

I.2

GOBIERNO, RENDICIÓN DE CUENTAS Y FINANCIAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD

Miguel A. Escotet

Resumen

La evolución de la universidad ha estado determinada por estructuras, sistemas de gobierno, formas de administración, mecanismos de financiamiento y una mayor diversificación de los saberes, formas y contenidos.¹ La universidad se ha movido de un extremo al otro del paradigma de participación y autoritarismo. El devenir de la universidad está estrechamente interrelacionado con el liderazgo social y con su convivencia interna. El objetivo del presente ensayo está orientado a presentar una visión histórica y global de la evolución de la relación entre las formas de gobierno, la evaluación institucional y su incidencia en la búsqueda de calidad de aprendizaje y formas de financiamiento. Se parte de la base de que la educación universitaria ha ido alternando posiciones basadas en el sujeto que aprende y estructuras corporativistas fundamentadas en los sujetos que enseñan o administran. Las bases de la financiación de la educación superior no solamente están asentadas en las fuentes externas de la institución, sino también muy especialmente en los propios mecanismos internos de equidad, eficiencia, eficacia, pertinencia y sentido ético de la profesión universitaria, ya sea ésta en el papel de estudiante, de docente, de investigador o de administrador.

GESTIÓN PARA UNA CULTURA DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA

La formación se orientaba a una minoría social que en la Alta Edad Media se agrupaba en torno al medio monástico. Ahí se formaban las personas que se consideraban las más educadas de su época, los hijos de la nobleza y la clase dirigente. Era un tipo de educación para la convivencia, para la ciudadanía. Conformaba una etapa de residencia en la que se vivía en común para el cultivo del espíritu y de la inteligencia, y era imprescindible para la ocupación de posiciones de liderazgo y de dirección en la sociedad. Esa formación para la convivencia tenía un currículum que estaba compuesto por cívica, música y retórica. También incluía estudios para el ejercicio del pensamiento abstracto, tales como gramática, lógica, aritmética y geometría, y estudios en cosmología y astronomía. Todo ello tenía como vértice final el derecho y la teología.

De la cultura monástica se pasó a la cultura catedralicia. En los comienzos del segundo milenio, las catedrales se transforman en los centros religiosos y administrativos de Europa. La catedral de Notre Dame es fiel representante de dicha etapa y da pie al desarrollo de algunos de los títulos académico-administrativos que todavía hoy tenemos, tales como los de canciller o decano, posteriormente asimilados por la Universidad de París en 1264 (Verger 1973).

Sin embargo, este papel de las catedrales no duró mucho tiempo, dado el conflicto que se produjo entre la autoridad eclesiástica y la autoridad docente, aun cuando muchas veces eran parte integrante de una sola función. Uno de los mayores problemas de la época se refería a la persona que merecía el título de *autoritas*, que expedía las licencias para enseñar. Esta disputa fue una de las causas que dieron vida propia a la institución universitaria. El sistema corporativo fue confluyendo en un gremio profesional que se separó del denominado obispo residencial para dar paso a la universidad como sistema interdependiente que se organizó al modo artesanal con sus tres clasificaciones de aprendiz, oficial y maestro.² También se separó del control de las ciudades, y buena prueba de ello es el caso de Cambridge, que se constituyó como universidad a partir de un incidente producido en Oxford en 1209 que motivó la emigración de sus profesores. El idioma académico y la falta de posesiones materiales le daba a la universidad mayor poder y menor control de la ciudad medieval.

Pues bien, a esta nueva agrupación corporativa, *universitas*, se la inviste del derecho al reconocimiento de quienes tengan la capacidad de enseñar y se le da una autonomía protegida por el Papa o el rey. Este modelo origina la creación de las universidades de París y Oxford. Sin embargo, la Universidad de Bolonia, previa a estas dos, desarrolla un sistema corporativo no de profesores, sino de estudiantes, modelo que también asumiría la Universidad de Salamanca.

DEL ETHOS ACADÉMICO AL ETHOS ADMINISTRATIVO

Pero el *ethos* académico de la universidad ha cambiado poco desde la Edad Media hasta

nuestros días. Sin embargo, existe una diferencia muy significativa entre la universidad en sus orígenes como institución social y la universidad contemporánea. Al comienzo, sus estructuras fueron más informales y, al contrario de lo que por lo general se piensa, más flexibles. Eran los estudiantes quienes buscaban a sus profesores en función de su autoridad epistemológica y deontológica. La estructura universitaria giraba alrededor del *studium generale* o *particulare*, regentado o gobernado por un rector estudiante que, como en el caso de Bolonia, provenía del «claustro de scholars» o congregación de estudiantes. Es decir, las enseñanzas estaban basadas en el **sujeto que aprende**. La institución se organizaba básicamente alrededor de dicho sujeto: el estudiante.

Las modificaciones posteriores fueron evolucionando hacia el *facultas* o conjunto de personas que tenían la «facultad» de enseñar y la «facultad» de administrar las enseñanzas sobre la base de su propia autoridad epistemológica. Uno de los aspectos más relevantes de la época es la universidad como institución universal eurocéntrica, con un idioma común, el latín, y con una cultura coherente –no necesariamente la mejor– basada en unos principios aristotélicos cristianizados y orientada a la vertebración de la convivencia social, más de acuerdo con el sistema de principios que con la praxis. Esta cultura medieval marcaba formas de comportamiento a través de la autoridad eclesiástica, pero también mediante la universidad. No olvidemos, por ejemplo, cómo el sacerdote inglés Stephen Langton, canciller de la Universidad de París, discutió la tiranía en su Universidad a comienzos del siglo XIII, y a su vez, posteriormente, se opondría radicalmente al propio rey Juan de Inglaterra y sería uno de los artífices de la carta de derechos, la *Carta Magna*.

