la componen cuatro pares dicotómicos de atributos básicos: fuerte/débil y concentrada/fragmentada. Y
4. La relación con el entorno, según Mike Burke, las empresas se caracterizan por estas cuatro lógicas o mentalidades resultantes de estos ejes: apertura al entorno/aislamiento del entorno, e innovación y cambio/orden establecido y disciplina. Como podemos apreciar, la noción de cultura institucional es sumamente rica y admite diversas presentaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional.

Para nuestro trabajo consideramos muy apropiados los aportes de Pérez Lindo y Frigerio, ya que ambos refieren expresamente a la cultura en establecimientos educativos.

Pérez Lindo⁹ afirma que la universidad, sujeta a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual coexisten diversas culturas organizacionales.

Sostiene que la universidad es una institución multicultural, en el sentido de que en ella conviven varias subculturas, a las que caracteriza como cultura del poder, cultura de la administración pública, cultura escolar, y cultura corporativa.

Como consecuencia de esta multiculturalidad institucional, han surgido diversos estilos de gerenciamiento universitario, como el político, el burocrático, el corporativista, el academicista, el empresarial y el parlamentarista multisectorial.

⁹ Pérez Lindo, A. *Gestión Universitaria: Diagnóstico y alternativas*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación", Buenos Aires, 1995 (Mimeo)

Estos estilos, por su parte, suponen modalidades de acción política (en el sentido de gobierno) diferentes, ya que se corresponden con lógicas distintas sobre el poder.

Por su parte, Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti,¹⁰ han elaborado una tipología de la cultura institucional en organizaciones educativas, a partir de trabajar en numerosas instituciones educativas de distinto tipo. Como señalan las autoras,

“Después de numerosas observaciones y del análisis de los diferentes subsistemas educativos y de las instituciones que lo componen, a modo de hipótesis proponemos la existencia de ciertos rasgos comunes a todos ellos, que constituyen lo que podríamos llamar modelos de gestión específicamente educativos. Intentaremos describir y conceptualizar tres tipos distintos de cultura institucional educativa.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UNA CUESTIÓN DE

	FAMILIA	PAPELES O EXPEDIENTES	CONCERTACIÓN
RASGO HEGEMÓNICO	la escena familiar	la exageración de la racionalidad	la negociación
CURRÍCULUM PRESCRIPTO	es ignorado	se lo considera como un sistema “duro” imposible de modificar	se concibe como un “organizador institucional”
MODELO DE GESTIÓN	“casero”	“tecnocrático”	“profesional”
CONTRATOS	lealtades invisibles, contratos imposibles	formales o burocráticos	concertados, explícitos y sustantivos
VINCULOS PRIVILEGIADOS	afectivos, los sentimientos desplazan la tarea	impersonales; los sentimientos son ignorados	contractuales, respetuosos; sentimientos puestos en la pasión por la tarea sustantiva
DIMENSIÓN SOBREVALUADA	ninguna	la administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	ninguna
DIMENSIÓN DEVALUADA	todas	la comunitaria	ninguna
DIMENSIÓN CENTRAL	ninguna	la administrativa	La pedagógico-didáctica
TENDENCIA RIESGOSA	dilución de la especificidad institucional	el aislamiento respecto de la comunidad y la	asambleísmo

¹⁰ Frigerio, Graciela, y otras *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel, 2000

		sociedad	
MODALIDAD DE LOS CONFLICTOS	interpersonales: suelen no resolverse ni elaborarse	son "negados" o eludidos. No se elaboran ni resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	surgen por divergen-cias en las posiciones; se redefinen y disuel-ven o se resuelven por elaboración
PARTICIPACIÓN	se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia...)	se la puede solicitar formalmente	deseada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
COMUNICACIÓN	se desvalorizan los canales formales	preeminencia de los canales formales, ver-ticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

En el modelo "familia", las actividades se centran en el mantenimiento del sistema, y la tarea sustantiva de enseñar, si bien no está ausente, pasa a un segundo plano.

En el modelo "papeles o expedientes" el aspecto priorizado es la formalización y en la mayoría de los casos constituye una alternativa de gestión conservadora y disciplinaria, en la que se rutinizan las prácticas, y se reiteran los procedimientos, perdiendo significación la actividad pedagógica.

En el modelo "concertación" se procura equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del proyecto institucional. La permanente consulta o la deliberación entre los miembros puede llevar a que los equipos de conducción vean diluidas o desdibujadas sus tareas y sus responsabilidades.

Como bien señalan las autoras, las tipologías pueden aparecer casi como caricaturas de la realidad, ya que la misma presenta mayores variaciones que aquello que la tipología recorta.

Aquí también debemos aceptar que en los últimos tiempos, los contratos entre las personas, incluido el contrato pedagógico, han cambiado aceleradamente. Esto queda reflejado básicamente en dos fenómenos:

1) El deterioro de las figuras de autoridad y de identificación: Francia del 68 simboliza el punto de inflexión. Anteriormente había donación automática de confianza hacia las figuras de autoridad. Se las legitimaba más automáticamente. Hoy se sospecha a priori. Hay nuevos códigos y criterios de autoridad, nuevos

valores de lo que es honorable y lo que no. Además, por primera vez en la historia de la humanidad los jóvenes tienen herramientas de supervivencia que transmitir a los adultos.

2) Vivimos en una época de pragmatismo hedonista. La tarea docente-educativa es una tarea a largo plazo. Hace falta paciencia, concentración durante largos períodos. El escenario tradicional educativo entra en contradicción con pautas culturales vigentes (Hiperkinesia, hedonismo, pensamiento click, impaciencia, dificultad para dibujar un futuro predecible, escepticismo, desconfianza).

Obviamente, estos ingredientes que se incorporan a la cultura universitaria actual, también deben ser procesados y tenidos en cuenta a la hora de diseñar las estrategias de gestión de la dirección de carreras.

Y en ese diseño no puede faltar una caracterización del rol del docente universitario, que se va construyendo en referencia a dos ejes: la identidad profesional y el escenario en el que se desarrolla su acción.

Referirnos a la práctica del docente universitario supone reflexionar sobre la multiplicidad de determinaciones que operan sobre ella. Creemos que lo más acertado es proponer su lectura desde un enfoque multirreferenciado, entendiendo que la Multirreferencialidad supone “la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos”¹¹

Siguiendo a Vain¹², entendemos a la docencia universitaria como una práctica educativa, y a la educación como práctica social. Y consideramos que la educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto.

En general, las prácticas sociales no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual, sino que

¹¹ Frigerio, G, Op.Cit.

¹² Vain, Pablo. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: Publicación de la CONEAU, 1998

se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas.

Esta complejidad merece un tratamiento particular, y debe prevenirnos del pensamiento reductor unidimensional, ya que no es inofensivo: Tarde o temprano desemboca en acciones ciegas que al actuar sobre el tejido de lo real conducen a acciones incontrolables. Tal como lo propone Morin, debemos oponer a la razón reduccionista-simplificante cerrada, una racionalidad abierta capaz de abordar la complejidad de lo real.

Y esto nos plantea hacer un esfuerzo para salir de las diferentes disciplinas que intentan abordar el problema reduciéndolo a una sola óptica (Educación, Administración, etc). Tenemos que procurar un tratamiento interdisciplinario de esta cuestión.

Para finalizar, destacamos la importancia de los trabajos de Pérez Lindo y de Frigerio, en tanto que permiten captar y comprender lo fundamental y propio de la cultura institucional universitaria, y, desde la dirección de carrera de posgrado, pensar en las estrategias de gestión más convenientes.

c. Evaluación y acreditación: La CONEAU

Aunque en algunos países se realiza desde hace décadas, la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias constituye una práctica novedosa en la Argentina, No así la evaluación de los estudiantes, egresados y docentes o de actividades aisladas, que reconocen antecedentes

Según lo expresa la CONEAU¹³:

“Esto es una consecuencia de la ampliación y consolidación de la autonomía universitaria, la expansión de la matrícula y la multiplicación y diversificación de establecimientos. De esta manera se satisfacen los requerimientos crecientes de la

¹³ CONEAU Página web (www.coneau.edu.ar) Información Institucional, Antecedentes.

sociedad y la necesidad de orientar a los estudiantes potenciales y actuales y a los distintos sectores comunitarios.”

En coincidencia con esos fenómenos, se advierte un notorio interés acerca de esta problemática en la opinión pública y en particular en las comunidades universitarias, que ha dado lugar a partir de 1990 a numerosos seminarios, congresos, paneles, debates, proyectos y publicaciones.

A comienzos de 1993 fue creada la Secretaría de Políticas Universitarias, en cuyo ámbito se iniciaron dos instancias operativas, vigentes a la fecha de la sanción de la Ley de Educación Superior, de las cuales se hace cargo la CONEAU desde su constitución.

Por una parte, a partir de 1993 el Ministerio de Educación de la Nación firmó 16 convenios con universidades nacionales, dos con asociaciones de facultades y uno con una universidad privada para planear e implementar procesos de evaluación institucional. Estos acuerdos prevén el asesoramiento para la realización de autoevaluaciones, que quedan en manos de las mismas instituciones y la asistencia para constituir y coordinar comités de evaluación externa. Durante 1995 se completaron, dentro de este programa, las evaluaciones de tres universidades nacionales: la del Sur, la de la Patagonia Austral y la de Cuyo. La CONEAU tomará bajo su responsabilidad la prosecución de los restantes convenios en lo relativo a las evaluaciones externas.

Por otra parte, a finales de 1994 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP). Este organismo realizó durante 1995 una convocatoria a la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos. Mas de 300 carreras de posgrado ofrecidas por universidades públicas y privadas respondieron a ella. La CAP dictaminó sobre su acreditación, con resultados positivos en aproximadamente dos terceras partes de las solicitudes y clasificó los programas acreditados según la calidad en tres categorías. El Ministerio de Educación de la Nación transfirió estos procedimientos de acreditación a la CONEAU, en el estado en que se encuentran en el momento de su constitución, dando por terminadas las funciones de la CAP.

La CONEAU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo autónomo creado en 1995 por la Ley 24.521 de Educación Superior.

Dicha ley, en su Sección 3 referida a “Evaluación y acreditación”, establece que:

“Artículo 44: Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.

Artículo 45: Las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación, previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán los que establezca el Ministerio, previa consulta con el Consejo de Universidades.

Artículo 46: La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, y que tiene por funciones:

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;*
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen conforme a*

los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;

- c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación, o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;*
- d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.*

La CONEAU, según su Presidente Ernesto F. Villanueva, en sus siete años de existencia ha obtenido un doble logro: Por un lado legitimidad en el sistema. Las discusiones sobre su existencia han dejado de tener importancia para dejar paso a otras más complejas acerca de los sistemas concretos de evaluación y acreditación que en la actualidad se utilizan. Por el otro, la presencia de la CONEAU significa, o tiende a significar, más que una entidad, algo así como una aspiración que puede actuar en el imaginario de los actores universitarios involucrados en los procesos educativos a modo de incentivo y/o de testigo nacional de lo que se hace en otras instituciones del país.

De todos modos, y como conclusión de este punto, coincidiremos en que las organizaciones complejas difícilmente se modifican si no es a partir de una profunda convicción por parte de sus participantes. En este sentido, la ley ha dicho que la evaluación externa es apenas un complemento de la autoevaluación.

Dado que el tema de nuestro trabajo (Dirección de carreras de posgrado) debe estar presente en las autoevaluaciones que realicen las instituciones universitarias, intentaremos contribuir con ese propósito aportando algún esquema de dirección e indicadores de gestión. Previamente, y a lo largo del próximo capítulo, abordaremos el tema “Principios de calidad y modelos de gestión”.

2. PRINCIPIOS DE CALIDAD Y MODELOS DE GESTIÓN

En este capítulo proponemos un enlace entre principios teóricos referidos a la calidad y modelos de gestión capaces de hacerla realidad.

Lo iniciamos con una consideración general de la problemática de la calidad y de la evaluación. Continuamos luego con la presentación de variados enfoques sobre la calidad en la educación, y concluimos con el enunciado de la teoría de la Servucción, para la gestión de servicios con calidad.

a. Principios básicos de calidad y criterios de evaluación

Para el desarrollo de este punto vamos a apoyarnos en el Premio Nacional a la Calidad, instituido en 1992, por la ley 24.127.¹⁴

Este Premio fue concebido como un modelo que sirviera de guía a todos los actores de la vida económica nacional, en un camino que debe conducir al país y a sus habitantes a una calidad de vida superior y en constante perfeccionamiento.

El objetivo del Premio es *“...la promoción, desarrollo y difusión de los procesos y sistemas destinados al mejoramiento continuo de la calidad en los productos y en los servicios que se originan en el sector empresario y en la esfera de la administración pública, a fin de apoyar la modernización y competitividad de esas organizaciones”*.

La experiencia adquirida en este proceso facilitó la extensión del Premio a Organizaciones sin Fines de Lucro o del Tercer Sector, con el objeto de difundir una cultura de excelencia y generar modelos que sirvan de guía a las entidades sin fines de lucro (el caso de las universidades), para ayudar a que el país tenga una calidad de vida superior a la actual y en constante perfeccionamiento, armonizando el balance social y económico, junto con las empresas y la esfera de la administración pública, que ya venían participando del premio.

Las Bases del Premio Nacional a la Calidad para el Sector Privado tienen como objetivo primordial servir como un eficaz instrumento para todos aquellos directivos

¹⁴ Fundación Premio Nacional a la Calidad *Bases del Premio Nacional a la Calidad* Buenos Aires, 1993

que buscan un Modelo que los guíe hacia el perfeccionamiento de sus organizaciones.

En su formulación, se ha tenido en cuenta algunos principios de calidad que en el ámbito internacional adoptaron aquellas organizaciones que han logrado importantes avances en su camino hacia la Excelencia.

Mencionaremos algunos de ellas, aclarando que todos tienen igual importancia, independientemente del orden en que se los enumera:

- 1) Enfoque en destinatarios y en la comunidad: La organización asegura su supervivencia y desarrollo a través de la satisfacción de las necesidades y expectativas de los destinatarios, cuya lealtad se mide en términos del logro del mayor nivel de satisfacción, el mantenimiento de la relación y la disposición a recomendar.
- 2) La trascendencia social de la organización: Las organizaciones comprometidas con la Excelencia desarrollan acciones que contribuyen a elevar la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. También promueven la cultura de la Calidad en la comunidad y participan del fortalecimiento de los servicios comunitarios.
- 3) El liderazgo del Equipo de dirección: Está conformado por el máximo nivel ejecutivo de la organización y quienes dependen directamente de él. Desempeñan un rol impulsor fundamental, ya que son ellos quienes definen los valores, la visión, misión, y objetivos de la organización, y quienes a través de su gestión y ejemplo guían a la organización.
- 4) El aseguramiento de la Calidad: La Calidad se prevé y se diseña. La organización realiza actividades sistemáticas para garantizar la calidad de sus procesos, servicios y productos. Analiza los componentes clave de los procesos, incluyendo la investigación y el desarrollo, el diseño y la evaluación del servicio o producto resultante.
- 5) La mejora continua, la creatividad y la innovación: Las organizaciones comprometidas con la Calidad procuran constantemente la mejora de sus procesos, servicios y productos. Consideran al aprendizaje continuo de todos sus miembros y a la creación de un ambiente propicio para el desarrollo de la innovación y la creatividad como elementos clave para la introducción de mejoras.

- 6) La administración de los procesos: Toda actividad desarrollada por la organización puede definirse en términos de procesos, es decir, la combinación de recursos humanos y materiales en una serie de actividades repetitivas y sistemáticas para obtener un producto o servicio que satisfaga los requerimientos del destinatario. El éxito en la gestión se fundamenta en la medición sistemática de los resultados y en la introducción continua de mejoras.
- 7) El desarrollo y el compromiso de los integrantes: La Calidad la construyen las personas. Un servicio o producto es el resultado de las acciones, directas o indirectas, de todos y cada uno de los individuos que integran la organización. El equipo de dirección crea un clima de confianza y respeto al individuo en la organización que promueve el desarrollo, el crecimiento y la participación de todos sus integrantes. Los directivos delegan a los restantes niveles la autoridad necesaria para cumplir adecuadamente sus responsabilidades y les otorgan recursos acordes.
- 8) Las relaciones con los prestadores: La organización procura el desarrollo de las relaciones a largo plazo con los prestadores, basadas en la mutua confianza y en una integración adecuada, generando con ello mejoras y valor agregado a sus destinatarios y a los mismos prestadores.
- 9) La orientación hacia los resultados: El incremento de la calidad de sus servicios y productos y la mejora continua de sus procesos se refleja en la tendencia sostenidamente positiva de los resultados que satisfacen plena y consistentemente a todos aquellos vinculados con la institución, y en términos generales la sociedad en su conjunto, a través de un proceso de crecimiento y aprendizaje, con un encuadre que favorezca la participación y la transparencia en la forma de conducir la institución.

Hoy pueden establecerse ciertos atributos que, sin ser excluyentes, resultan distintivos de una organización cuya gestión puede ser considerada de Calidad.

Ellos son:

- Resultados que satisfacen plena y consistentemente a todos los sectores vinculados a la organización.

- Un Sistema de Gestión que asegura la continuidad de esos resultados a lo largo del tiempo, aplicando los conceptos, metodologías y herramientas para la Calidad.
- Un Liderazgo ejercido con convicción y energía por el Equipo de dirección, comprometido con los valores de la Excelencia, transmitidos a todos los niveles de la Organización, mediante el ejemplo permanente de su conducta

Para poder discernir en qué medida las organizaciones que aspiran a obtener el Premio a la Calidad presentan estas características, y cuáles lo logran en mayor grado, el proceso de evaluación se realiza en función de un Modelo de Evaluación cuyos Criterios son básicamente aplicables a todo tipo de organización. No obstante ello, se tiene en cuenta las características distintivas de cada institución y sus prestaciones.

Los tres componentes que constituyen el modelo de evaluación son: Liderazgo, Sistema de Gestión y Resultados, y el peso proporcional asignado a cada componente se consigna en la Tabla de Puntajes Máximos.

Modelo de Evaluación

LIDERAZGO	SISTEMA DE GESTIÓN	RESULTADOS
1. Liderazgo 1.1 Dirección estratégica 1.2 Compromiso 1.3 Trascendencia social	2. Planeamiento estratégico 2.1 Proceso de Planeamiento 2.2 Estrategias y planes 3. Enfoque en destinatarios y comunidad 3.1 Conocimiento de destinatarios y comunidad 3.2 Gestión de las relaciones con los destinatarios 3.3 Resolución de quejas y reclamos 3.4 Determinación de satisfacción y lealtad de los destinatarios 4. Gestión de procesos 4.1 Enfoque de la gestión de procesos. 4.2 Procesos de diseño 4.3 Procesos de producción, servicio y apoyo 4.4 Procesos relativos a prestadores 5. Gestión de recursos humanos 5.1 Planeamiento y conducción	6. Resultados 6.1 Satisfacción y lealtad de los destinatarios 6.2 Repercusión en la comunidad 6.3 Económico-financieros e intangibles 6.4 Operativos 6.5 Gestión de recursos humanos 6.6 Acciones relativas a la trascendencia social

	5.2 Integración, capacitación y desarrollo	
	5.3 Satisfacción de los integrantes	

Tabla de Puntajes Máximos

COMPONENTE: LIDERAZGO (200 PUNTOS)

1. Liderazgo	200
1.1 Dirección estratégica	80
1.2 Compromiso	60
1.3 Trascendencia social	60

COMPONENTE: SISTEMA DE GESTIÓN (400 PUNTOS)

2. Planeamiento estratégico	100
2.1 Proceso de Planeamiento	60
2.2 Estrategias y planes	40
3. Enfoque en destinatarios y comunidad	100
3.1 Conocimiento de destinatarios y comunidad	35
3.2 Gestión de las relaciones con los destinatarios	25
3.3 Resolución de quejas y reclamos	15
3.4 Determinación de satisfacción y lealtad de los destinatarios	25
4. Gestión de procesos	100
4.1 Enfoque de la gestión de procesos	40
4.2 Procesos de diseño	20
4.3 Procesos de producción, servicio y apoyo	25
4.4 Procesos relativos a prestadores	15
5. Gestión de recursos humanos	100
5.1 Planeamiento y conducción	40
5.2 Integración, capacitación y desarrollo	30
5.3 Satisfacción de los integrantes	30

COMPONENTE: RESULTADOS(400 PUNTOS)

6. Resultados	400
6.1 Satisfacción y lealtad de los destinatarios	100
6.2 Repercusión en la comunidad	70
6.3 Económico-financieros e intangibles	70
6.4 Operativos	60
6.5 Gestión de recursos humanos	50
6.6 Acciones relativas a la trascendencia social	50

Total de puntos **1000**

Consideramos conveniente incorporar a las instituciones universitarias la aplicación de estos indicadores generales de calidad, y que las mismas se planteen el objetivo de concursar en alguna próxima edición del Premio.

Esto posibilitará la aplicación de estándares integrales y sistémicos, y al utilizar las Bases del Premio como modelo para su autoevaluación y para planificar sus acciones de mejora, encontrarán en esta herramienta de gestión una invaluable ayuda para su desarrollo.

En Anexo 1 se detallan los componentes, criterios y factores establecidos por la Fundación Premio Nacional a la Calidad para aplicar en la evaluación.

b. El concepto de calidad en la educación

El concepto de calidad ha ido adquiriendo creciente centralidad en el discurso educativo, en relación directa con la veloz expansión de los sistemas de educación en las últimas décadas.

Sin embargo, desde distintos ámbitos se coincide en sostener la fuerte polisemia del concepto, y si bien existe fuerte consenso en postular a la calidad como objetivo prioritario de la educación, llama la atención la falta de explicitación que frecuentemente aparece en su uso.

Ernesto Villanueva¹⁵ cita las expresiones de Fernández Enguita en cuanto a que el concepto de calidad fue reflejando realidades cambiantes: Cuando comenzó su aplicación al ámbito de la educación se lo hizo en estrecha relación con la dotación de recursos humanos y materiales de los sistemas escolares, bajo el supuesto de que mayor cantidad de recursos era sinónimo de una mayor calidad. Luego el eje se trasladó hacia la eficacia de los procesos y la calidad comenzó a relacionarse con la obtención de los máximos resultados con el mínimo costo posible. Por último se tendió a identificarlo con los resultados obtenidos por los estudiantes, independientemente de la forma de medirlos. Estos distintos significados fueron sumándose y conviviendo unos con otros y eso es lo que ha generado que distintos sectores coincidan con la defensa de la calidad.

¹⁵ Villanueva, E *La CONEAU y el mejoramiento de la calidad* Ministerio de Cultura y Educación, *La educación Superior en la Argentina* Buenos Aires, 1999.

Otro abordaje posible lo introduce Jacques L'Ecuyer, que describe dos concepciones diferentes acerca del concepto de calidad: una, que la define a partir de la satisfacción de determinadas pautas establecidas por un encargado de garantizarlas –considerándose preferentemente las normas acordadas internacionalmente al respecto –; y otra, que la define en función de la misión de las instituciones educativas, fijándose la calidad a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos y la satisfacción de las expectativas de los actores involucrados. Al respecto, el autor subraya la importancia de analizar los procesos en su conjunto y no simplemente a partir de la satisfacción de los usuarios.

Últimamente ha aparecido en el ámbito educativo el concepto de Gestión de la Calidad Total (GCT), definido con relación al producto educativo, la satisfacción de los estudiantes y del personal de la institución, la disponibilidad de medios, la gestión de recursos, la metodología, el diseño de la estrategia y el liderazgo educativo. Empero, simultáneamente se han alzado críticas a la concepción positivista de este modelo, señalándose que la enseñanza no se reduce a una actividad meramente técnica, sino que es un proceso complejo, construido socialmente, cargado de valores e implicancias ideológicas, de significados y de sentimientos. Al respecto Pérez Lindo ha señalado que *“la calidad total debería medirse por la influencia durable y positiva de la universidad sobre los distintos aspectos de la vida social”*.

En el Primer Encuentro Internacional sobre Calidad y Evaluación Universitaria, realizado en San Juan, se postularon las distintas dimensiones de la calidad: como valor intrínseco de una acción, proceso o institución; como eficiencia de un proceso o de una organización; como pertinencia social de los productos de la educación; y como valor cultural, político o social de la universidad. En las conferencias iberoamericanas de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se enfatizó la necesidad de la calidad educativa “en función de las relaciones que se van estableciendo entre la calidad y los servicios educativos, la eficiencia y la eficacia de su administración, la equidad, la descentralización y la gobernabilidad democrática”.

En la conferencia realizada en Sintra, en 1998, el tema de la calidad fue uno de los ejes del discurso educativo, acordándose acerca del rol primordial del Estado en el

aseguramiento de la calidad de la educación. En este caso la calidad hace referencia a la totalidad de los sistemas educativos, incluyendo tanto la pertinencia y la flexibilidad de los currículos y la relevancia de los aprendizajes, como la impartición de una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes y con capacidad de adaptación a los cambios.

Según el mandato legal, la CONEAU tiene a su cargo las funciones de acreditación de la calidad de las carreras de posgrado y de las carreras de grado reguladas por el Estado y la evaluación de la calidad de todas las instituciones de educación universitaria.

Con respecto a la evaluación, la CONEAU¹⁶ parte de una concepción de las universidades como instituciones complejas, con historias y proyectos particulares, y considera que la calidad se relaciona con los procesos educativos en su integridad. En este sentido, el concepto de calidad no se refiere únicamente a los resultados finales, sino que, además, incorpora la perspectiva de los actores involucrados, la dimensión histórica y contextual de cada institución, su identidad. Para ello, la evaluación debe partir del proyecto institucional de cada universidad, asegurando el respeto a la autonomía y a la identidad propia de cada institución.

En el documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional”, la CONEAU define su postura con respecto a los objetivos de la evaluación de la calidad: Debe servir fundamentalmente a la propia universidad evaluada y a la comunidad en general, para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones.

Dado que el objetivo es contribuir a mejorar la calidad y no a normar o prescribir, se propone un proceso flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de cada institución. La finalidad debe ser brindar información que contribuya a la toma de decisiones y facilite el diseño de políticas institucionales. En este sentido, se busca que sea una herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa, un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado.

La evaluación constituye una oportunidad extraordinaria para que, preguntándose sobre los resultados, se arribe a identificar los problemas, visualizar debilidades y/o dificultades y, de este modo, desarrollar el trabajo de búsqueda de soluciones

¹⁶ Villanueva, E Op.Cit.

adecuadas. Además, permite apreciar las fortalezas y los éxitos, y en consecuencia, apuntalarlos. Enriqueciendo la toma de decisiones y mejorando la comprensión que los actores tienen de su institución, estimula la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que se realizan.

Claro está que para arribar a la definición de los modelos a aplicar es necesario tener en cuenta las problemáticas de la evaluación de calidad de programas universitarios, las cuales - según afirma Alicia Camilloni- ¹⁷, constituyen una complejidad superior.

Porque los programas universitarios no se pueden juzgar aisladamente de las instituciones en los que se desarrollan, y porque tampoco se puede juzgar la calidad de un programa ignorando su relación con los otros programas que se desarrollan en la misma universidad.

Calidad y pertinencia, a su vez, tampoco pueden considerarse separadamente. No hay calidad sin pertinencia porque el criterio para determinar la calidad sólo puede definirse en función del significado de las acciones que se realizan en el marco del programa.

Pero la calidad depende no sólo de la pertinencia actual de los programas sino de su proyección futura y de su capacidad de proceder rápidamente a la introducción de modificaciones e, incluso, a la suspensión de su implementación, según lo aconsejen la lectura e interpretación de las necesidades que vayan surgiendo en el transcurso del tiempo.

A esto se suman las problemáticas de la autonomía y de la responsabilidad social y política, y si el núcleo central de la universidad es la investigación, la docencia, el saber general o los saberes especializados.

Cuando se instala hoy en nuestra cultura el tema de la calidad como centro de reflexiones, este proceso de constitución de objetos ideales para la lectura de la realidad, debe ser especialmente cuidado y vigilado. Se trata de eludir los peligros de la cosificación, de no perder la riqueza del concepto de calidad negándole los rasgos de reconstrucción permanente de su significado y la importancia de la aceptación de

¹⁷ Camilloni, Alicia R W *Calidad y evaluación de programas superiores: Complejidad Superior* en *Encrucijadas UBA, Revista de la Universidad de Buenos Aires No. 12, Año 1, Buenos Aires, Octubre 2001*

su sentido perspectivista, de evitar, en síntesis, el empobrecimiento del concepto y la negación de su sentido esencialmente dinámico y relativo.

La calidad no puede ser construida a partir del agregado o sumatoria de rasgos considerados independientemente, sino que requiere su integración en una totalidad, porque si bien puede atribuir un valor a rasgos o aspectos parciales de un objeto, no puede asignárseles peso si no es en lo relativo a su significatividad para el objeto considerado como un todo.

Alicia Camilloni señala la existencia de dos orientaciones respecto de la calidad de la educación superior, a las que denomina “heurística negativa” y “heurística positiva”.

La primera le asigna a la calidad un papel decisivo en la comprobación de que los elevados propósitos de la educación superior no se alcanzan, y en consonancia con esto, se crean sistema de evaluación de la calidad en los que se cuida más especialmente *quiénes* evaluarán, que la definición de los criterios que se habrán de utilizar en la evaluación.

En la segunda, (que denomina “heurística positiva”), la evaluación de la calidad importa un análisis profundo y una reconstrucción radical de los modelos de institución de educación superior, centrado en la discusión abierta sobre sus propósitos, las demandas y los atributos que se ponen en juego en la configuración de los criterios de evaluación.

Alicia Camilloni señala que Mantz Yorke distingue entre los estratos de decisión mayor, que emplean información de nivel macro (estadísticas a partir de indicadores, por tanto cuantificables y comparables) y los estrato de decisión menor, en los que la infomación que se requiere es básicamente cualitativa, relativa a estrategias de enseñanza y relaciones personales entre docentes y alumnos, por ejemplo, entre otras muchas cosas.

Los dos niveles de información son útiles. Ambos son indispensables ya que permiten comprender lo que ocurre en la institución y en el sistema. Por ello la evaluación externa no es suficiente para el mejoramiento de la calidad, y es imprescindible una evaluación interna para lograr ese objetivo.

En las universidades, las prácticas de evaluación han integrado permanentemente la vida académica: sistemas de concursos para profesores y auxiliares docentes,

evaluación de proyectos de investigación, concursos para el otorgamiento de becas, evaluación de trabajos para su publicación, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por los docentes y de los docentes por los estudiantes y las autoridades, evaluación de los planes de estudio para su aprobación o modificación, entre otros.

En la evaluación se ha pasado de la aplicación de un paradigma positivista a la inclusión no necesariamente excluyente de un paradigma hermenéutico de la descripción que pretende ser objetiva y netamente cuantificadora a la comprensión e interpretación de los significados,.

Para finalizar este punto, coincidimos con Alicia Camilloni en que el significado del concepto de calidad de la educación superior debe construirse y revisarse abierta, crítica y permanentemente, evitando su reificación si se asume con la intención seria de atribuirle algún papel efectivamente útil para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje la investigación y la producción de conocimientos y de servicios de las instituciones de educación superior.

También debemos aceptar que los impactos de las actividades de evaluación de la calidad son de efecto lento sobre la calidad de las actividades, y no siempre son consistentes con los propósitos declarados de las actividades de evaluación.

c. Gestión de servicios: la teoría de la servucción

En este segundo capítulo tuvimos la oportunidad de considerar los principios básicos de calidad y criterios de evaluación, y la complejidad que reviste la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.

Ahora presentaremos el modelo de gestión de servicios, Servucción, en su formulación original y aplicado al servicio de enseñanza universitaria. Analizaremos como podemos servirnos de él para precisar las competencias y responsabilidades de cada uno de los participantes en la prestación del servicio y diseñar las servucciones claves del proceso.

Pierre Eiglier y Eric Langeard¹⁸ publicaron en 1987 “*Servuction: Le Marketing des services*” obra que enriqueció considerablemente los conocimientos sobre la gestión de las empresas de servicios, aportando una visión novedosa a través de un nuevo concepto: la servucción.

Apoyándose en la Teoría General de Sistemas, la servucción se contempla como el sistema de creación del servicio, es decir, la parte visible de la organización en la que se producen, distribuyen y consumen los servicios.

Como señalan los autores, la gran diferencia entre la creación de un servicio y la fabricación de un producto se encuentra en que el cliente (usuario) es un elemento integrante del sistema de servucción, es a la vez productor y consumidor, sin él no existe servicio.

Al igual que ocurre en francés, no existe en español un vocablo que permita designar el proceso creativo de un servicio, por lo que se ha optado por el neologismo “servucción”.

En opinión de Eiglier y Langeard, todavía vivimos bajo la influencia de un siglo y medio de industrialismo triunfante, en el que la producción de riquezas sólo puede ser el hecho de la producción de bienes materiales. Solamente la producción de objetos y de máquinas es noble, y, a los ojos de la sociedad, las empresas de servicios, públicas o privadas, están consideradas como improductivas, parásitas, hasta el punto de plantearnos si son necesarias. Esta cultura aparece en nuestros valores y nuestro sistema educativo, que siempre dan una primacía indiscutible al “ingeniero”, aquél que domina la producción.

Lo que se acepta como verdad por la cultura y los sistemas de valores en general, se acepta igualmente para la gestión de las empresas. Las ciencias del management que se han desarrollado considerablemente en los últimos decenios, están fundamentadas en una cultura, una visión “producto”, de la contabilidad a la estrategia, pasando por todos los campos funcionales de la gestión.

Dado que el cliente (usuario) desempeña una función central en los servicios ya que para un servicio dado es a la vez productor y consumidor, su comportamiento y su tratamiento se ven drásticamente afectados.

¹⁸ Eiglier y Langeard, *Servucción*, Buenos Aires: Mc Graw Hill, 1987.

En el desconocimiento de este fenómeno está el origen de profundas desilusiones en el caso de algunas empresas de servicios. Y las universidades son unas de ellas.

Al tratar los servicios como productos, sobre todo en términos de comportamiento del consumidor, de política de producto y de organización, su fracaso a menudo ha sido patente.

Precisamente uno de los objetivos de la obra de Eiglier y Langeard es ayudar a comprender lo que hay de específico en los servicios, y extraer conclusiones a nivel de la política de gestión de la organización, ya que a su juicio la ciencia de la producción está evidentemente muy desarrollada, apoyada en el rigor del análisis y la utilización constante del enfoque de sistemas. La ambición del concepto de servucción es precisamente aportar este rigor a la fabricación de los servicios.

Para analizar el concepto de servucción, lo autores recurren a la teoría de los sistemas, su naturaleza, y su funcionamiento tradicional.

Como es sabido, las propiedades de los sistemas enunciadas por L. Von Bertalanfy, son:

- El sistema está constituido por elementos identificables.
- Todos los elementos están unidos entre sí.
- El sistema funciona hacia un objetivo, una finalidad.
- El sistema, cerrado o abierto, comporta una frontera identificable.
- El sistema funciona tendiendo a una estado de equilibrio.
- Todo cambio o modificación de un elemento conlleva, por el juego de interrelaciones, un cambio no directo del resultado del sistema.

Este conjunto de propiedades es el que constituye el armazón de la reflexión sobre el servicio y su servucción.

Los autores subrayan tres cuestiones presentes en toda servucción:

- 1) Participación del beneficiario.
- 2) Impacto del servicio prestado, y
- 3) Calidad del servicio prestado.

Luego de hacer un paralelo con el proceso de fabricación de los productos tangibles, Eiglier y Langeard concluyen en que la servucción, al igual que la fabricación de un

producto, se trata de un sistema, con todas las consecuencias que esto acarrea sobre todo en lo que se refiere al rigor necesario en cuanto a la concepción y la puesta en funcionamiento, para llegar a un servicio de calidad.

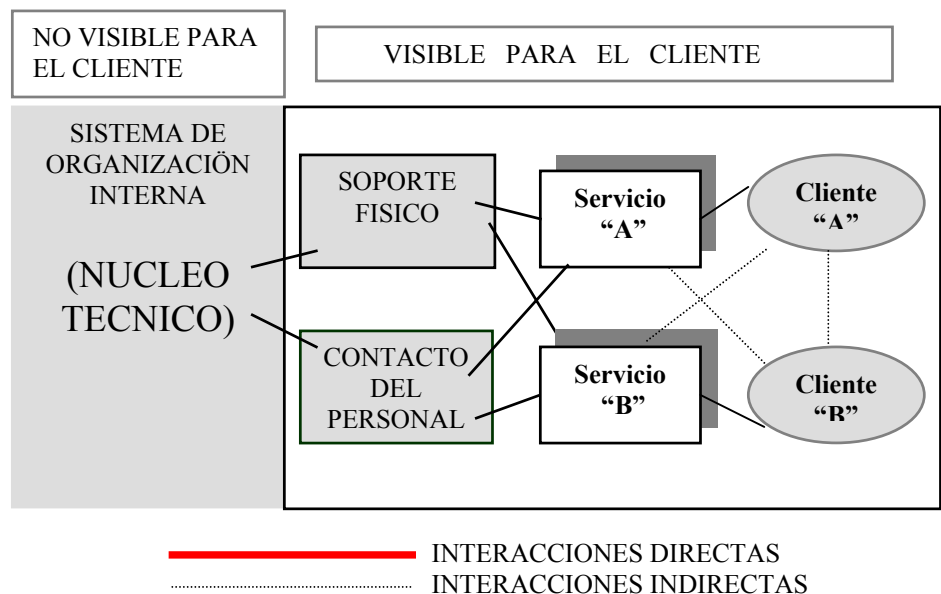
Pero la gran diferencia en relación a la fabricación de un producto reside en el hecho de que el cliente forma parte integrante del sistema de servucción: él es uno de los actores, a la vez productor y consumidor. Naturalmente, este fenómeno es de una importancia crítica en materia de marketing, y muchas especificidades del marketing de los servicios están basadas en él.

Y brindan la siguiente definición de la servucción de la empresa de servicios:

Es la organización sistemática y coherente de todos los elementos físicos y humanos de la relación cliente-empresa necesaria para la realización de la prestación de servicio cuyas características comerciales y niveles de calidad han sido determinados.

Veamos ahora cada elemento del sistema de servucción, y sus relaciones:

EL SERVICIO COMO SISTEMA



1) El cliente (usuario, implicado en la fabricación del servicio)

- 2) El soporte físico (soporte material que es necesario para la fabricación del servicio, y del que se servirán, o bien el personal en contacto, o bien el cliente, o bien los dos a la vez. Comprende dos grandes categorías: los instrumentos necesarios para el servicio y el entorno material en el que se desarrolla el servicio.
- 3) El personal en contacto (la o las personas empleadas por la empresa de servicios, cuyo trabajo requiere estar en contacto directo con el cliente. En el caso del autoservicio puede no existir)
- 4) El servicio (el objetivo del sistema, y por tanto su resultado). Es la resultante de la interacción entre los tres elementos de base que son el cliente, el soporte físico y el personal en contacto.
- 5) El sistema de organización interna (del que dependen el soporte físico y el personal de contacto. Está constituido por todas las funciones clásicas de la empresa: Administración, Finanzas, Marketing, Personal, etc)
- 6) Los demás clientes (usuarios). Es raro que el servicio sea ofrecido a un solo cliente a la vez. Usualmente hay varios clientes al mismo tiempo juntos físicamente y entre ellos se establecen relaciones que pueden influir en la calidad del servicio prestado al otro clientes.

Los autores destacan las implicancias gerenciales del sistema de Servucción, y resumen esta problemática en cuatro grandes títulos:

- 1) Concepción de sistemas adaptados
- 2) Gestión de los sistemas
- 3) Desarrollo de redes
- 4) Problemática de la calidad

Para nuestro trabajo consideramos apropiado detenernos en la consideración del los títulos primero último.

Respecto de la **concepción de los sistemas** adaptados expresan que esa es la primera tarea del prestador de servicios, que debe pensarla globalmente (y no de forma analítica), teniendo siempre presente que la única lógica profunda de este sistema de servucción es la satisfacción de las expectativas del cliente y la facilitación de su papel.

La concepción de una servucción debe ser rigurosa y precisa, e iniciarse con la definición del servicio a obtener y de sus características.

Luego, proceder a la identificación del tipo de elementos necesarios para la realización del servicio, y por último, reflexionar y decidir la naturaleza y el tipo de relaciones que van a tener que instaurarse entre estos diferentes elementos, de forma que faciliten la obtención del resultado deseado.

También tener presente la necesidad imperiosa de segmentar la clientela, no se puede pretender satisfacer a todo el mundo. En la mayoría de las servucciones varios clientes a la vez están presentes, van juntos, y solo debemos juntar personas cuyos gustos, deseos, y comportamientos sean lo más homogéneos posibles. Todos deben venir a buscar la misma cosa.

Finalmente, otra de las cuestiones a tener presentes en el momento de la gestación, es la de la capacidad, ya que va a determinar el importe de la inversión, y de ahí el de la rentabilidad por su adaptación o no al mercado. ¿Cuántos clientes podrán ser servidos, y bajo qué condiciones de calidad? Sabido es que la tasa de utilización de la capacidad de un sistema de servucción no es neutra en relación a la calidad del servicio ofrecido: cuando nos acercamos a la utilización máxima de la capacidad, el nivel de calidad del servicio decrece en la mayoría de los casos muy deprisa.

Cuando abordan la **Problemática de la calidad**, los autores destacan una vez más las diferencias entre productos y servicios, reiterando que en estos últimos la fabricación y el consumo son en general simultáneos, lo que elimina los mecanismos de filtraje de la calidad que existen en la industria. En otras palabras: no se puede controlar la calidad de los servicios y rechazar los que no alcanzan cierto estándar, antes de ponerlos en el mercado, como es el caso de los productos tangibles.

Asimismo, proponen evaluar la calidad de un servicio en tres dimensiones diferentes: el output, los elementos de la servucción, y el proceso en sí mismo, ya que los tres son percibidos y “adquiridos” por el cliente.

El output sería el resultado de la servucción, y el patrón lo constituyen las expectativas del cliente. De ahí la necesidad imperiosa del conocimiento de estas expectativas, que desembocan en una segmentación voluntaria, que permite adaptar el servicio ofrecido al segmento seleccionado.

Los elementos de la servucción se expresan en dos dimensiones, por la calidad intrínseca de cada uno de ellos y por su grado de coherencia.

Los atributos para evaluar la calidad intrínseca son: modernidad, sofisticación, limpieza, estado de mantenimiento y facilidad de uso de los elementos refieren al soporte físico, eficacia, cualificación, presentación y disponibilidad son los del personal de contacto y similitud de los clientes, es decir pertenencia al mismo segmento y eficacia de su participación, son los constituyentes de la calidad del cliente.

El proceso, es decir, el conjunto de interacciones necesarias para la fabricación del servicio, también experimentadas por el cliente, forma la última dimensión de la calidad global del servicio, que se expresa por la fluidez y la facilidad de estas interacciones, su eficacia, su secuencia, y su grado de adecuación con lo que le gusta o no hacer al cliente, y con el servicio buscado.

Los autores concluyen afirmando que estas tres dimensiones de la calidad global del servicio forman el marco estructural en el que pueden inscribirse las acciones de la empresas de servicio a favor de la calidad, y proponen algunas acciones a favor de la calidad, básicamente:

- 1) Efectuar medidas de calidad: todo debe ser medido en cada una de las tres dimensiones, y también la calidad del servicio en sí mismo mediante sondeos sistemáticos entre la clientela. Se trata de establecer una serie de indicadores cuantitativos que permitan tener una visión objetiva de la calidad de la prestación.
- 2) Proceder, en intervalos regulares pero bastante separados, a controles de la servucción. Efectuar un análisis agudo del soporte físico y del personal en contacto, así como de las interacciones con el cliente, siempre poniéndose en el lugar del cliente y de sus necesidades y expectativas. Este método permite descubrir las principales disfunciones y desvíos que se desarrollan con la costumbre y el tiempo, y
- 3) Poner en vigor círculos de calidad, porque su filosofía de base está particularmente bien adaptada a los servicios. El círculo de calidad trabaja para la mejora del proceso, lo que es del todo pertinente para los servicios, también permite motivar al personal en contacto, y, sobre todo, canalizar sus energías innovadoras, lo que evita las evoluciones no controlados de la servucción.

Veamos ahora de qué manera podemos aplicar el modelo de Servucción a la enseñanza universitaria.

La enseñanza es un servicio dirigido a la mente de las personas, por ende requiere de su atención y concentración. Pero no por eso deja de ser un servicio.

Por lo tanto, deberíamos ser capaces de identificar en el servicio de enseñanza cada uno de los elementos que constituyen el modelo de servucción: a saber:

- 1) El cliente: en este caso el alumno
- 2) El soporte físico: los instrumentos y el entorno (Mobiliario, equipamiento, útiles, aulas, edificios)
- 4) El personal en contacto (Docentes y personal administrativo)
- 5) El servicio: el aprendizaje.
- 6) El sistema de organización interna (La estructura administrativa y académica de la Universidad).
- 7) Los demás clientes (Los compañeros de promoción, y, secundariamente, los compañeros de carrera o de otras carreras).

Analizaremos a continuación cada uno de estos elementos, y sus características distintivas, si las tuvieran.

El alumno: ¿Qué rol que debe jugar en la creación del servicio? En tanto sujeto de aprendizaje, con la inevitable experiencia de esfuerzo, incomodidad, y postergación de la satisfacción por la que debe atravesar para obtener el resultado, pareciera que su figura no resulta fácil de asimilar a la del cliente, en la versión del marketing tradicional, estereotipada en el sujeto pasivo, hedonista, que pretende la mayor comodidad y la inmediata satisfacción de su necesidad, del modo más placentero posible. En el tema que nos ocupa nada más alejado de la realidad, por ello preferimos llamarlo “usuario” y no “cliente”. En el punto 3.b “Responsabilidades de la dirección de la carrera” nos extenderemos sobre este tema.

El soporte físico: En la enseñanza clásica, el lugar por excelencia donde se desarrolla el “hecho educativo” es el aula física, con cuatro paredes, bancos o sillas y pizarrón. La modernidad no ha eliminado este escenario presencial, pero si lo ha sofisticado y relativizado. Lo primero por el equipamiento tecnológico multimedia que caracteriza

un aula de calidad, y lo segundo por la interactividad extraáulica que se prolonga en la comunicación vía correos, foros y demás enlaces electrónicos.

Sin embargo, es dable destacar la permanencia de una mayoría aulas diseñadas con un “frente” reservado al profesor, al que todos los alumnos miran y escuchan, porque es “el que trasmite el saber”: Reminiscencia de prácticas magistrocéntricas que los textos de Pedagogía y Didáctica hace décadas han dado por superadas (pero de las cuales los arquitectos de establecimientos educacionales no se han anoticiado...)

El personal en contacto: El docente es sin duda el principal personal de contacto en la elaboración del servicio de enseñanza. Pero no debemos olvidar que su gestión depende en mucho del núcleo técnico, y que los alumnos también mantienen asiduo contacto con personal administrativo, por lo habitual ausente de la “foto” del servicio educativo. En el punto 3.b “Responsabilidades de la dirección de la carrera”, analizamos más en profundidad el rol de los docentes en la prestación de su servicio. En cuanto al personal administrativo, generalmente su accionar testimonia que la prioridad de su gestión no es la facilitación de la tarea de docentes y alumnos para contribuir a un aprendizaje más sustantivo, sino el mero cumplimiento de las órdenes de sus respectivos jefes. Y que por lo general carecen de los materiales (soportes físicos) adecuados para la prestación del servicio de enseñanza más apropiado. Ambas situaciones están revelando que los objetivos de la tarea de ese personal administrativo están erróneamente trazados, o que carecen de la dirección (supervisión) más adecuada, o ambos.

El servicio: el aprendizaje. Valen las consideraciones expresadas en el punto 1.a. Quizás puedan sintetizarse expresando que la Didáctica Universitaria, como Didáctica Especial en formación, se muestra aún insuficiente como soporte para la gestión docente del nivel superior. De todas maneras, es auspicioso el surgimiento de propuestas como las que analizamos, vinculadas con la formación de profesionales reflexivos. Seguramente ellas constituirán la base de esta Didáctica Especial por ahora poco presente en las carreras de posgrado.

El sistema de organización interna: Lo constituye básicamente el equipo de conducción y las áreas subordinadas, de quienes dependen la dirección y el gerenciamiento (tanto académico, como administrativo), de la universidad.

Son los verdaderos artífices (y por tanto responsables) tanto de la calidad del personal docente y administrativo, como del soporte físico, los procesos, y en definitiva, los resultados de la gestión.

Recordemos que según las Bases del Premio Nacional a la Calidad, le corresponde al equipo de conducción un Liderazgo ejercido con convicción y energía, comprometido con los valores de la Excelencia, transmitidos a todos los niveles de la Organización, mediante el ejemplo permanente de su conducta.

Dentro de la Dirección Académica encontramos al Rectorado, el Vicerectorado, la Secretaría Académica de Posgrados y la Dirección de la carrera de Posgrado.

En cuanto a la Dirección Administrativa, componen el núcleo técnico sectores tales como Marketing y Promoción (Muy activos en la captación de alumnos y en el momento de su ingreso), Tesorería, (Cobranza de cuotas a los alumnos) Contabilidad, RRHH. (pago de haberes a los docentes).

Los demás clientes: Son los compañeros de estudios, es decir los integrantes de la misma cohorte. También, pero secundariamente, los compañeros de otras cohortes de la carrera, y por último, los alumnos de otras carreras.

Dijimos la necesidad de que todos concurren en busca de lo mismo, lo cual favorece la integración del grupo. También es fundamental la nivelación, en cuanto a conocimientos previos.

En este camino de elaborar una servucción del servicio de enseñanza universitaria no debemos olvidarnos de las implicaciones gerenciales del sistema de Servucción: En especial la concepción de sistemas adaptados, y la problemática de la calidad.

La concepción de sistemas adaptados refiere a la necesidad de pensarlos globalmente, con una única lógica profunda: La satisfacción de las expectativas del cliente y la facilitación de su papel.

El desarrollo de redes nos lleva a pensar en modalidades como la educación a distancia o no presencial.

Y la problemática de la calidad, sintetizada en tres aspectos: 1) El output o resultado, esto es, los egresados. 2) Los elementos de la Servucción, expresados por su calidad intrínseca y por su grado de coherencia, y 3) El proceso en sí mismo, definido por la

fluidez y facilidad de esas interacciones, su eficacia, su secuencia y su grado de adecuación con lo que le gusta o no hacer al cliente, y con el servicio buscado.

Si bien existen en uso algunas medidas de calidad vinculadas con estos tres aspectos, analizaremos el tema con mayor profundidad en el punto 3.d Indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado.

3. APUNTES PARA UN ESQUEMA DE DIRECCIÓN DE CARRERA DE POSGRADO

En el punto anterior nos referimos a los principios de calidad, la evaluación de la calidad en la educación, los modelos de gestión y la teoría de la Servucción.

En este capítulo primero abordaremos las características de la gestión educativa y su relación con los documentos curriculares. Luego consideraremos las responsabilidades de la dirección de carrera de posgrado, y finalizaremos abordando el tema de los indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado.

a. Gestión educativa y documentos curriculares.

Observamos a diario que la mayoría de quienes ejercen hoy tareas de gestión educativa rara vez contaron con alguna formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función.

Su accionar por lo general tiene que ver con experiencias construidas a partir del ensayo y error, y con su “identificación” con estilos de conducción con los que entraron en contacto durante el ejercicio de la docencia.

Sus saberes en la materia no resultan de un conocimiento “técnico” específico, En el desarrollo de su gestión, habitualmente los problemas pedagógicos o didácticos ocupan un lugar secundario. Por lo general, esta devaluación de lo específico de los establecimientos educativos se acompaña con una priorización y sobredimensionamiento de las tareas de administración.

Cada nuevo directivo queda encerrado en este proceso, porque, en general, ha aprendido a conducir a partir de su contacto con otros directivos y no a través de un proceso reflexivo de diseño de estrategias.

Por otra parte, en el campo educativo los estudios y las construcciones conceptuales que se ocupan del tema no son muy numerosos ni están muy difundidos. Además, por lo general, suelen ser trabajos originados en una única disciplina, que no dan cuenta de la especificidad ni de la complejidad de la gestión educativa.

Como señala Frigerio,¹⁹

¹⁹ Frigerio y otras. Op Cit. Pág. 16.

“la complejidad de la gestión educativa se origina en que la misma está en el centro de tres campos de actividades, necesariamente articulados y confluyente: el político, el administrativo y el profesional.

El campo político es el que genera el marco para el servicio.

El administrativo es el que procura las condiciones para la prestación del servicio

Y el profesional el que efectúa el servicio.

Si bien estos tres campos de actividades conciernen a tres agentes o actores diferenciados, las mismas convergen en cada uno de quienes tiene responsabilidades de dirección en instituciones educativas bajo el modo de distintas preocupaciones:

-como “políticos” nos interrogaremos acerca de si nuestra institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad.

-como “administradores” estaremos atentos al mejor uso de los recursos para garantizar un buen servicio y

-en tanto profesionales de la educación” nos cuestionaremos sobre nuestras actividades y su impacto en la calidad de la educación”

Coincidimos con la posición de Frigerio en cuanto a que para gestionar eficazmente las instituciones educativas es necesario construir un saber específico.

Reflexionar y construir un saber sobre esta dimensión implica tener presente el carácter enseñante, educador, académico de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Esto es sustantivo, ya que la especificidad aparece desdibujada, diluida o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada bajo la forma de preocupación, objetivo, propósito o ideales.

¿Qué saberes debe articular la gestión educativa?

En primer lugar los saberes provenientes de las teorías de la organización, administración y gestión institucional, que ayudarán a organizar y administrar las actividades y los recursos con los que contamos.

En segundo lugar, los saberes que se derivan de la especificidad pedagógico-didáctica de las instituciones que se conducen, que pueden ofrecer elementos para asegurar una gestión curricular.

Parece lógico desandar este camino de construcción de un saber específico a partir de los saberes provenientes de las teorías de la organización, administración y gestión institucional. Y en esa dirección nos orientaremos.

Las Ciencias de la Administración de las Organizaciones, definen a la Dirección como la guía, conducción y control de los esfuerzos de un grupo de individuos hacia un objetivo común.

Y señalan que la aptitud directiva comprende fundamentalmente cinco funciones básicas: planificar, organizar, coordinar recursos, dirigir y controlar. Estas funciones están presentes con mayor o menor amplitud en todas las tareas ejecutivas, esto es, en trabajos de diferentes niveles y de variados temas.

La dirección eficaz de carrera universitaria requiere del manejo idóneo de estas cinco funciones, y en tal sentido, desde las ciencias de la administración se han formulado definiciones y recomendaciones prácticas como las que enunciaremos a continuación:²⁰

Planificar consiste en decidir por anticipado qué es lo que hay que hacer; es proyectar un curso de actuación. La correcta planificación depende en parte de la elección de las mejores formas o tipos de programas para la operación específica. Los programas operativos se dividen en dos amplios grupos: programas ocasionales y programas permanentes. Nos interesará hacer foco en estos últimos, que se emplean una y varias veces, y que incluyen la política, la estructura de la organización, los procedimientos y los métodos estándar. Entre los beneficios resultantes de la preparación anticipada de los planes operativos, podemos señalar: 1) Se realiza más rápidamente una acción integrada; 2) Se pueden anticipar las crisis y evitar demoras; 3) Pueden desarrollarse métodos y procedimientos más eficientes, principalmente con los programas permanentes, cuyo empleo es frecuente; 4) Se facilita la delegación de autoridad para actuar; 5) Se crea un campo para los estándar de control; 6) Cuando se pueden emplear programas permanentes se economiza el esfuerzo ejecutivo y 7) La coordinación preliminar de los programas facilita la coordinación de las actividades.

²⁰ Newman, William H. *Programación, organización y control* Deusto: Bilbao, 1968

Planificar es una de las responsabilidades centrales de la dirección de carrera, y la profundizaremos en el próximo punto.

Organizar una institución o alguna de sus partes consiste primero en dividir y agrupar el trabajo a realizar (incluida la dirección) en tareas individuales, y luego definir las relaciones establecidas entre las personas que han de cumplir estas tareas. Las cuestiones principales que se presentan en este tema son: Cómo clasificar en grupos las actividades directivas, qué relaciones entre individuos hay que establecer formalmente y cuál debe ser la estructura de organización superior de conjunto. En el caso de la dirección de carrera, ésta se encuentra inserta en una universidad cuya estructura organizativa le trasmite su impronta, y su cultura, como vimos en el punto 1.b. con lo cual todo lo que pueda hacer el director en este punto será materia de negociación con las autoridades.

Dirigir aquí lo entendemos en su significado restringido, como emitir instrucciones, e indicar a los subordinados qué ha de hacerse. En nuestro caso, los destinatarios de las directivas son los docentes. Para ser eficaz, toda instrucción debe poseer tres características básicas: 1) la obediencia debe ser razonable; 2) la instrucción debe ser completa en cuanto a qué se ha de hacer y cuándo y 3) debe ser clara para la persona que va a recibirla.

Además, cuando están implicados varios individuos, la ejecución se extiende a un largo período, el asunto es complejo y detallado, o se trata de una acción de importancia, deben escribirse cuando menos los puntos más importantes de una instrucción.

El proceso de dirección puede simplificarse mucho estableciendo prácticas standard, ya que entonces la instrucción sólo necesita cubrir las partes nuevas del plan, tales como el cómo, cuándo y cuánto.

Consecuentemente, la dirección debe iniciarse con el desarrollo de los hábitos de trabajo y actitudes deseados.

Las instrucciones son controladas cuando el supervisor comprueba la ejecución real, alaba o critica y motiva a los subordinados. Nos extenderemos más sobre este tema en el punto 3.b. Responsabilidades de la dirección de carrera.

La motivación es otro constituyente de la Dirección: La ejecución eficiente de los planes requiere un deseo de que se haga bien por parte de los que han de hacer el trabajo. Por tanto, es necesario para un directivo comprender realmente lo que motiva las acciones de las personas que trabajan para él.

Cada individuo tiene una variedad de deseos y creencias que modelan sus reacciones hacia una instrucción determinada, y el director necesita no sólo la aceptación pasiva, sino un deseo positivo de hacer el trabajo efectiva y eficientemente.

Para ello, debe considerar una variedad de medidas: el mayor ingreso financiero, el respeto y prestigio sociales, la seguridad, el trabajo atractivo, la oportunidad de desarrollo, la actividad justificada, la influencia y poder personales, el trato como persona individual, la voz en propios asuntos y la supervisión rápida y diligente.

Aquí merecen subrayarse la tremenda importancia de las pequeñeces en la formación del apoyo entusiasta de los subordinados, y la necesidad de economía en el empleo de incentivos específicos.

Por último, resaltar que en la fase directiva de la motivación hay mucha necesidad de una comprensión tierna y simpática de la conducta humana, más quizás en nuestro caso en que trabajamos con docentes, a los que nos resulta muy difícil sustraernos al orgullo de ser profesores, y solemos asumir actitudes soberbias.

La coordinación es la sincronización y unificación de las acciones de un grupo de personas. Hay trabajo coordinado cuando las actividades de los subordinados son armoniosas, ensambladas e integradas hacia un objetivo común. No es una actividad separada, sino una condición que debe penetrar en todas las fases de la dirección.

En algunos casos hay necesidad de armonizar los programas y las políticas. También la programación y regulación deben ser revisados. Otro medio es el de promover la coordinación voluntaria entre los subordinados. Esto puede hacerse inculcando

objetivos dominantes, desarrollando costumbres y condiciones generalmente aceptadas.

Generalmente, se conseguirá la coordinación solamente a través de una combinación bien equilibrada de varios de estos medios.

Controlar: Es la actuación para asegurarse que la ejecución es conforme a los planes. En este proceso de control están implicadas tres etapas: 1) Establecimiento de estándares en los puntos estratégicos; 2) Comprobación e informe de la ejecución; y 3) Aplicación de la acción correctiva. Los estándares de control proceden directamente de los objetivos, especificaciones y otros fines desarrollados en el proceso de planificación. Para que sean más útiles en el control, estos fines deben unirse a las responsabilidades individuales. Además, el control debe simplificarse concentrándolo sobre puntos estratégicos. La selección de estos puntos estratégicos es el eje del control simple y efectivo: Deben proporcionar oportunas comprobaciones, económicas, amplias y equilibradas.

En el título siguiente (3.b Responsabilidades de la dirección e carrera) abundaremos sobre la función de supervisión.

Llegados a este punto nos interesa vincular los aspectos de planificación y control de la gestión educativa con el currículo, por su condición de estructurante natural de la actividad docente.

Cronbach, según afirma Lawrence Stenhouse²¹, distingue tres tipos de decisiones respecto a las cuales se utiliza la evaluación del currículo:

1. Mejoramiento del curso: Decidir qué material de instrucción y qué métodos son satisfactorios, y en cuáles es necesario un cambio.
2. Decisiones acerca de individuos: Identificar las necesidades del alumno, con el fin de planificar su instrucción, juzgar sus méritos con fines de selección y agrupación, familiarizándole con sus propios progresos y deficiencias.
3. Regulación administrativa: Juzgar la calidad del sistema escolar, la de los profesores, individualmente considerados, etc.

²¹ Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1989.

Por las características de nuestro trabajo, nos centraremos en la documentación curricular: principalmente en los Planes de Estudios, Programas Analíticos y Programas Guía. A nuestro juicio constituyen indicadores claves para evaluar la planificación y la gestión de los distintos actores de la carrera de posgrado: Consejo Académico, dirección de carrera y docentes.

Para apoyarnos en precisiones respecto del curriculum en el nivel de la carrera universitaria, y en su articulación con el sistema de gestión universitaria, recurrimos a los trabajos de Azucena López y Darío Salvatierra²²

Ellos señalan la existencia de un componente interno y específico de la labor educativa (desempeñado por un docente al frente de alumnos) y otro externo (conformado por las instancias normativas de la organización universitaria).

En este escenario, conviven tres documentos curriculares: el Plan de Estudios, el Programa Analítico y el Programa Guía.

El Plan de Estudios, en tanto documento inicial de una carrera, a través de su mapa disciplinar, determina y posibilita la tarea de diseño de asignatura (Programa Analítico), y éste la actividad de enseñanza aprendizaje (Programa Guía).

Los dos últimos representan el componente interno y específico de la labor educativa en el sistema formal, la que es desempeñada por un docente al frente de alumnos. Consecuentemente, la elaboración de los mismos está a cargo del docente. Esto no es así en el caso del Plan de Estudios, cuya elaboración está a cargo del Director de Carrera y/o del Consejo Académico.

Los autores definen al Plan de Estudios como *al conjunto de disciplinas referidas a la capacitación para el ejercicio profesional*, y señalan que debe contener una fundamentación y aludir al contexto.

En tal sentido, señalan la necesidad de justificación del conocimiento universitario, que ya no puede ser de otra manera que crítico atendiendo a la obsolescencia que genera el ritmo vertiginoso de los cambios.

Señalan que el plan de estudios es un documento que consta de una fundamentación (problema de fines), una organización de contenidos relacionados en forma horizontal

²² López, Azucena y Salvatierra Darío *Hacia una práctica curricular universitaria* Manual para la enseñanza de Diseño y Organización Curricular. Mimmo: Buenos Aires, 2000

-de un mismo nivel- y vertical –de diferentes niveles- (problema de objetivos) y de las condiciones para elaborar las normas para la acreditación y la evaluación.

Cabe acotar que la preocupación de los educadores en cuanto a qué necesitan saber los estudiantes sólo puede justificarse si los educadores saben: 1) qué van a hacer los estudiantes después de graduarse y 2) qué necesitarán saber para hacerlo bien. En opinión de Ackoff por lo general, los educadores no saben ninguna de esas dos cosas...

De allí la importancia de definir con precisión en el Plan de Estudios el perfil del egresado, y mantenerlo actualizado, sujeto a revisión permanente.

En el punto 3.b “Responsabilidades de la dirección de carrera” retomaremos la consideración del Plan de Estudios, por constituir una herramienta clave tanto del planeamiento como del control.

Respecto del Programa Analítico, López y Salvatierra lo definen como el

“documento didáctico pensado y elaborado por el docente con el propósito de organizar la asignatura, área, curso, seminario o taller con estructura lógica”

Y agregan que:

“Debe convertirse en el documento que refleje una toma de posición, una suerte de compromiso del educador con la asignatura, con el grupo y consigo mismo”

Señalan los autores que un programa es una estructura que propone el docente, de la cual él está convencido y considera viable para el desarrollo de la asignatura. Si es conceptual, a cada una de las unidades de enseñanza principal se la denomina tópico. (Y a cada una de las partes de un tópico se la denomina punto).

Cuando es de procedimientos, a cada una de las unidades de enseñanza principal la denominamos fase (Y a cada una de las partes de una fase la denominamos tarea).

El nombre de los tópicos constituye el Programa Sintético. ¿Porqué es analítico el programa?: Porque tiene división en puntos y/o fases. Y no acepta una subdivisión en puntos, porque el punto es el regulador de objetivos.

El t3pico surge de un an3lisis a partir de un criterio de partici3n: dado un t3pico debe ser partido una sola vez, para poder relacionar punto con Lecci3n. En general los programas no son un punto debajo de otro, sino enunciados m3s largos, y eso no es deseable.

L3pez y Salvatierra recomiendan que el profesor entregue al alumno, al comienzo de la asignatura, su versi3n de la materia. Ese discurso debe estar escrito, para que los alumnos tengan tiempo de estudiar y preguntar.

Entre otros puntos, all3 deben consignarse los prop3sitos fines (lo deseable), diferente de los prop3sitos objetivos (instrumentos para llegar a los fines).

Retomaremos m3s adelante la consideraci3n del Programa An3lítico, por que entendemos que tambi3n constituye una herramienta clave tanto del planeamiento como del control.

En cuanto al Programa Gu3a, L3pez y Salvatierra manifiestan que es viable solamente si ya est3 elaborado el programa an3lítico de la asignatura. En su momento, 3ste, al determinar los puntos de cada t3pico, estableci3 la extensi3n que tendr3 el contenido en cada lecci3n. Lo dicho significa que, en un primer nivel de formulaci3n de objetivos, cada objetivo corresponde a un punto y, de hecho, genera una Lecci3n.

Respecto de 3sta, los autores se3alan que:

“Dados el docente (presente o no) y el alumno (presente o no), se entiende por Lecci3n al proceso de ense3anza-aprendizaje al cabo del cual el segundo logra una capacidad especificada en un enunciado llamado objetivo. Esto significa que, desde el punto de vista de la formalidad did3ctica, la formulaci3n del objetivo constituye la acci3n indispensable para la posibilidad de comenzar el desarrollo de una Lecci3n”.

Agregan que por lo general confundimos la noci3n de Lecci3n con la de hora de clase o con la de hora c3tedra. Y asimilar tiempo a aprendizaje no es l3gico ni coherente, por eso los autores hablan de Lecciones. Para ellos, la Did3ctica en ejercicio se da dentro del aula, de all3 la importancia asignada al Programa Gu3a, donde la Lecci3n es la unidad de aprendizaje.

Las fases de una Lección son: Antes, durante y después del objetivo, y eso debe notarse cuando el docente imparte la clase.

O sea que los momentos de toda lección son: iniciación, desarrollo y verificación. En la iniciación hay que situar el propósito objetivo (conducta y contenido) que es diferente al objetivo (conducta y contenido más explicitación del detalle del trabajo para la verificación).

La diferencia entre propósitos objetivos y objetivos, señalan López y Salvatierra, consiste en que los primeros son enunciados formales y los segundos operaciones reales. Si el docente al formular los objetivos enuncia operaciones reales representativas de los enunciados formales, habrá concretado un logro didáctico.

Propósito objetivo es lo que el alumno no sabe y debe aprender. Es un enunciado acerca de una capacidad, un poder hacer. Para elaborar un objetivo, debemos determinar mediante qué experiencias representativas nosotros damos por cumplido el logro de la capacidad. En la medida que no exista detalle de tarea demostrativa no es objetivo.

Acreditación es verificar si se alcanzaron los objetivos, y acreditar lección por lección es otro detalle que pasa inadvertido en la práctica de la Didáctica universitaria.

Los autores señalan que las acciones tendientes a la evaluación del proceso derivan del contenido y del método, que no hay recetas, y que cada asignatura, cada metodología, la conformación de cada grupo de alumnos, son los que determinan los caminos a seguir y las formas de efectuar el seguimiento de las acciones y el resultado de las mismas.

Que todo esto es mucho más que la acreditación del curso. Que la forma de llevarlo a cabo debe surgir del consenso entre profesores y alumnos. De allí que para realizar una verdadera evaluación es necesario dinamizar y relativizar los roles.

En sus palabras:

“Evaluar no es detenerse, tomar algún tipo de examen y adjudicar una nota. Evaluar es efectuar una tarea de valoración permanente del proceso de enseñar y aprender, del acontecer didáctico con todas sus implicaciones a través de la comprensión y la interpretación del fenómeno.”

Pasar de una Lección a otra es un problema de pasaje de un nivel a otro dentro de un mismo objeto de estudio (Distinto que pasar a otro objeto de estudio).

El contenido sigue gobernando las acciones del docente. Es el factor determinante de nuestra organización de lecciones.

En tal sentido, López y Salvatierra manifiestan que:

“Con anterioridad al planeamiento de las lecciones es necesario: 1) Realizar el análisis exhaustivo de los contenidos del tópico (dividir los puntos en subpuntos hasta agotar la posibilidad de análisis) 2) Formular el objetivo del tópico (diseñar el producto que el alumno deberá elaborar para demostrar que adquirió aceptable dominio en este campo de los contenidos) y 3) Determinar la secuencia de las lecciones, formulando el propósito objetivo de las mismas (itinerario didáctico que cumplirán docentes y alumnos hasta llegar al logro del objetivo del tópico)”

En función de lo hasta aquí expuesto, apreciamos que el ejercicio de la docencia en carreras de posgrado evidencia un elevado nivel de inconsecuencia curricular, por diversos motivos, entre los que priorizamos el desconocimiento del planeamiento curricular de parte de los responsables de generar y supervisar los respectivos documentos: Consejos Académicos y directores de carrera, y docentes.

Las entrevistas realizadas a docentes, directores de carrera y directivos de la Universidad confirman la depreciación de este instrumento, vigente para cumplir la formalidad de ser presentado ante quien lo requiera, pero subutilizado en su potencialidad de constituirse en la base del contrato pedagógico entre directores de carrera y docentes, y entre docentes y alumnos.

También de las consultas formuladas a los colegas surgió la evidencia de una babel semántica respecto de los fines, propósitos y objetivos, y de los tópicos, fases y lecciones.

Y cuando los saberes sobre planeamiento curricular son escasos o confusos, por lo general obtenemos como resultado:

- 1) Que los documentos carecen de pertinencia, y nos privamos de la posibilidad de utilizarlos como herramientas genuinas del proceso educativo y como indicadores clave de la calidad de la gestión educativa en las carreras de posgrado.
- 2) Las clases, al no haber sido planificadas en Lecciones, atendiendo a los contenidos del tópico y a los objetivos del tópico, con habitualidad se convierten en simulacros de enseñanza, en las que los docentes hacen como que enseñan, y los alumnos hacen como que aprenden.

b. Responsabilidades de la dirección de carreras de posgrado

La dirección de una carrera de posgrado implica una multiplicidad de funciones, entre las que sobresalen las propias de toda dirección: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo, la conducción de la negociación y la supervisión.

Para el caso concreto de directores de posgrados de Administración, la Subcomisión Asesora de Administración de la CONEAU ²³ se manifiesta sobre las competencias exigibles, expresando que:

“deben tener demostradas capacidades de gestión, junto con un conocimiento amplio y diverso de las distintas áreas del conocimiento administrativo, unido a un conocimiento tanto de los usuarios del conocimiento como del ámbito de organismos científico-tecnológicos.

El Director o el Coordinador del posgrado debe tener notables antecedentes académicos y profesionales, formación equivalente o superior a la de la carrera que dirige, y experiencia en gestión. Debe tener una dedicación que asegure el correcto desempeño de sus responsabilidades, preferentemente una dedicación de tiempo completo o exclusiva en la institución que ofrece el Programa. Debe disponer de apoyo directo de dedicación plena a la tarea”

A nuestro juicio, las principales responsabilidades del director surgen básicamente de:

- 1) Identificar los procesos claves para el buen funcionamiento de la carrera.
- 2) Sistematizarlos convenientemente e incluirlos en la planificación de su actividad.
- 3) Gestionarlos eficazmente, para arribar a los resultados pretendidos.

A continuación desarrollaremos algunas ideas sobre cada uno de estos puntos:

1) Identificación de los procesos claves

Creemos que la problemática del planeamiento curricular específico de la carrera y la relación con los principales actores del hecho educativo constituyen dos de esos procesos claves que deben ocupar especial atención y disposición para atenderlos adecuadamente.

Respecto de la problemática curricular, debemos tener presentes el Proyecto Educativo Institucional, los fundamentos del Plan de Estudios, y dentro de éste, al Perfil del Egresado, en el cual se resumiría la razón de ser de la carrera, sus objetivos prioritarios y la Misión a desarrollar.

En cuanto a la relación con los protagonistas del hecho (servicio) educativo, si nos guiamos tanto por cuestiones pedagógicas como por el modelo de Servucción, coincidiremos en que nos estamos refiriendo a los docentes (principal personal de contacto) y a los alumnos (usuario del servicio y sujeto del aprendizaje).

Unos y otros merecerán una particular dedicación del director de carrera.

En su relación con los docentes, creemos que los temas prioritarios que debería encaminar (Y que ampliamos en el Anexo 2) son:

- 1) Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de adultos, para que procuren ajustar su desempeño al marco teórico y conceptual adoptado por la carrera por considerarlo el más adecuado.
- 2) Valorizar la importancia de los documentos curriculares: Esto es, facilitarles el acceso al conocimiento del Plan de Estudios e invitarlos a participar en oportunidad

²³ CONEAU Subcomisión Asesora de Administración *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en las carreras de Doctorado, Maestría y Especialización en el área de Administración*. Documento Final. Buenos Aires, 2002

de sus actualizaciones y exigirles la correcta formulación de los Programas Analíticos de sus respectivas materias, y los Programas-Guía de sus lecciones.

3) Hacerles conocer las reglas de juego que enmarcarán su actuación, tanto en materia de reglamentaciones escritas, como en la explicitación de los parámetros que se emplearán para ser evaluados.

4) Acompañarlos en el ejercicio de sus funciones, supervisando su performance, y facilitándoles las herramientas para superar eventuales déficits de su gestión y fortalecer debilidades.

Asimismo, en su relación con los alumnos, el director de carrera a nuestro entender debería enfocarse en los siguientes temas (Que también ampliamos en el Anexo 3):

1) Valorar las diferencias individuales de los alumnos, desde el mismo momento en que se presenten como aspirantes a cursar la carrera, y luego a lo largo de ella.

2) Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la enseñanza de adultos, y sobre el marco teórico y conceptual adoptado por la carrera, para generar una actitud cooperativa y participativa.

3) Hacerles conocer las reglas de juego que enmarcarán su actuación, tanto en materia de reglamentaciones escritas, como en la explicitación de los parámetros que se emplearán para ser evaluados.

4) Acompañarlos en su trayecto por la carrera, supervisando su performance, y facilitándoles las herramientas para superar eventuales dificultades de aprendizaje y fortalecer sus potencialidades.

Sin lugar a dudas, el planeamiento curricular de la carrera y la relación con los alumnos y docentes constituyen dos de esos procesos claves que debe gestionar el director, y sobre los cuales nos extenderemos en particular dado el objeto de este trabajo.

Pero existen también otros procesos claves para el buen éxito de la carrera -sobre los que no profundizaremos dadas las limitaciones del trabajo-, y a los que también deberá atender su director, entre los que podemos citar:

- Coordinación con Consejo Académico y autoridades de la Universidad.

- Coordinación con el núcleo técnico de la Universidad (Administración, Recursos Humanos, Marketing, Biblioteca, Deptos. de Pedagogía, de Investigaciones, etc).
- Coordinación con otros directores de carreras de grado y posgrado.
- Difusión externa, posicionamiento de la carrera.
- Promoción y captación de nuevos alumnos.
- Organización de actividades para exalumnos
- Relaciones con otras universidades.
- Planes de mejora y ajuste a normativas CONEAU y de calidad
- Celebración de acuerdos de residencias, pasantías y tutorías.
- Otros varios

2) Sistematización y planificación de su actividad.

Una vez identificados los procesos claves para la buena marcha de la carrera, convendrá ordenarlos en un plan de actividades que contemple el tratamiento oportuno y más adecuado de cada uno de ellos.

En este sentido las ciencias de la administración proveen un conjunto de herramientas de comprobada eficacia para sistematizar la gestión directiva, tales como la elaboración de planificaciones, listas de control, cronogramas, mapa de públicos, servucciones, etc.

Creemos que las planificaciones y las listas de control son instrumentos bastante conocidos, lo mismo que los cronogramas, que en el caso de nuestra actividad derivarán básicamente del calendario académico.

Y también suponemos que las servucciones y los mapas de público son menos conocidos, por lo que en este punto nos concentraremos en su descripción y ejemplificación, comenzando por el diseño de servucciones.

En el punto 2.c nos referimos a la Teoría de la Servucción y a su aplicación en los servicios de enseñanza universitaria, que tienen como cliente al alumno. Mencionamos que por no asimilarse totalmente al concepto de cliente (destinatario pasivo) lo llamaríamos usuario.

De todos modos, llamémoslo como lo llamemos, en tanto destinatario del servicio debiera ser el punto de partida del diseño de las servucciones que a nuestro juicio se

constituyan en “momentos de la verdad” de su paso por la carrera, adaptando a esa circunstancia la experiencia de calidad de servicio que Jan Carlzon²⁴ protagonizara como líder de la empresa de aeronavegación SAS, y que ejemplificó con el relato de la siguiente anécdota:

“Rudy Peterson era un hombre de negocios americano que estaba hospedado en el Grand Hotel de Estocolmo. Un día dejó el hotel y se dirigió al aeropuerto de Arlanda, al norte de Estocolmo, para acompañar a un colega en un vuelo de las Líneas Aéreas Escandinavas a Copenhague. El viaje era sólo de un día, pero era importante.

Cuando llegó al aeropuerto se dio cuenta de que había dejado su billete en el hotel. Lo había colocado encima de la mesa para ponerse el abrigo y se había olvidado de recogerlo.

Todo el mundo sabe que no se puede subir a bordo de un avión sin billete, de modo que Rudy Peterson ya se había resignado a perder el vuelo y su reunión de negocios en Copenhague. Pero cuando explicó su problema a la empleada, recibió una agradable sorpresa.

“No se preocupe, señor Peterson” dijo ella, con una sonrisa. “Aquí está su tarjeta de embarque. Le colocaré un billete provisional en ella si usted me dice su número de habitación en el Grand Hotel y su destino en Copenhague, yo me ocuparé del resto”.

Mientras Rudy y su colega esperaban en la sala de pasajeros, la empleada llamó al hotel. Un botones subió a la habitación y encontró el billete, exactamente donde el Sr. Peterson dijo que estaría. La empleada había enviado una limousine de SAS para recogerlo del hotel y traerlo directamente. Sucedió todo tan rápidamente que el billete llegó antes de que saliera el vuelo a Copenhague. Nadie estuvo más sorprendido que el propio Rudy Peterson cuando el asistente de vuelo se le acercó y dijo tranquilamente, “Sr. Peterson. Aquí está su billete”.

Qué hubiera sucedido en una línea aérea más tradicional? La mayor parte de los manuales de líneas aéreas son muy claros: “Si no hay billete, no hay vuelo”. Como

²⁴ Carlzon, Jan *El momento de la verdad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991

mucho, la empleada hubiera informado a su supervisor sobre el problema, pero Rudy Peterson, casi con seguridad, hubiera perdido su vuelo. Por el contrario, a causa de la forma en que SAS manejó la situación, él quedó gratamente impresionado y además llegó a tiempo a su reunión.

Estoy muy orgulloso de la historia de Rudy Peterson, porque refleja lo que hemos llegado a conseguir en SAS en seis años desde que yo fui nombrado Presidente. Nos hemos orientado a ver una compañía enfocada al cliente, una compañía que reconoce que sus únicos y verdaderos activos son los clientes satisfechos, todos los cuales esperan ser tratados como individuos y que no nos seleccionarán como su línea aérea a menos que hagamos exactamente eso.

En SAS solíamos considerarnos como la suma total de nuestros aparatos, nuestras bases de mantenimiento, nuestras oficinas y nuestros procedimientos administrativos. Pero si usted pregunta a nuestros clientes acerca de SAS, ellos no le hablarán acerca de nuestros aviones o de nuestras oficinas o del modo en que financiamos nuestras inversiones de capital. Por el contrario, hablarán acerca de sus experiencias con la gente de SAS. SAS no es solamente un conjunto de activos materiales, sino también, e incluso más importante, la calidad del contacto entre un cliente individual y los empleados de SAS que atienden al cliente directamente (o lo que nosotros llamamos nuestra "primera línea").

El año pasado, cada uno de nuestros diez millones de clientes se puso en contacto con aproximadamente cinco empleados de SAS, y este contacto duró un promedio de quince segundo cada vez. Por lo tanto SAS se ha creado en las mentes de nuestros clientes 50 millones de veces al año, 15 segundos cada vez. Estos 50 millones de "momentos de la verdad" son los momentos que finalmente determinan si SAS tendrá éxito o fracasará como compañía. Son momentos en que debemos probar a nuestros clientes que SAS es su mejor alternativa.

Si nosotros estamos verdaderamente dedicados a orientar nuestra compañía hacia las necesidades individuales de nuestro cliente, entonces no podemos apoyarnos en nuestros libros de reglas e instrucciones que provienen de distantes oficinas de la corporación. Tenemos que dar la responsabilidad de ideas, decisiones y acciones a la gente que pertenece a SAS durante esos quince segundos: empleados, asistente de

vuelo, encargados de equipaje, y todos los demás empleados de primera línea. Si ellos tuvieran que mirar hacia estratos más altos de la organización para tomar decisiones sobre un problema individual, entonces esos quince segundos de oro desaparecerían sin respuesta, y nosotros habríamos perdido la oportunidad de conseguir un buen cliente...

...Depende del directivo más importante, el llegar a ser un verdadero líder, dedicado a crear un ambiente en el cual los empleados puedan aceptar y llevar a cabo sus responsabilidades con confianza y habilidad. Se debe comunicar con sus empleados, impartiendo la visión de la compañía y atendiendo a las necesidades que ellos tienen para corregir que esa visión sea una realidad. Para tener éxito no puede seguir aislado como una persona autocrática que toma decisiones. Por el contrario, debe ser un visionario, un estratega, un informador, un profesor, un inspirador.

Debe delegar responsabilidad a los cuadros medios para que analicen problemas, tengan los recursos de gestión, y lo más importante apoyen las necesidades de los empleados de primera línea.

El líder debe delegar autoridad a los empleados de primera línea para que respondan a las necesidades y problemas de los clientes individuales”

Deseamos rescatar del ejemplo que estas necesidades y problemas, como decíamos antes, pueden preverse diseñando servucciones que respondan a las distintas circunstancias del alumno en su relación con la carrera, desde el preingreso, e ingreso, pasando por la cursada de una materia, taller o seminario, hasta la preparación de su Tesis, su egreso y su vínculo como exalumno.

Esto nos llevará a ponernos en los zapatos del alumno, y apreciar las características de las necesidades que manifieste en distintas circunstancias de su paso por la carrera.

Así, en un repaso rápido y fragmentario, tendríamos:

Circunstancia del alumno	Necesidades a satisfacerle
Preingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la propuesta educativa • Conocer la filosofía de la universidad • Conocer las condiciones de admisión • Otros
Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer grupo de compañeros de aprendizaje • Conocer al equipo docente • Conocer al equipo administrativo • Conocer deberes y obligaciones como alumno • Otros
Inicio cursada de una materia, taller o seminario	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la propuesta educativa • Relacionarse satisfactoriamente con profesor • Cursar satisfactoriamente • Otros
Egresado	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener contacto con profesores y compañeros • Participar de actividades de extensión de la Maestría • Ver facilitada su formación y práctica como docente • Ver facilitada su formación y práctica como investigador • Otros

:

Consideramos que resultaría de suma utilidad para el director de carrera contar con el diseño de las servucciones básicas del proceso de enseñanza, a fin de posibilitar ciertos estándares mínimos de calidad.

En el Anexo 4 ofrecemos el diseño de la servucción del Preingreso de alumnos a la carrera, en la que vamos desgranando, a partir de las necesidades del aspirante a

ingresar, las necesidades de soporte físico y las acciones del personal en contacto. Cual un guión de una escena a representar.

Para finalizar este punto, y como ya anticipáramos, nos referiremos al Mapa de Públicos. ¿Qué es el Mapa de Públicos? Es un instrumento que optimiza la planificación y ejecución de las comunicaciones. Porque requiere la explicitación de los objetivos de comunicación y la definición del repertorio de públicos con los que debe comunicarse -en este caso- la dirección de la carrera.

Se trata de un cuadro de doble entrada en cuyas ordenadas se ubica el repertorio de públicos y en las abcisas los objetivos de comunicación.

En el Anexo 5, a modo de ejemplo, se ofrece el Mapa de Públicos de la Maestría en Dirección de Comunicaciones Institucionales.

3) Gestión eficaz, para arribar a los resultados pretendidos.

En el punto referido a la gestión educativa citamos la definición de Dirección como la guía, conducción y control de los esfuerzos de un grupo de individuos hacia un objetivo común.

Todos sabemos que muchas planificaciones excelentes jamás se llevan a la práctica. Y que en la mayoría de los casos las estrategias brillantes no se traducen en actos. También sabemos que los conceptos sistémicos raramente se integran a políticas operativas.

Por eso nos pareció relevante el análisis de Kaplan y Norton²⁵ sobre las barreras existentes en las organizaciones que impiden el cumplimiento de su estrategia, originadas todas en la desconexión entre el desarrollo y formulación de la estrategia, y su puesta en práctica o implantación.

Esta desconexión es ocasionada por las barreras erigidas por los sistemas de gestión tradicionales que las organizaciones emplean para establecer y comunicar estrategia e instrucciones, distribuir y asignar recursos, definir objetivos e instrucciones y proporcionar feedback.

²⁵ Kaplan, R y Norton, D *Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard)*, Barcelona, Gestión 2000, 1997

Kaplan y Norton en sus estudios sobre el tema identificaron cuatro barreras específicas para una implantación eficaz de la estrategia, y realizaron con el Business Intelligence del Reino Unido una encuesta sobre costumbres y prácticas de gestión relacionadas con las mediciones de actuación y los sistemas de gestión. Los resultados proporcionaron la siguiente evidencia cuantitativa:

- 1) barrera de la visión: sólo el 5 % de los empleado comprende la estrategia
- 2) barrera del management: el 85 % equipos ejecutivos dedican menos de una hora mensual a conversar sobre estrategia.
- 3) barrera de los recursos: el 60 % de las organizaciones no vinculan los presupuestos con la estrategia
- 4) barrera de las personas: sólo 25 % de gerentes tienen incentivos vinculados con la estrategia.

Donde existe un desacuerdo de base sobre la forma de traducir las grandiosas declaraciones de visión y misión en acciones, la consecuencia es la fragmentación y subaprovechamiento de los esfuerzos.

La segunda barrera surge cuando las exigencias a largo plazo no se traducen en objetivos por departamento, equipo e individuos.

La tercera barrera para la implantación de la estrategia es el fracaso en vincular los programas de actuación y la asignación de recursos con las prioridades estratégicas a largo plazo.

Y la barrera final para la implantación de la estrategia es la falta de feedback sobre la forma en que se está llevando a cabo a la práctica la estrategia y si está funcionando. Si bien los estudios de Kaplan y Norton se realizaron en empresas comerciales, consideramos que son perfectamente aplicables a la realidad de las organizaciones educativas.

Por eso creemos que si la dirección de carrera se orienta en la búsqueda de soluciones efectivas a esos problemas (barreras), seguramente su performance ganará en eficacia.

En tal sentido, siguiendo los consejos de Kaplan y Norton, nos parece necesario: primero vincular la Misión y la estrategia de la carrera con indicadores y objetivos explícitos, luego comunicar los mismos a todos los miembros (especialmente a los

docentes, y al personal administrativo), para lograr conocimiento y alineación entre ellos, a fin de facilitar el establecimiento de objetivos próximos, feedback y responsabilidad.

La alineación y la responsabilidad se verán claramente realizadas cuando las contribuciones individuales a la consecución de los objetivos trazados sean vinculadas a los programas de reconocimiento, promoción y compensación.

Estos vínculos en algunos casos podrán ser explícitos, basados en fórmulas predeterminadas, y en otros aplicados de una forma crítica, utilizando la visibilidad y observabilidad intensificadas obtenidas de la formulación, diálogo y revisión de los objetivos.

Esto nos remite a la cuestión de la cultura institucional, según vimos en el capítulo 1.b., y a los estilos de gestión.

En la organización tradicional, de corte autoritario, el dogma era administrar, organizar y controlar. En la organización inteligente, abierta al aprendizaje y a la mejora continua el nuevo dogma consiste en Visión, Valores y Modelos Mentales.²⁶

De modo que el liderazgo, la motivación y la comunicación interna, asumen en esta última una gravitación decisiva, que la distingue de la organización tradicional, centrada en lo administrativo y desenfocada de la Misión.

c. Indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado

“Nuestras teorías determinan lo que medimos.” escribió Albert Einstein. A su vez, el padre del management moderno, Peter Drucker dice que *“no se puede gestionar lo que no se mide”*. Y Tom Peters, especialista en estrategia empresarial, señala que *“si no puedes medir lo que quieres, acabas queriendo lo que puedes medir.”*

Verdades todas que nos obligan a reflexionar sobre la complejidad que reviste la construcción de indicadores, y lo controvertido del tema.

Según Jorge Caliero Martínez²⁷ los indicadores se caracterizan por:

²⁶ Senge, Peter M. *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Ediciones Granica. 1992

- 1) Suministrar información acerca de cualquier fenómeno social.
- 2) Combinar diversas variables con el objetivo de proporcionar una visión de conjunto.
- 3) Poseer un carácter temporal.
- 4) Posibilitar la comparabilidad.
- 5) Generar cierto grado de predictibilidad.

Este mismo autor señala que la utilización de los mismos debería estar sujeta a criterios de relevancia, precisión, manipulabilidad, costo, disponibilidad y actualización regular.

Respecto de esto último, en el Primer Taller de Pares Evaluadores, realizado en Bs. As. el 11 y 12 de agosto de 1999, la mayoría de los integrantes de los Comités de Pares señalaron las falencias de los sistemas de información de las universidades evaluadas (dispersión de la información, escasa sistematización, etc.), lo que atendería contra la posibilidad de construir indicadores comparables.

Aclaremos que nos interesa centrarnos en indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado. Y que si bien necesariamente deberán articularse con otros referidos a la calidad educativa de la misma, no son lo mismo.

Por lo tanto, los indicadores que propondremos procurarán ser representativos tanto del grado de eficacia/calidad con que se desarrollan los procesos claves de la carrera, como de cual es el grado de calidad del producto educativo.

Comenzaremos por los que consideramos procesos claves de la carrera: Eficacia del planeamiento curricular a su cargo, conducción del equipo docente, relación con los alumnos, relación con autoridades, núcleo interno y colegas de otras carreras, relación con los exalumnos, relación con públicos externos, y organización y gestión.

Y concluiremos con los indicadores que nos puedan proporcionar indicios del grado de calidad del producto educativo de la carrera.

- 1) Eficacia del planeamiento curricular a su cargo

²⁷ Sanyal, B, Caliero Martínez, J, y otros *Documentos de Trabajo del Seminario Taller Tendencias en la Gestión de las Universidades Contemporáneas: Evolución y Perspectivas* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Buenos Aires, 1998.

Para analizar en detalle las cuestiones que el director de carrera (y eventualmente el Consejo Académico), deben tener definidas dentro del documento Fundamentos del Plan de Estudios, recurrimos a la propuesta de López y Salvatierra. Ellos señalan que en el referido documento deben estar explicitados los siguientes aspectos, que tomaremos como indicadores de este tema:

- 01) Determinación de las relaciones entre las conclusiones del diagnóstico de necesidades y la función de los propósitos de la carrera.
- 02) Determinación de los marcos teóricos y conceptuales sobre ciencia, conocimiento, aprendizaje, universidad y evaluación.
- 03) Elaboración del perfil del egresado.
- 04) Propósito fines y objetivos.
- 05) Determinación de las características del alumno ingresante.
- 06) Determinación de los contenidos mínimos y su estructuración (áreas, asignaturas, módulos).
- 07) Estructuración de los niveles.
- 08) Determinación de los criterios que definen las correlatividades.
- 09) Definición de la política del sistema de evaluación.
- 10) Determinación de las formas y criterios de acreditación.
- 11) Formación pedagógica del personal docente.
- 12) Organización del sistema de supervisión.
- 13) Organización y explicación del sistema de residencias y pasantías.

2) Conducción del equipo de docentes:

Los indicadores surgen de identificar los procesos claves para la buena marcha de la carrera que involucran a los docentes. Así, tendríamos:

- 01) Grado de ajuste del desempeño del cuerpo docente al marco teórico y conceptual adoptado por la carrera.
- 02) Grado de participación de docentes en actualización del Plan de Estudios.
- 03) Correcta formulación de los Programas Analíticos de sus respectivas

materias, y de los Programas-Guía de sus lecciones. (*)

- 04) Grado de conocimiento y cumplimiento de las normas administrativas.
- 05) Grado de superación profesional (estudios, publicaciones).
- 06) Aceptación y valoración de los docentes que dirige (encuesta anónima).
- 07) Manejo de situaciones conflictivas.
- 08) Porcentaje de docentes concursados.
- 09) Porcentaje de docentes con formación de postgrado.
- 10) Otros.

(*)Para analizar en detalle las cuestiones que los docentes deben tener definidas dentro del documento Programa Analítico, y del Programa Guía recurrimos también a la propuesta de López y Salvatierra, consignada en el punto 2) del Anexo 2 (“Aspectos salientes de la relación director-docentes”).

3) Relación con los alumnos :

- 01) Índice de desgranamiento (Porcentaje de retención).
- 02) Grado de actitud cooperativa y participativa obtenido.
- 03) Grado de conocimiento y cumplimiento de las normas administrativas.
- 04) Aceptación y valoración de los alumnos (encuesta anónima).
- 05) Manejo de situaciones conflictivas.
- 06) Otros.

4) Relación con autoridades, núcleo interno y colegas de otras carreras

- 01) Valoración de la Secretaría de Posgrado
- 02) Valoración del Consejo Académico
- 03) Valoración del Rector y del ViceRector
- 04) Valoración de los otros directores de carreras
- 05) Valoración del núcleo interno (Administración, Marketing, RRHH, etc).__06)
- Otros

5) Relación con los exalumnos :

- 01) Organización de actividades

- 02) Apoyo para concretar presentación de Tesis
- 03) Apoyo para iniciarse en docencia universitaria
- 04) Apoyo para iniciarse en investigación
- 05) Otros

6) Relación con públicos externos

- 01) Difusión externa, posicionamiento de la carrera.
- 02) Promoción y captación de nuevos alumnos.
- 03) Relaciones con otras universidades.
- 04) Acuerdos y funcionamiento de residencias, pasantías, tutorías
- 05) Otros

7) Organización y gestión

- 01) Nivel de planificación de las actividades
- 02) Nivel de ejecución
- 03) Nivel de mejora y ajuste a normativas CONEAU y de calidad

8) Calidad del producto educativo

- 01) Tasa de graduación
- 02) Inserción laboral

4. CONCLUSIONES

En este último punto, procuraremos brindar las principales conclusiones a las que arribamos luego del recorrido realizado a lo largo del trabajo.

En el **primer capítulo** brindamos un panorama sobre las prácticas pedagógicas y la educación de adultos, las características de la cultura institucional universitaria, y la incidencia de la evaluación y acreditación universitaria, y enumeramos los saberes que Edgar Morin señala como necesarios para la educación del futuro.

Comenzaremos ahora proponiendo una reflexión sobre algunos de estos saberes.

Si coincidimos con Morin en que la sociedad humana deberá transformarse, y el mundo del mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, acordaremos en que debemos trabajar para construir un “futuro viable”, en el que la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural comiencen a ser realidad en este mundo en devenir.

Igualmente, si aceptamos el carácter ternario de la condición humana, cual es el de ser a la vez individuo-sociedad-especie, desde la educación deberemos apuntar a una nueva ética del género humano, una “antropoética”.

Por otro parte, si convenimos en que la comprensión es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana, deberemos incluirla en nuestras enseñanzas. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, será vital para el futuro de las relaciones humanas.

Igualmente, desde la enseñanza deberemos procurar que la noción de durabilidad sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global. Capacitando a profesionales para enfrentar las incertidumbres ya que si bien las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, del mismo modo nos han revelado nuevos campos de incertidumbre.

Lo anterior ratifica que la educación es una práctica social, y como dice Vera María Candau²⁸ “como tal está vinculada a un proyecto histórico. Y solamente a partir de una visión

²⁸ Candau, Vera María “Rumbo a una nueva didáctica”

contextualiza e historizada de la educación es que podemos repensar una didáctica y re-situarla en conexión con una perspectiva de transformación social, con la construcción de un nuevo modelo de sociedad.”

Enfocándonos ya en la educación de adultos, debemos señalar que coincidimos con Usher y Briant, en que ésta como campo de estudio debe localizarse en lo práctico.

En consecuencia, el propósito primario del *curriculum* tiene que ser la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal. Este *curriculum* debe permitir a los profesores en ejercicio que desarrollen una conciencia reflexiva de la práctica, y facilitar su intervención en la praxis.

Consecuentemente pensamos que hoy la formación profesional en la universidad debe apuntar a generar en los estudiantes capacidades y habilidades específicas muy diferentes de las que tradicionalmente se procura enseñar en las universidades.

Esas capacidades y habilidades diferentes deberán conducir al desarrollo de profesionales reflexivos, capaces de situarse frente a nuevos desafíos y reglas de juego cambiantes.

Y en tal sentido adherimos a la propuesta de Schön en cuanto a que la preparación de los profesionales debe reconsiderar su diseño, desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

A su vez, Shirley Grundy, -dentro de la corriente anglosajona del currículum, en su texto "Producto o praxis del currículum"- transfiere para nuestro campo de estudio, el currículum, la teoría de los intereses cognitivos o constitutivos del conocimiento, propuestos para las Ciencias Sociales por los teóricos de la Escuela de Frankfurt. Se identifican tres tipos de intereses: el técnico, el práctico y el emancipador, que derivan en la constitución de distintos tipos de ciencias y distintas posiciones teóricas acerca del conocimiento. También derivan perspectivas sobre la enseñanza y el currículum. "El interés emancipador está orientado por la autonomía y la responsabilidad e implica comprometerse en la construcción de lo social". Dice Grundy, que el interés emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción; implica al profesor y al alumno en una acción que trata de cambiar las condiciones en las que se produce el aprendizaje y que lo limitan". "El problema no es ahora de competencias o especificidad de saberes, sino de articulación y organización del

conocimiento para su comprensión relacionar por parte del alumnado, mediante sus propios esquemas de conocimiento”.

Se trata de 'poner el saber en ciclo' como señala Morin, o de 'en-ciclopedia', es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo. Todo ello complementado con la idea del físico David Bohm de que "la experiencia y el conocimiento son un solo proceso" que nos ha de llevar a asumir la realidad como una totalidad y no como un fragmento, tal y como los individuos la han ido construyendo para 'facilitar su organización' a lo largo de los siglos.

Esto implica pretender que estudiantes y enseñantes 'reaprendan a aprender' pues de lo que se trata, en suma, es de 'servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento. Según Morin, “Nuestro pensamiento debe volver a su fuente en un bucle interrogativo y crítico”

Al abordar la cuestión de la cultura universitaria, y su incidencia en aspectos tales como la adaptación, la cohesión y la implicación, coincidimos con Pérez Lindo en que la universidad es una institución multicultural, en la cual conviven varias subculturas (del poder, de la administración pública, escolar, y corporativa) y que como consecuencia de esta multiculturalidad institucional han surgido diversos estilos de gerenciamiento universitario.

Y consideramos que de las tipologías presentadas por Frigerio la más propicia para el logro del objetivo de formar profesionales reflexivos es la de Concertación, en tanto las consultas o la deliberación entre los miembros no diluyan las tareas y responsabilidades de los equipos de conducción.

Respecto de la multiplicidad de determinaciones que operan sobre la práctica del docente universitario coincidimos con Vain en que lo más acertado es proponer su lectura desde un enfoque multirreferenciado, es decir, según Frigerio, de “la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos”

Entendemos a la docencia universitaria como una práctica educativa, y a la educación como práctica social. Y consideramos que la educación como práctica social está sujeta a los

avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto.

Esta complejidad merece un tratamiento particular, y debe prevenirnos del pensamiento reductor unidimensional, ya que no es inofensivo.

Esto nos plantea hacer un esfuerzo para salir de las diferentes disciplinas que intentan abordar el problema reduciéndolo a una sola óptica (Educación, Administración, etc), y nos debe llevar a procurar un tratamiento interdisciplinario de esta cuestión.

En otro orden, y por su directa incidencia en la cultura institucional, debemos incluir las formas de organización académica y de gobierno de la institución, la trama de valores y normas que trasmite y la modalidad de su transmisión.

En esto juegan un rol central la convicción y energía con que el equipo de dirección guíe a la organización hacia el logro de la excelencia, a través de su gestión y su ejemplo.

El máximo nivel decisorio de la organización y los que tienen responsabilidad sobre las principales áreas de gestión, establecen los valores, definen su visión, misión y objetivos y toman sus decisiones en concordancia con ellos.

Y decimos que un sistema de liderazgo es efectivo cuando establece valores o principios inequívocos que guían el accionar de la organización, y fija objetivos de calidad en sus servicios y procesos para satisfacer a sus destinatarios y lograr su lealtad en términos de mantenimiento de la adhesión, reconocimiento y recomendación.

Finalizando el primer capítulo de nuestro trabajo, al considerar la evaluación y la acreditación, constatamos que la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias constituye una práctica novedosa en la Argentina, que está generando en universidades y docentes un fuerte movimiento de adecuación a nuevas exigencias de calidad.

Vimos que la aparición de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación marca un hito en la evaluación externa y acreditación de carreras de grado y posgrado, conforme a los estándares que establece el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

También apreciamos que la CONEAU ha superado las fuertes resistencias iniciales que cuestionaban su existencia y funcionamiento y obtenido legitimidad en el sistema. Y que la

polémica y el debate generados en sus comienzos han madurado en discusiones más complejas acerca de los sistemas concretos de evaluación y acreditación que se utilizan en la actualidad.

Y concluimos en que ese organismo se ha constituido de algún modo para los actores universitarios involucrados en los procesos educativos en un incentivo y/o testigo nacional de lo que se hace en otras instituciones del país, facilitando la difusión y conocimiento de las mejores prácticas.

En el **segundo capítulo** consideramos principios básicos de calidad y criterios de evaluación, luego nos adentramos en el análisis del concepto de calidad en educación, y finalmente presentamos la teoría de la servucción como respuesta a la necesidad de gestionar servicios con calidad.

Para informarnos sobre los principios básicos de calidad, trajimos a consideración el Premio Nacional a la Calidad para el Sector Privado, cuyas Bases tienen como principal objetivo servir como un eficaz instrumento para todos aquellos directivos que buscan un Modelo que los guíe hacia el perfeccionamiento de sus organizaciones.

En su elaboración, se tuvieron en consideración principios de calidad de comprobada eficacia, adoptados por aquellas organizaciones que en el ámbito internacional han obtenidos logros significativos en su camino hacia la Excelencia.

Consideramos conveniente incorporar a las instituciones universitarias la aplicación de estos indicadores generales de calidad, y que las mismas se planteen el objetivo de concursar en alguna próxima edición del Premio.

En favor de los indicadores, podemos señalar que:

- 1) Son integrales y sistémicos: Miden tanto la gestión de la conducción superior como los procesos y resultados que involucran a todos los miembros de la institución.
- 2) Conforman un estándar que permite la comparabilidad con otras organizaciones, y la consecuente facilitación de prácticas de benchmarking.

- 3) Ofrecen la posibilidad de articularse con indicadores específicos de calidad educativa, algunos explicitados por la CONEAU, cuyo cumplimiento redundará en una mejor categorización de la Universidad.

En favor de que las universidades se planteen el objetivo de concursar en alguna próxima edición del Premio Nacional a la Calidad, consideramos que:

- 1) Las que deseen competir pueden solicitar una evaluación preliminar que las ayude a identificar las áreas que deben mejorar para participar en el premio.
- 2) Todas las organizaciones que aspiran a este Premio serán evaluadas objetiva y profesionalmente por especialistas en la materia, y reciben, junto con los resultados del concurso, un detallado informe en el que se indican claramente sus fortalezas y oportunidades de mejora en materia de calidad.
- 3) Las organizaciones que utilicen las Bases del Premio como modelo para su autoevaluación y para planificar sus acciones de mejora, encontrarán en esta herramienta de gestión una invaluable ayuda para su desarrollo.
- 4) Resolver la participación, conlleva la necesaria comunicación a todos los integrantes de la institución (y su eventual capacitación), alentándolos a mejorar sus prácticas
- 5) Las que resulten ganadoras dispondrán de las ventajas del reconocimiento público en el ámbito nacional y del prestigio que otorga tal distinción

Luego de abordar los principios básicos de la calidad, nos introdujimos en el concepto de calidad en educación, que ha ido adquiriendo creciente centralidad en el discurso educativo. Advertimos que si bien existe fuerte consenso en postular a la calidad como objetivo prioritario de la educación, pareciera que la fuerte polisemia del concepto ocasiona la falta de explicitación que frecuentemente aparece en su uso.

Vimos que en los últimos años, se han postulado distintas dimensiones de la calidad:

- como valor intrínseco de una acción, proceso o institución;
- como eficiencia de un proceso o de una organización;
- como pertinencia social de los productos de la educación; y
- como valor cultural, político o social de la universidad.

Y que a todas estas dimensiones deberemos prestarle atención.

Apreciamos que el ejercicio de evaluación constituye una oportunidad extraordinaria para que, preguntándonos sobre los resultados, arribemos a identificar los problemas, visualizar debilidades y/o dificultades y, de este modo, desarrollemos el trabajo de búsqueda de soluciones adecuadas.

Que además nos permite apreciar las fortalezas y los éxitos, y en consecuencia, apuntalarlos. Enriqueciendo la toma de decisiones y mejorando la comprensión que los actores tengamos de nuestras instituciones, nos estimula a reflexionar sobre el sentido y significado de las tareas que realizamos.

Y que nos hace tomar conciencia de que para arribar a la definición de los modelos a aplicar es necesario tener en cuenta las problemáticas de la evaluación de calidad de programas universitarios, las cuales - según afirma Alicia Camilloni-²⁹, constituyen una complejidad superior.

Este trabajo de estudio de una realidad compleja y dinámica por definición no puede sino dar como resultado definiciones complejas y cambiantes.

Convengamos en que la evaluación de la calidad no es sino una función accesoria en el conjunto de los sistemas de mejoramiento de la calidad. La evaluación ocupa el lugar de una herramienta que provee información y conduce a la emisión de juicios de valor acerca de lo evaluado. Por esta razón, la evaluación facilita la solución de problemas de administración especialmente relacionados con la asignación, la distribución y el gerenciamiento de recursos y servicios de apoyo, con preferencia respecto de la tan compleja y difícil administración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos últimos parecen no poder reducirse a modelos contruidos sobre la base de atributos cuantificables y comparables. Pero existen otros mecanismos que permiten mejorar la calidad de la gestión y que no son necesariamente dependientes de los resultados de la evaluación.

Las técnicas de planificación y programación y de supervisión, los programas de transformación o de reforma curricular, los proyectos de vinculación con el contexto y con otras instituciones de educación superior, son sólo algunos de los recursos que se pueden utilizar para mejorar la calidad de la educación superior.

²⁹ Camilloni, Alicia R W *Calidad y evaluación de programas superiores: Complejidad Superior” en Encrucijadas UBA, Revista de la Universidad de Buenos Aires No. 12, Año 1, Bs As, Octubre 2001*

Para finalizar este punto, coincidimos con Alicia Camilloni en que el significado del concepto de calidad de la educación superior debe construirse y revisarse abierta, crítica y permanentemente, evitando su reificación si se asume con la intención seria de atribuirle algún papel efectivamente útil para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje la investigación y la producción de conocimientos y de servicios de las instituciones de educación superior.

Al final del segundo capítulo propusimos un enlace entre los principios teóricos referidos a la calidad y algún modelo de gestión capaz de hacerla realidad. Y presentamos la Teoría de la Servucción, (*Es la organización sistemática y coherente de todos los elementos físicos y humanos de la relación cliente-empresa necesaria para la realización de la prestación de servicio cuyas características y niveles de calidad han sido determinados*)

La ambición del concepto de servucción es ayudarnos a comprender lo que hay de específico en los servicios, extraer conclusiones a nivel de la política de gestión de la organización, y aportar rigor a la fabricación de los servicios.

Apreciamos que el cliente (usuario) desempeña una función central en los servicios, ya que para un servicio dado es a la vez productor y consumidor, por lo que su comportamiento y su tratamiento se ven drásticamente afectados.

Y advertimos que la primera tarea del prestador de servicios, es que debe pensarla globalmente (y no de forma analítica), teniendo siempre presente que la única lógica profunda de este sistema de servucción es la satisfacción de las expectativas del cliente y la facilitación de su papel.

Luego, proceder a la identificación del tipo de elementos necesarios para la realización del servicio, y por último, reflexionar y decidir la naturaleza y el tipo de relaciones que van a tener que instaurarse entre estos diferentes elementos, de forma que faciliten la obtención del resultado deseado.

A partir de que la concepción de una servucción debe ser rigurosa y precisa, e iniciarse con la definición del servicio a obtener y de sus características, apreciamos que bien puede asimilarse a los servicios de enseñanza, diferenciando el rol y características de nuestro cliente (el alumno), adaptando su rol y participación a la especificidad de la gestión educativa y de los procesos de aprendizaje.

Como testimonio de que este modelo facilita la puesta en escena con calidad (y posterior control) de distintos momentos del servicio de enseñanza que brinda la carrera, en Anexo 4 presentamos la “Servucción del Preingreso de alumnos a la carrera”, en la que vamos desgranando, a partir de las necesidades del aspirante a ingresar, las necesidades de soporte físico y las acciones del personal en contacto.

En el **tercer capítulo** analizamos la gestión educativa y el planeamiento curricular, luego desarrollamos las que a nuestro entender son las responsabilidades de la dirección de carrera, y por último brindamos algunos indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado.

Constatamos que la mayoría de quienes ejercen hoy tareas de gestión educativa carecen de formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función, y que su accionar por lo general tiene que ver con su experiencia en el ejercicio de la docencia.

Coincidimos con la posición de Frigerio en cuanto a que para gestionar eficazmente las instituciones educativas es necesario construir un saber específico, teniendo presente el carácter enseñante, educador, académico de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Esto es sustantivo, ya que la especificidad aparece desdibujada, diluida o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada.

Señalamos que Dirigir es guiar, conducir y controlar los esfuerzos de un grupo de individuos hacia un objetivo común, y que la aptitud directiva comprende fundamentalmente cinco funciones básicas: planificar, organizar, coordinar recursos, dirigir y controlar, funciones que están presentes con mayor o menor amplitud en todas las tareas ejecutivas.

Expresamos que la dirección eficaz de carrera universitaria requiere del manejo idóneo de estas cinco funciones, que conviene desarrollar teniendo en cuenta ciertas recomendaciones prácticas.³⁰

³⁰ Newman, William H. *Programación, organización y control* Deusto: Bilbao, 1968

Al incursionar luego en el análisis del estado de situación del planeamiento curricular, advertimos que el ejercicio de la docencia en carreras de posgrado evidencia un elevado nivel de inconsecuencia curricular, por diversos motivos.

Creemos que el principal es el desconocimiento del planeamiento curricular por parte de los responsables de generar y supervisar los respectivos documentos: Consejos Académicos y directores de carrera en el caso de los Planes de Estudio, y docentes para los Programas Analíticos.

Esta situación impide la posibilidad de utilizar dichos documentos como herramientas genuinas del proceso educativo y como indicadores clave de la calidad de la gestión educativa en las carreras de posgrado.

Pensamos que el diseño y organización curricular de una carrera si bien es tarea de pedagogos, debe involucrar a los docentes de la misma. Este es un trabajo arduo, de zapa.

Pero si como docentes desconocemos los enfoques teóricos y metodológicos que guiaron el diseño curricular, estamos dificultando el logro de un producto de calidad.

Y tal como lo señalamos en el Anexo 2, un primer paso para corregir esta situación consistiría en facilitarles (y exigirles) a los docentes el conocimiento del Plan de Estudios de la carrera, invitarlos a participar en oportunidad de sus actualizaciones y debatir cómo se inserta su asignatura en ese Plan, y de qué manera contribuye con el Perfil del Egresado.

Este ejercicio seguramente derivará en la necesidad de coordinar horizontalmente con otros colegas diversos aspectos tanto de contenidos como metodológicos.

Un segundo paso central en este punto, es que el director exija a los docentes la correcta formulación de los Programas Analíticos de sus respectivas materias, y los Programas-guía de sus lecciones.

Para dar este paso debe contar con los recursos de capacitación y asesoramiento necesarios a disposición de los docentes, que seguramente los necesitarán para poder cumplir con lo solicitado.

Y requerirá también de un acuerdo con la autoridad académica para impulsar la normalización de las prácticas de planeamiento y diseño curricular en todas las carreras de la universidad bajo un diseño unificado, que evite las confusiones e imponga una metodología con conceptos unívocos, de significado compartido por todos los docentes y directores de carrera de la universidad.

Al plantearnos cuáles son las responsabilidades del director de carrera de posgrado presentamos la visión de la CONEAU en cuanto a las competencias que debería reunir, las que compartimos, subrayando algunos aspectos que no siempre se cumplen y que atentan contra el éxito de la gestión, cuales son: *Debe tener una dedicación que asegure el correcto desempeño de sus responsabilidades, preferentemente una dedicación de tiempo completo o exclusiva en la institución que ofrece el Programa. Debe disponer de apoyo directo de dedicación plena a la tarea*”.

Luego sintetizamos las responsabilidades en tres aspectos:

- 1) Detección de los procesos claves para el logro de la excelencia en la carrera,
- 2) Sistematización y planificación de las actividades para gestionarlas oportuna y adecuadamente, y
- 3) Las claves para una gestión de dirección de carrera eficaz.

En la detección de los procesos claves hicimos hincapié en la especificidad educativa de la gestión: Así destacamos como más importantes los procesos referidos a la eficacia del planeamiento curricular, y al de las relaciones con los dos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: Docentes y alumnos.

En la sistematización y planificación de las actividades aludimos a las herramientas de dirección más conocidas, y brindamos un ejemplo concreto de aplicación de una servucción, que permite estandarizar procesos habituales con un formato de calidad.

En estos casos es conveniente proceder, en intervalos regulares pero bastante separados, a controles de la servucción. Efectuar un análisis agudo del soporte físico y del personal en contacto, así como de las interacciones con el cliente, siempre poniéndose en el lugar del cliente y de sus necesidades y expectativas. Este método permite descubrir las principales disfunciones y desvíos que se desarrollan con la costumbre y el tiempo.

También ejemplificamos la herramienta Mapa de Públicos, sumamente útil en las organizaciones abiertas al aprendizaje, -como la que debe aspirar a ser una carrera de posgrado-, en las que el liderazgo, la motivación y la comunicación interna asumen una gravitación decisiva.

En los considerandos de una gestión eficaz, aportamos el antídoto contra las barreras habituales existentes en las organizaciones que impiden el cumplimiento de sus estrategias.

De modo que sugerimos perseverar en la comunicación de la estrategia, alinear recursos a objetivos y fijar incentivos por resultados.

Finalmente, abordamos los indicadores de gestión de la dirección de carrera de posgrado, proponiendo que den cuenta de 1) la eficacia del planeamiento curricular de la dirección de carrera, 2) Conducción del equipo de docentes, 3) Relación con los alumnos, 4) Relación con autoridades, núcleo interno y colegas de otras carreras, 5) Relación con exalumnos, 6) Relación con públicos externo, 7) Organización y gestión y 8) Calidad del producto educativo.

La idea es que estos indicadores sirvan:

1°) Al ejercicio de autoevaluación de su gestión que debe hacer todo director de carrera.

2°) Al propósito de mejor categorización de la carrera, atendiendo pautas de la CONEAU.

3°) A la aplicación de criterios de calidad y de mejora continua que puedan articularse con los parámetros establecidos en las Bases del Premio Nacional a la Calidad.

Independientemente de lo anterior, sugerimos poner en vigor círculos de calidad, porque su filosofía de base está particularmente bien adaptada a los servicios. El círculo de calidad trabaja para la mejora del proceso, lo que es del todo pertinente para los servicios, también permite motivar al personal en contacto, y, sobre todo, canalizar sus energías innovadoras.

... ..

Llegados a este punto, creemos haber satisfecho el objetivo general de esbozar un esquema de dirección de carreras de posgrado en una universidad privada, a partir de mejorar el aprovechamiento de los documentos curriculares y de articularlos con un modelo de diseño y gestión de servicios de calidad.

Igualmente, esperamos haber alcanzado los objetivos específicos oportunamente trazados, consistentes en:

- Definir las principales interacciones entre los participantes del proceso educativo (Autoridades, Administración, Docentes y Alumnos).
- Precisar las competencias y responsabilidades del director de carrera de posgrado.
- Proveer herramientas de gestión a la dirección de carrera de posgrado.
- Identificar instrumentos de medición adecuados para la evaluación del desempeño de la dirección de carrera de posgrado.

Finalmente, y tal como lo señalamos al comienzo, aspiramos a que el presente trabajo pueda constituirse en documento preliminar de discusión y análisis, y mejorarse con el aporte de colegas más calificados y experimentados.

1. BIBLIOGRAFÍA

Ackoff, Russell *Las fábulas antiburocráticas de Ackoff*, Barcelona: Granica, 1993

Albretch, Karl , *Servicio al cliente interno*. Buenos Aires: Paidós, 1992

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *La perspectiva sociohistórica (Vigotsky)*. Buenos Aires:

Camilloni, Alicia R W *Calidad y evaluación de programas superiores: Complejidad Superior” en Encrucijadas UBA, Revista de la Universidad de Buenos Aires No. 12, Año 1, Buenos Aires, Octubre 2001*

Candau, Vera María. *Rumbo a una nueva Didáctica*

Carlzon, Jan *El momento de la verdad*. Madrid: Ediciones Días de Santos, 1991

CONEAU *Página web www.coneau.edu.ar Información Institucional, Antecedentes.*

CONEAU Subcomisión Asesora de Administración *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en las carreras de Doctorado, Maestría y Especialización en el área de Administración*. Documento Final. Buenos Aires, 2002

Eiglier y Langeard, *Servucción*, Buenos Aires: Mc Graw Hill, 1987.

Elliott, John. Compilación de trabajos 1ª. Parte: *La investigación/acción Su proyección práctica*. 2ª. Parte *La investigación y el desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Morata, 1990

Frigerio, Graciela y otras *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión/gestión*. Buenos Aires: Troquel 2000

Fundación Premio Nacional a la Calidad Bases del Premio Nacional a la Calidad Buenos Aires, 1993

Garduño Estrada, León R. *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior en Revista Iberoamericana de Educación*, No. 21 sep/dic 1999, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI, Madrid 1999.

Gomez-Llera, German y Pin, José Ramon *Dirigir es educar: El gobierno de la educación y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: Mc Graw Hill, 1994

Kaplan, R y Norton, D *Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard)*, Barcelona, Gestión 2000, 1997

- Litwin, Edith Camillioni y Davini. *Corrientes didácticas contemporáneas*
- Litwin, Edith *Las configuraciones didácticas en el nivel superior*
- López, Azucena y Salvatierra, Darío *Los proyectos didácticos para la educación formal*. Monografía. Buenos Aires 2000
- López, Azucena y Salvatierra Darío *Hacia una práctica curricular universitaria* Manual para la enseñanza de Diseño y Organización Curricular. Mimmeo .Buenos Aires, 2001
- Lucarelli, Elsa *Didáctica del nivel superior: sus notas distintivas*
- Martiñá, Rolando *Enseñar y aprender en el fin de siglo: un tema complejo*. Ficha del Departamento de Capacitación de FAECC, Buenos Aires, 1999
- Martiñá, Rolando *Clases del Módulo Rol Docente de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales*, Buenos Aires, UCES, 1999
- Mayo, Andrew *Managing Careers. Strategies for Organizations*, Boston: Institute of Personnel Management, 1991
- Morin, Edgar *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Buenos Aires: Nueva Visión, 2001
- Newman, William H *Programación, Organización y Control* Bilbao: Ediciones Deusto 1978
- Pérez Lindo, A. *Gestión Universitaria: Diagnóstico y alternativas*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación", Buenos Aires, 1995 (Mimmeo)
- Ruddck, J. y Hopkins, D.: *La investigación como base de la enseñanza* Selección de textos.
- Salvatierra, Darío *Clases del Módulo Triada Docente-Alumno-Conocimiento de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales*, Buenos Aires, UCES, 2000
- Salvatierra, Darío *Clases del Módulo Problemática Curricular de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales*, Buenos Aires, UCES, 2001
- Samaja, Juan. *Metodología y epistemología*. Buenos Aires: Eudeba, 1999
La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura
- Sanyal, B, Caliero Martínez, J, y otros *Documentos de Trabajo del Seminario Taller Tendencias en la Gestión de las Universidades Contemporáneas: Evolución y*

- Perspectivas* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ Unesco Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Buenos Aires, 1998.
- Schein, E.H. *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Madrid: Plaza y Janés, 1988
- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992
- Schvarstein, Leonardo. *Diseño de Organizaciones*. Barcelona: Paidós, 1998
- Senge, Peter M. *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Ediciones Granica. 1992
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1989.
- Tapscott, Don. *Nuevos paradigmas empresariales*. Bogotá: Mc Graw Hill, 1995
- Uscher, Robin y Briant, Ian *La Educación de adultos como teoría práctica e investigación*. Madrid: Morata, 1992
- Vain, Pablo. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: Publicación de la CONEAU, 1998
- Villafañe, Justo *Imagen Positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresa.* Madrid: Ediciones Pirámide, 1993
- Zacaría, Irma *Clases del Módulo Introducción a la Pedagogía del Nivel Superior de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales*, Buenos Aires, UCES, 1999
- Zacaría, Irma *Clases del Módulo Diseño y Organización Curricular de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales*, Buenos Aires, UCES, 2000

ANEXO 1:

PREMIO NACIONAL A LA CALIDAD:

Componentes criterios y factores. Descripción y comentarios del criterio

Recordamos que la Tabla de Puntajes se compone de tres componentes, Liderazgo, Sistema de Gestión y Resultados.

En este Anexo veremos, a modo de ejemplo, la descripción y los comentarios respecto del componente Liderazgo, según las Bases del Premio Nacional a la Calidad.

La descripción y los comentarios sobre los otros componentes (Sistema de Gestión y Resultados) pueden consultarse en las referidas Bases.

COMPONENTE: Liderazgo

1. **Liderazgo (200 puntos):** Este Criterio examina el sistema de liderazgo de la organización. Analiza cómo el Equipo de dirección desarrolla dicho sistema, establece la dirección estratégica, difunde y aplica los valores de excelencia y cumple con su trascendencia social.

1.1. **Dirección estratégica (80 puntos):** Este factor examina cómo el Equipo de dirección crea la cultura organizacional y el sistema de liderazgo mediante el establecimiento y alineamiento de valores, visión, misión y objetivos.

Los aspectos a considerar deben incluir cómo el Equipo de dirección:

- Establece el sistema de liderazgo y cómo lo aplica en los diferentes niveles de la organización.
- Considera los diferentes niveles de desarrollo organizacional, y los hace compatibles con los requerimientos de la comunidad y del sector específico al que sirve.
- Desarrolla la cultura organizacional y establece los valores.

- Comunica los valores a todos los niveles.
- Establece, difunde y revisa periódicamente la visión, misión, y objetivos de acuerdo con los valores.
- Comunica los objetivos institucionales, acciones y resultados a la comunidad.
- Asegura el alineamiento de la organización con sus valores, visión, misión y objetivos.
- Analiza y establece un sistema complementario de trabajo en redes con otras organizaciones.
- Evalúa y mejora el proceso de dirección estratégica utilizando los mecanismos más pertinentes para evaluar su gestión.
- Desarrolla e incorpora nuevos líderes, favoreciendo la renovación periódica de autoridades.

1.2 **Compromiso (60 puntos):** Este factor examina el liderazgo del Equipo de dirección, su compromiso personal y su presencia para promover y mantener la orientación de la organización hacia los destinatarios y crear un ambiente de excelencia.

Los aspectos a considerar deben incluir cómo el Equipo de dirección:

- Difunde y refuerza el enfoque en los destinatarios y en la comunidad.
- Difunde y refuerza en la organización el concepto de solidaridad.
- Actúa como modelo de los valores organizacionales.
- Evidencia su compromiso con la excelencia y la mejora continua mediante:
 - La transparencia en la obtención y asignación de recursos y su correcta aplicación.
 - La participación activa en procesos de educación y capacitación
 - El reconocimiento de las contribuciones de los integrantes.
 - La asignación de los recursos necesarios.
 - La obtención y análisis de información relativa a los intereses y puntos de vista de los destinatarios, donantes, integrantes voluntarios y rentados, prestadores y la comunidad.

- La interrelación y complementariedad entre sus integrantes voluntarios y rentados.
- La autoevaluación y mejora continua.

1.3 **Trascendencia social (60 puntos):** Este factor examina la forma en que el Equipo de dirección lidera y promueve la realización de esfuerzos de mejora continua en su entorno físico, social y económico, así como este entorno es favorablemente impactado debido a dicho proceso.

Los aspectos a considerar deben incluir cómo el Equipo de dirección:

- Promueve la cultura de la excelencia en la comunidad.
- Participa en otras acciones comunitarias cuando es pertinente.
- Mide y analiza, permanentemente, indicadores del efecto de su gestión y sus acciones para desarrollar acciones preventivas.
- Considera información comparativa de las mejores prácticas locales e internacionales.
- Involucra y compromete a la organización en el cumplimiento de su trascendencia social.
- Verifica sistemáticamente la efectividad de sus acciones mediante el análisis de información específica y desarrolla planes de mejora.

Descripción y comentarios del criterio 1: Liderazgo

Este criterio se refiere a la convicción y energía con que el equipo de dirección guía a la organización hacia el logro de la excelencia, a través de su gestión y su ejemplo. El equipo de dirección comprende el máximo nivel decisorio de la organización y a los que tienen responsabilidad directamente vinculada a las principales áreas de gestión. Este Criterio examina el modo en que el Equipo de dirección toma sus decisiones para lograr la mayor satisfacción de quienes comparten un interés común respecto del desempeño de la organización. Estos comprenden a los destinatarios, donantes, integrantes voluntarios y rentados, prestadores y la comunidad en la que desarrolla sus actividades.

El sistema de liderazgo, se define como el método y los procedimientos mediante los cuales el Equipo de dirección establece los valores que guiarán el accionar de la organización, define su visión, misión y objetivos y, en concordancia con ellos, toma sus decisiones basándose en la selección y análisis de la información relevante. El sistema incluye el examen de los procedimientos mediante los cuales el Equipo de dirección comunica y difunde los valores, misión y objetivos al resto de la organización, y verifica cómo se los practica en la gestión cotidiana, y cómo se garantiza la credibilidad de la organización y sus acciones.

Un sistema de liderazgo es efectivo cuando establece valores o principios inequívocos que guían el accionar de la organización, y fija objetivos de calidad en sus servicios, productos y procesos para satisfacer a sus destinatarios, donantes, integrantes voluntarios y rentados, prestadores y a la comunidad en la que desarrolla sus actividades para lograr su lealtad en términos de mantenimiento de la adhesión, reconocimiento y recomendación. Para ser efectivo y sostenible en el tiempo el sistema debe tener en cuenta la potencialidad de los integrantes, procurar su desarrollo y atender sus requerimientos, asegurando la satisfacción de sus donantes, voluntarios y rentados, prestadores y de la comunidad en que desarrolla sus actividades. El sistema debe incluir los mecanismos que procuren la mejora continua de todos los procesos que se lleven a cabo en la organización, estimulando la creatividad e iniciativa de sus integrantes. Un sistema de liderazgo efectivo fomenta el aprendizaje permanente de todos los miembros de la organización.

En este Criterio se examinan los procedimientos mediante los cuales el Equipo de dirección traza las directivas que crean oportunidades futuras para la organización y los sectores involucrados con ella. Define prioridades en forma participativa y establece políticas que aseguren una adecuada comunicación con la comunidad.

La comunicación efectiva del Equipo de dirección con toda la organización es fundamental para demostrar en forma permanente la vigencia de los valores establecidos, y que la visión, la misión, y los objetivos son los ejes que determinan la toma de las decisiones y acciones de la organización. Constituyen, por ello, un medio eficiente para asegurar la adhesión y el alineamiento de todos sus integrantes, voluntarios y rentados con los principios establecidos por el Equipo de dirección.

Se define como “alineamiento” a la coherencia en los planes, procesos, acciones, información y decisiones entre los distintos sectores que integran la organización. Un alineamiento eficaz requiere un entendimiento común de los propósitos y objetivos, y del uso de medidas complementarias e información con el fin de permitir la planificación, seguimiento, análisis y mejoras en todos los niveles.

ANEXO 2

ASPECTOS SALIENTES DE LA RELACIÓN DIRECTOR- DOCENTES

Como ya lo señalamos, Los temas prioritarios que un Director de Carrera de Posgrado debería atender en su relación con los docentes, a nuestro juicio son:

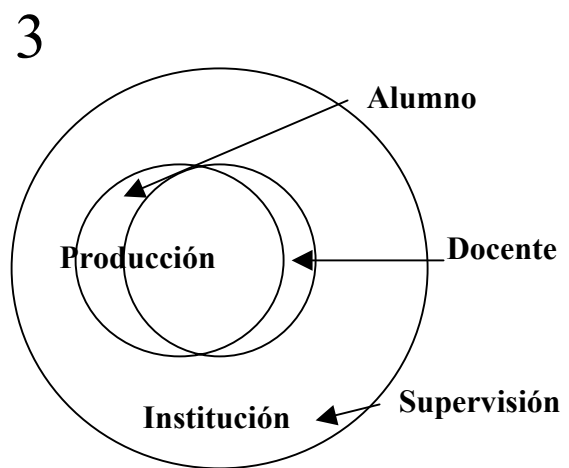
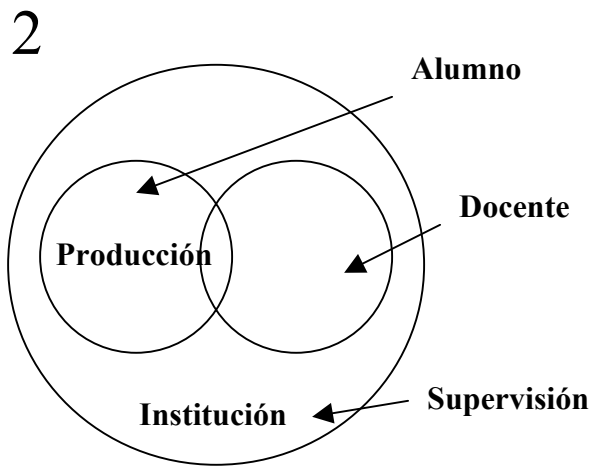
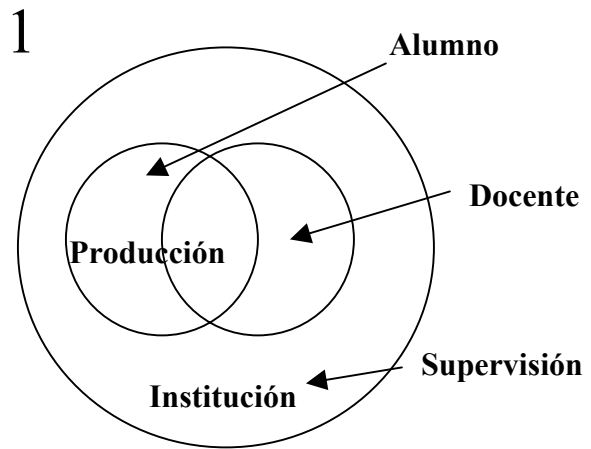
- 1) Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de adultos, para que procuren ajustar su desempeño al marco teórico y conceptual adoptado por la carrera por considerarlo el más adecuado.
- 2) Valorizar la importancia de los documentos curriculares: Esto es, facilitarles el acceso al conocimiento del Plan de Estudios e invitarlos a participar en oportunidad de sus actualizaciones y exigirles la correcta formulación de los Programas Analíticos de sus respectivas materias, y los Programas-guía de sus lecciones.
- 3) Hacerles conocer las reglas de juego que enmarcarán su actuación, tanto en materia de reglamentaciones escritas, como en la explicitación de los parámetros que se emplearán para ser evaluados.
- 4) Acompañarlos en el ejercicio de sus funciones, supervisando su performance, y facilitándoles las herramientas para superar eventuales déficits de su gestión y fortalecer debilidades.

1) Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de adultos

Primero que todo, dejar en claro que si la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo práctico, el propósito primario del *curriculum* tiene que ser la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal. Semejante *curriculum* debe permitir a los profesores en ejercicio que desarrollen una conciencia reflexiva de la práctica y facilitar su intervención en la praxis.

En segundo lugar, intentar mostrarles la ubicación y énfasis con que el docente participa en la formación de conocimientos y habilidades en el seno de la comunidad educativa, ejemplificándoles las tres situaciones posibles que ilustran López y Salvatierra ³¹

³¹ López, Azucena y Salvatierra, Darío, Op. Cit.



En 1) el alumno cumple tarea productiva y constituye lo interior (núcleo) del sistema. Es la razón de ser de la institución educativa. El docente cumple tarea productiva con el alumno (lo interior) y supervisa con la institución (lo exterior) En este caso, sin predominio de una sobre la otra.

En 2) el docente cumple más con la supervisión que con la producción. Hay predominio de lo administrativo (lo exterior) sobre lo productivo (lo interior).

En 3) el docente cumple más con la producción (lo interior) que con la supervisión (lo exterior). Hay predominio de lo productivo sobre lo administrativo.

Entendemos que, para el docente de aula, la situación 3 es la deseable.

Y en tercer lugar parafraseando a Nietzsche, resultaría deseable lograr cierto bien estar en la relación entre docentes y alumnos, para poder bien obrar. Cuánto mejor esté la persona menor posibilidad de que obre destructivamente, (antítesis de lo pretendido en un proceso de aprendizaje).

Por eso nos parece conveniente detenernos en algunos condicionantes de la acción educativa, a modo de limpieza del campo operatorio, tal como propone Rolando Martiña³².

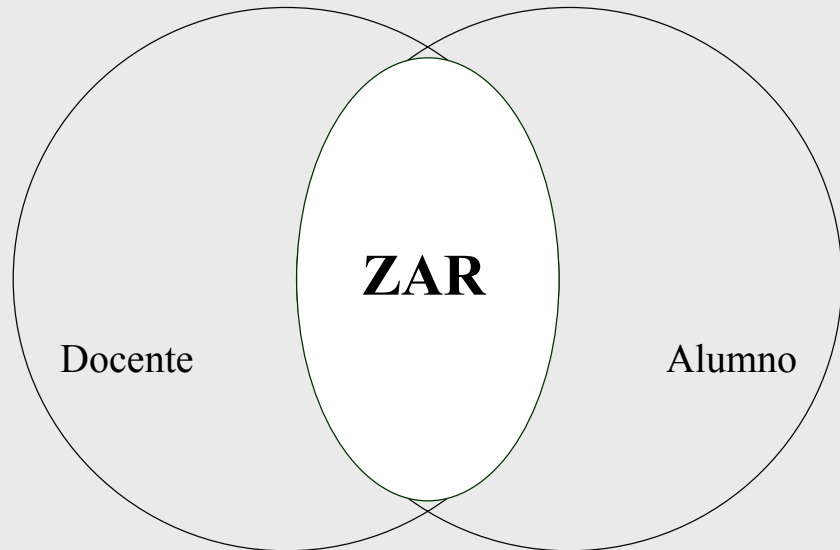
Este autor señala que el perfil del alumno de una Institución es la resultante del interjuego de diversos factores, que podemos resumir en tres: 1) El contexto cultural global, que incluye todos los aspectos de la cultura que aluden al modo de percibir y concebir la realidad, los valores y las normas. 2) El contexto institucional, que incluye los aspectos relativos al peso de las tradiciones y pautas institucionales, a sus objetivos, formulados o no, y a los recursos que asigna para lograrlos; y 3) El contexto interpersonal o ZAR, Zona de autonomía relativa, o espacio del aula en el que, pese a los condicionamientos de los otros niveles, es posible producir modificaciones "in situ", aprovechando la cercanía emocional y la intensidad comunicativa entre los participantes.

³² Martiña, Rolando *Enseñar y aprender en el fin de siglo: un tema complejo*. Ficha del Departamento de Capacitación de FAECC, Buenos Aires, 1999

Cultura

Contexto global (ciudad-país)

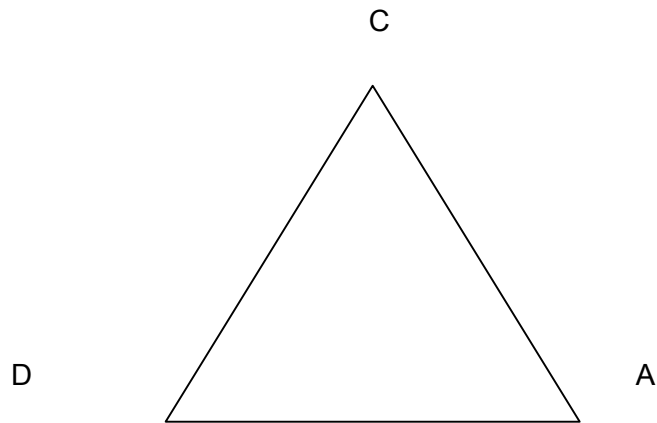
Contexto institucional



La intersección ZAR es la Zona de Autonomía Relativa, que se da básicamente en el aula. Es una zona de intercambio intenso de personas que si bien sufre influencia de los condicionamientos, ofrece cierto grado de autonomía que puede ser aprovechado. Del contrato que establezca el docente con los alumnos depende que esa zona sea más grande y más amena

Martiñá propone analizar en el escenario de la ZAR, algunos de los avatares posibles de la compleja interacción Docente (D), Alumno (A) y Conocimiento.(C)

Para eso se vale de la siguiente figura:



El funcionamiento ideal del triángulo, debería basarse en su carácter equilátero, es decir en una relación equilibrada, móvil pero siempre recuperable, en la que el D ejerce un poder de mediación entre A y C, aceptando en principio el nivel de desarrollo actual de los A, para conducirlos hacia la zona de desarrollo próximo (Vigotsky).

Cada vértice es un conglomerado de diferentes aspectos y factores que operan consciente o inconscientemente a la hora de la acción:

En D operan sus propias matrices de aprendizaje, en especial sus experiencias como alumno. También sus ideas sobre su rol y el complementario de A. Su grado de identificación con la Institución, con el contexto cultural global y con su área de conocimientos. El grado de satisfacción que obtiene de su tarea. La intensidad con que vive las relaciones asimétricas de poder. Su capacidad de liderazgo, y su capacidad de “ponerse en el lugar del otro”.

En A operan su carácter grupal y heterogéneo. Su dinámica en tal sentido, sus liderazgos, sus “otros significativos”. Sus experiencias previas, escolares o no. La vivencia de la asimetría generacional e institucional. El sentido que pueda encontrarle a su experiencia áulica.

En C tenemos la estructura disciplinar propia. Su grado de complejidad. Su distancia respecto de la experiencia y/o los saberes previos de los alumnos. Su “prestigio” social e institucional. Su “densidad”, o sea la cantidad de información que acumula en una unidad de tiempo determinada.

Estos y otros factores determinan que el triángulo se desequilibre permanentemente, generando distorsiones, a las que es prácticamente imposible evitar, pero ante las cuales es conveniente estar atento para poder reequilibrar.

Veamos las tres distorsiones básicas, a las que, seguramente, se les podrán añadir decenas de derivaciones o combinaciones varias:

Distorsión 1: La distorsión habitual era aquella en la que el maestro se apropiaba del conocimiento. Se privilegia el eje Docente-Conocimiento. Se la ha llamado autoritaria, verticalista, tradicional. El D se identifica con el C y se presenta no como un mediador, sino como un vocero autorizado. Se exagera el control. Se debilita el polo del A, con lo que disminuye la autonomía y la creatividad y aumenta la dependencia.

Suele perderse de vista el objetivo, que no es tanto comprobar cómo se expone el saber, sino cuánto saber se construye. Se ignora la tensión potencialmente conflictiva de la relación, porque no se atiende a su grado de complejidad.

Distorsión 2: Énfasis puesto en la relación Alumno-Conocimiento. Alejamiento del docente, a instancias de teorías de Piaget mal comprendidas. Interiorización simbólica de lo que antes fueron actos. Si el alumno no hace, no actúa, el aprendizaje es falso, es pura retención, que pasado el tiempo se olvida. Esta postura se llevó a un desequilibrio extremo: El docente perdió la palabra. Se produjo una relación abandonada. El docente abandonó el ejercicio del liderazgo. Pasó a una actividad pasiva. Creyendo que alumno activo igual a docente pasivo.

Suele ponerse en riesgo el control adecuado del proceso. Se huye del potencial conflicto y se pueden generar relaciones perversas de poder.

Distorsión 3. Con las mejores intenciones, muchos profesionales psicólogos pensaron que lo más importante era el afecto, la comunicación, y pusieron el énfasis en la relación Docente-Alumno. Suele establecerse una especie de “pacto de no agresión”, donde se privilegia la relación y se debilita el sentido del encuentro que sólo le es otorgado por la presencia fuerte del C. Es una variante demagógica, facilista, que en aras de mejorar el clima debilitó aquello que realmente justifica tal encuentro entre personas. Es un intento de suavizar el conflicto básico y se corren los riesgos de todo paternalismo demagógico.

Lo cierto es que como educadores siempre requerimos de nuestros alumnos que lleguen a ser algo más que lo que ahora son. Sin embargo, debemos tener presente que hace medio siglo el Docente y el Alumno compartían prácticamente todo, menos la edad y el saber. Vivían ambos en un mundo de valores bastante homogéneo que permitía instaurar esa diferencia en un contexto de legitimidad y respetabilidad.

Hoy en cambio la diferencia parece no residir en la medida en que se ha alcanzado algo que todos valoran, sino en que se valoran cosas distintas.

Se valoran de distinta manera el tiempo, el sentido del esfuerzo, el concepto de utilidad, el placer que una actividad debe proporcionar, etc.

Por lo tanto, no se trata ya sólo de encontrar una correcta forma de transmitir el saber, sino de renovar un pacto que ha entrado en crisis.

Y para la renovación de este pacto, parecería conveniente maximizar los aspectos positivos de ser docente y minimizar los negativos.

En ocasión de cursar el módulo “Rol Docente” de la Especialización en Docencia Universitaria, a instancias del profesor Martiñá los docentes alumnos luego de reunimos en grupos, y de un debate final integrador, acordamos las siguientes definiciones:

Aspectos positivos de ser docente:

- Gratificación relación docente alumno cuando se produce la transferencia positiva.
- Crecimiento personal (intelectual/emocional) Creatividad.
- Trascender(se) Contacto con los jóvenes. Estar presente donde pasa esto.
- Prestigio intelectual.
- Función movilizadora: hacia ser mejores personas.

Aspectos negativos de ser docente:

- Mala valoración de la educación: salarios bajos, baja estima social, falta de colaboración del entorno (sociedad, familia, alumnos, instituciones).
- Excesiva carga de tareas extraáulicas no reconocidas.
- Inserción en instituciones mediocres, autoritarias y faltas de coordinación vertical y horizontal.
- Falta de recursos adecuados para la tarea (Biblioteca, aulas sin comodidades, equipos, etc.)
- Falta de capacitación formal en el rol

Para maximizar aspectos positivos del rol docente:

- Crecer en idoneidad para aumentar nuestra eficacia en lograr transferencias positivas.
- Tener un registro de nuestro crecimiento. Proponernos metas, objetivos. Medirlos.
- Despojarnos de autoentendimientos para mejor comprender a los jóvenes.
- Responsabilidad por actualización y buen nivel de desempeño.
- Compromiso con uno mismo.

Para minimizar o neutralizar los aspectos negativos del rol docente.

- Afrontarlo con entereza, como dato de la realidad, sin quejas, lamentos o gruñidos.
- Ayudar desde uno, (en el ZAR), y con colegas.
- Imaginación. Flexibilidad.
- Responsabilidad y compromiso por capacitarse.

Creemos que los puntos hasta aquí planteados pueden ayudar a los docentes a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de adultos, a fin de alcanzar la visión compartida deseada por la dirección de la carrera.

De esa manera podrán orientar su desempeño a la reflexión en la acción, advirtiéndole que el propósito primario del *currículum* tiene que ser la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal

2) **Valorizar la importancia de los documentos curriculares:**

Si bien la capacitación de docentes universitarios en temas de docencia ha registrado un notable crecimiento en los últimos años, (de la mano de las exigencias de la CONEAU), aún se observa un elevado nivel de ignorancia y confusión respecto de la elaboración y utilización de la documentación curricular.

Mencionamos ya la inconsecuencia que evidencia el planeamiento curricular y la necesidad de superar los actuales niveles de desconocimiento y/o confusión que existe sobre este tema entre los docentes.

Un primer paso consiste en facilitarles (y exigirles) el conocimiento del Plan de Estudios de la carrera, invitarlos a participar en oportunidad de sus actualizaciones y debatir cómo se inserta su asignatura en ese Plan, y de qué manera contribuye con el Perfil del Egresado.

Este ejercicio seguramente derivará en la necesidad de coordinar horizontalmente con otros colegas diversos aspectos tanto de contenidos como metodológicos.

Un segundo paso central en este punto, es que el director exija a los docentes la correcta formulación de los Programas Analíticos de sus respectivas materias, y los

Programas-guía de sus lecciones. Para dar este paso debe contar con los recursos de capacitación y asesoramiento necesarios a disposición de los docentes, que seguramente los necesitarán para poder cumplir con lo solicitado.

Y requerirá también de un acuerdo con la autoridad académica para impulsar la normalización de las prácticas de planeamiento y diseño curricular en todas las carreras de la universidad bajo un diseño unificado, que evite las confusiones e imponga una metodología con conceptos unívocos, de significado compartido por todos los docentes y directores de carrera de la universidad.

Y nuevamente nos apoyaremos en López y Salvatierra para establecer los aspectos por considerar (y exigir) en el documento Fundamentos del Programa Analítico, que para esos autores son:

- 1) Determinar el alcance de la asignatura y la epistemología del objeto de estudio
- 2) Ubicar la asignatura en el plan de estudios de la carrera
- 3) Enunciar los propósitos fines y los propósitos objetivos.
- 4) Justificar la partición del objeto de estudios.
- 5) Justificar el tipo de unidades de enseñanza aprendizaje
- 6) Explicar el itinerario de enseñanza-aprendizaje que cubrirán docente y alumnos durante el período lectivo correspondiente al desarrollo de la asignatura.
- 7) Explicar la metodología del trabajo
- 8) Determinar la forma de acreditación.

Y para la Elaboración del Programa Analítico

- 1) Determinar tópicos o fases; puntos o tareas
- 2) Formular los propósitos objetivos de tópico o de fase

Con relación al Programa Guía-proyecto de lección, con anterioridad al planeamiento de las lecciones, será necesario efectuar las siguientes tareas:

- 1) Realizar el análisis exhaustivo de los contenido del tópico.

2) Determinar la secuencia de las lecciones formulando el propósito objetivo de las mismas

3) Formular el objetivo del tópico.

Y para Elaborar el Plan de Lección

1) Formular el objetivo de la Lección

2) Formular las actividades de:

- a) Encuadre situacional del Tópico
- b) Proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) Verificación de logros de objetivos

3) Determinar las formas de acreditación y evaluación.

Dada la complejidad del tema a impulsar, el director de carrera debe estar dispuesto a acompañar de cerca este proceso, cuya posibilidad de concreción estará condicionada por la decisión política de la autoridad académica superior y la disponibilidad de recursos de capacitación, asesoramiento y verificación que se destinen a estos fines.

3) **Hacerles conocer las reglas de juego que enmarcarán su actuación**

Este punto refiere a la necesidad de participarlos de los fundamentos y contenidos centrales de los reglamentos que regulan la actividad académica, en la universidad en general y en la carrera en particular.

También a las políticas y prácticas habituales, a veces escritas y a veces no, que enmarcan las relaciones con los alumnos, con la administración, con las autoridades académicas, etc.

Y conversar en profundidad respecto de los indicadores que utilizará la dirección de carrera para evaluar su gestión, entre los que se sugieren:

- Pertinencia y calidad documentación curricular
- Asistencia y puntualidad
- Conflictividad con alumnos/administración UCES/otros colegas/ICOMI
- Aportes concretos a propuestas de trabajo de la Dirección.
- Asistencia a reuniones de profesores y participación en temas derivados.

- Coordinación con otros profesores.
- Iniciativas para mejorar la carrera.
- Tutorías/Investigaciones/Publicaciones
- Cumplimiento disposiciones administrativas
- Evaluación de los alumnos
- Evaluación de los pares

4) Acompañarlos en el ejercicio de sus funciones.

El director de carrera debe estar atento a las requisitorias de sus docentes, y ejercer un liderazgo democrático, preocupándose por que todos se encuentren en las mejores condiciones para ejercer la profesión con calidad.

Coincidiremos en que el docente necesita alguna dosis de satisfacción: Porque tiene un alto grado de frustración y por el elevado nivel de exposición personal ante los alumnos.

Las gratificaciones pueden provenir de “tener un escenario y tener público”, captar la atención y, fundamentalmente, por sentir que es valorado lo que uno hace.

Esto plantea una delicada función de supervisión por parte del director de carrera Azucena López y Darío Salvatierra ³³aluden a la necesidad de elaborar un plan para la supervisión del desarrollo de las carreras, mediante la utilización de técnicas previamente discutidas y aprobadas por los niveles institucionales correspondientes.

Ellos definen al plan analítico de supervisión como “ un documento en el que, de acuerdo con las fases en las que se desarrolla la labor docente, el supervisor -a través de reuniones, entrevistas y visitas de observación-, registra información a los efectos de la evaluación laboral y personal correspondiente”

Continúan expresando que “La supervisión es un servicio muy complejo que se expresa por medio de funciones como el asesoramiento (satisfacción de consultas curriculares e institucionales de carácter emergente), la orientación (acompañamiento a la labor del supervisado tanto en los comportamientos personales como

³³ López, Azucena y Salvatierra, Darío, Op. Cit.

curriculares), el contralor (verificación del cumplimiento de la labor docente) la evaluación (cumplimiento de los fines de la actividad académica)".

En opinión de estos autores, la información que el Supervisor suministre a la Superioridad y al supervisado debe ser descriptiva, valorativa y sugerente. Como agente nexo entre la labor de los docentes y la administración institucional, el supervisor debe reunir las siguientes condiciones:

- Coherencia entre lo que proclama y lo que hace.
- Respeto por las ideas de todos.
- Compromiso con la función que cumple.
- Sólida capacidad pedagógica, curricular y jurídica.
- Iniciativa personal y respeto por las iniciativas de los demás
- Conducta ética basada en la igualdad y la justicia.
- Conducta participativa, cooperativa y solidaria

En cuanto al desarrollo en la práctica del plan de supervisión, López y Salvatierra señalan que la base de una supervisión exitosa es que los docentes supervisores y docentes de aula compartan la información respecto del proyecto educativo institucional.

A eso hay que sumarle un permanente intercambio de ideas para llegar a acuerdos que le den equilibrio y estabilidad a la labor productiva del grupo docente.

ANEXO 3

ASPECTOS SALIENTES DE LA RELACIÓN DIRECTOR- ALUMNOS

Ya mencionamos los principales temas que un Director de Carrera de Posgrado debería tener presente en su relación con los alumnos, que a nuestro juicio son:

- 1) Valorar las diferencias individuales de los alumnos, desde el mismo momento en que se presenten como aspirantes a cursar la carrera, y luego a lo largo de ella.
- 2) Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la enseñanza de adultos, y sobre el marco teórico y conceptual adoptado por la carrera, para generar una actitud cooperativa y participativa.
- 3) Hacerles conocer las reglas de juego que enmarcarán su actuación, tanto en materia de reglamentaciones escritas, como en la explicitación de los parámetros que se emplearán para ser evaluados.
- 4) Acompañarlos en su trayecto por la carrera, supervisando su performance, y facilitándoles las herramientas para superar eventuales dificultades de aprendizaje y fortalecer sus potencialidades.

1) Valorar las diferencias individuales de los alumnos

A partir del mismo momento de su presentación como aspirantes a cursar la carrera, ayudarles en la decisión, reflexionando con ellos sobre su plan profesional y su plan de vida, y como juega respecto de ellos el perfil del egresado de la carrera.

Asistirlos en sus dudas profesionales o vocacionales y ayudarles a descubrir sus distintas potencialidades, (ejecutivas, docentes, o de investigación),

Conocer sus antecedentes académicos y sus actividades laborales y orientarlos, mediante un trato individualizado.

Compartir esta información con el equipo docente para fortalecer la personalización de la relación.

Invitar a los alumnos a recurrir a su propia experiencia anterior y a su curiosidad, participando activamente en la definición de las actividades a desarrollar en clase.

Favorecer su exploración de nuevos dominios de la manera que mejor convenga a su personalidad.

Reflexionar sobre el valor de las calificaciones y evitar la competencia directa por la nota, priorizando los logros obtenidos en los aprendizajes.

Inducirlos a participar en forma activa en la determinación de lo que desea hacer la clase y cada uno en particular.

Lo anterior amplía las posibilidades de exploración y estudio, y hace que la responsabilidad del aprendizaje recaiga sobre los alumnos

La idea es invitarlos a alcanzar resultados genuinos, verdaderos aprendizajes, y un ambiente de trabajo que ayude a vivir mejor. Destilando valores positivos para la vida en comunidad, desarrollando cooperación, responsabilidad, y haciéndonos cargo cada uno, docentes y alumnos, de lo que nos toca.

2. Reflexionar sobre la educación de adultos

Debatir las competencias y actitudes personales que facilitan el proceso de aprendizaje, y las que lo obstaculizan, particularizando en estas últimas el credencialismo (pretender obtener títulos sin aportar esfuerzo para el aprendizaje ni cumplir con las exigencias de acreditación) y la posición de “alumno cliente” (“porque pago mi cuota tengo derecho a exigir que me den lo que quiero”).

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la enseñanza de adultos, y sobre el marco teórico y conceptual adoptado por la carrera, para generar una actitud cooperativa y participativa.

Invitarlos a crear una relación propicia para el más adecuado aprendizaje una atmósfera, en la que el alumno tenga derecho a contestar sus propias preguntas, y en la que desterremos algunos paradigmas negativos tales como “Los alumnos no saben”, o “Confrontar es un desgaste”.

Un ambiente donde todos puedan exponer, para convalidar, no para invalidar.

Explicitar que el juicio crítico es indispensable para la emancipación de los autoentendimientos. Y aceptar que siempre molestó el juicio crítico: Pensar es peligroso.

Tener presente que cada pregunta de un alumno es un capital, una inversión (por lo que entraña y por lo que destapa en el proceso de aprendizaje).

Convenir que toda práctica implica una teoría, aunque no seamos conscientes.

Reflexionar acerca de que el axioma “primero la teoría, después la práctica” es un paradigma que dificulta el aprendizaje. Tradicionalmente, en la enseñanza había un antes (asimilar el cuerpo teórico) y un después (ir a la práctica).

Incluir el desarrollo de actividades prácticas, apuntando a la construcción de un conocimiento procesual, y a una articulación estudio-trabajo.

Tener presente la afirmación de Alicia Entel ³⁴ "Cada momento de construcción del conocimiento da lugar, tendencialmente, a tipos de conocimiento diferentes...(atomizados,estructurales, procesuales)...Sólo el logro del modo procesual permite conocer cabalmente, ...(ya que involucraría a los anteriores).."

Brindar a los alumnos la oportunidad de construir una propuesta educativa con cierto grado de autonomía dentro del contexto global del trabajo.

Que combinen la crítica con la posibilidad, que cuenten con un espacio para que sean no sólo observadores, sino también protagonistas de una acción transformadora que les permita combinar teoría, técnica e imaginación.

3)Hacerles conocer las reglas de juego

Este punto alude a la necesidad de informarles los fundamentos y contenidos centrales de los reglamentos que regulan su condición de alumnos, y la actividad académica de la carrera en general.

También a las políticas y prácticas habituales, que enmarcan las relaciones con los docentes, con la administración, con las autoridades académicas, etc.

Partir de la base de que el que no quiere aprender no aprende. Que aprender significa esfuerzo, hasta el de cotejar con pensamientos distintos.

Aceptar que el buen aprendizaje es el producto del compromiso reflexivo del alumno con el contenido de la enseñanza.

³⁴ Alicia Entel *"Escuela y conocimiento*

Hacerles sentir que la clase es de todos. Que cuando estén en ella, realmente estén. Que el grupo de alumnos debe hacerle apoyo. Que cuando uno se “pierde”, el grupo ayuda a traerlo. que el éxito o fracaso de la clase es obra del grupo.

Sobre la participación en clase: “No tirar tantas palabras y pensar un poquito”. Cada vez que vaya a hablar, terminar con una conclusión.

Reflexionar acerca de los aprendizajes y aceptar que lo que uno no internaliza, lo que no es parte de sus huesos, no lo sabe, no lo aprendió.

Admitir que si bien todos podemos opinar, negar sin probar, no es científico.

Estar prevenidos y cuidar que no nos invada la agresividad. La agresividad de la sociedad está penetrando en las clases y en todo.

Tomar conciencia de cuán extendido está el “como si”, porque es más cómodo y requiere menos esfuerzo, menos exigencia, menos compromiso de uno. Claro que empobrece y fosiliza. Y no es nuestro propósito hacer “como si”.

Admitir que gozar es distinto que cumplir, y que quien realiza su tarea con amor disfruta de la misma, la realiza con libertad, y por lo tanto suele alcanzar mayor plenitud.

Pensar que la censura más extendida es la autocensura. Y que es bueno estar en un lugar donde se pueden decir cosas (creencias, valores), y tolerar ideas distintas, que dan la posibilidad de entretejerlas.

Reflexionar acerca de la dimensión del vaciamiento del comportamiento moral en todas las áreas, en todas las ciencias, al punto que se pidió a voces incluir el tema ético en todos los campos.

Advertir que el estudio de la ética molesta al pensamiento individual en tanto lo enfrenta a sus conductas habituales.

Para tener juicio crítico, hay que partir de una base ética.

Ser conscientes de que las actitudes, si no las posee uno, no las puede trabajar, y que si uno no se siente libre, no puede transmitir libertad.

Diferenciar evaluación y acreditación para no deformar la percepción que del “yo” hace el alumno, y advertir que es sólo a partir de la claridad de los objetivos generales de un curso, como podremos planificar las formas de acreditarlo.