A partir del siglo XIV la evolución del estado soberano y las consecuencias del cisma de Occidente debilitaron la concepción transnacional de las universidades y dieron origen a modelos más nacionalistas, como los de las universidades de Viena, Heidelberg y Praga. Este siglo marca una nueva etapa de la universidad al modificar su estructura con mayor dependencia del Estado y al ir pasando de una educación sobre la especulación de la naturaleza a una educación utilitaria. Pero esta transición fue larga y compleja. Sólo hay que entender que la cirugía y el derecho común estuvieron durante muchos años fuera del control universitario, o que la investigación físico-química y mineralógica, en gran parte responsable del desarrollo industrial, se produjo fuera de la universidad y se desarrolló en las academias científicas de la época.

La universidad medieval dio paso en los siglos siguientes a modelos cada vez más rígidos que se estructuraron en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford, el modelo francés de las *grandes écoles* o el denominado «sistema napoleónico» y el modelo alemán de investigación, deri-

vado de la Universidad Humboldt. Después llegarían los modelos mixtos entre los que cabe destacar el modelo de Chicago que hacía énfasis en el sistema inglés pero con orientación hacia las artes liberales. La universidad de nuestros días se asemeja en mayor o menor medida a uno de esos modelos o a una combinación de los mismos. Entre todos ellos, el *facultas* –los profesores– ha conformado el eje de la estructura universitaria y ha sido la autoridad colegiada por excelencia.

Las facultades, las escuelas, los departamentos, los institutos, las secciones, se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan, muchas veces de forma individual y aislada. Es decir, la universidad hoy en día se centra en el **sujeto que enseña** y está dando paso a otro modelo copiado del sistema corporativo privado en donde la educación se basa en el **sujeto que administra**. Ambos modelos contienen una buena dosis de autoritarismo en perjuicio del propio sujeto que aprende, sea éste estudiante, profesor o administrador. Buena parte de las crisis universitarias tienen como trasfondo estas dicotomías: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, entre el miembro del *ethos* académico y el miembro del *ethos* social, y cómo no, también, entre el sujeto que enseña y el que administra.

Entre la universidad y la sociedad, ¿no sería necesario cambiar ese *ethos* académico por un *ethos* de aprendizaje y no por un *ethos* administrativo? Si hay alguien en la sociedad que requiere un aprendizaje permanente es la comunidad universitaria, y muy especialmente, el profesor, dado que sus enseñanzas deben estar supeditadas a su constante proceso de aprendizaje y renovación. He aquí la justificación objetiva al desarrollo de un *ethos* de aprendizaje. Pero el rumbo actual de la universidad, como veremos más adelante, se mueve por derroteros distintos.

CONTROL, AUTONOMÍA O AMBOS: ACCOUNTABILITY O RENDICIÓN DE CUENTAS

Al mismo tiempo, las reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Rara vez la institución universitaria se ha abocado a una reforma global. Ésta se ha identificado con las modificaciones legislativas del sistema de organización académico-administrativo. Se observa la tendencia a confundir reformas con cambios legales. Paradójicamente, la frecuencia y cantidad con que se producen transformaciones legales en la universidad ha supuesto uno de los principales obstáculos para su desarrollo. La excesiva legislación existente es, en cierta medida, el corsé de la universidad y uno de los factores que entorpecen su capacidad de creación e innovación. El sistema legislativo universitario refuerza la rigidez institucional y los programas que administra. Cualquier intención de cambio que se enfrente a los esquemas legales está por lo general condenada al

fracaso, pero si se le permite seguir adelante con la reforma, el lapso desde la petición hasta la aprobación suele ser tan largo y estar tan burocratizado que deja de ser un cambio o se queda por detrás del mismo cambio social. Los más radicales sugieren que la mejor ley sobre la acción universitaria es aquella cuyos únicos articulados se refieren a las misiones que se le encomienda y a la obligación de su cumplimiento.³ Es decir, el control es un mecanismo necesario en la medida en que su objetivo es enseñar a las instituciones a desarrollar mecanismos de autocontrol, de autorregulación, y en ningún caso para constituirse en sistemas perpetuadores del control mismo o de sistemas de autoridad vertical.

Otra tendencia contemporánea de la universidad se refiere a la eficiencia y eficacia del sistema de la institución. La relación entre los objetivos y los medios y entre los logros internos y externos forma parte del proceso de *accountability*. El desarrollo organizativo, administrativo y gerencial de la institución ha estado sujeto en la segunda mitad de este siglo pasado a diferentes enfoques de gestión y administración de los comportamientos de la organización universitaria. Recientemente se han ido incorporando técnicas de planificación estratégica, evaluación de proyectos, administración por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional, que en parte son técnicas derivadas de los sistemas organizativos del área empresarial del sector de servicios de la economía.

La adopción de estas técnicas por la universidad, al mismo tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión, ha mejorado sus procesos académicos y administrativos. De hecho, una de las necesidades identificadas para las universidades de países en desarrollo o de industrialización intermedia y los países en transición de Europa del Este es la capacitación gerencial de su personal. Sin embargo, no existe la suficiente adaptación de técnicas empresariales a la universidad y la creación de nuevas tecnologías de administración universitaria.

La investigación en este dominio es bastante precaria y es obvio que la administración de los procesos de generación y transmisión del conocimiento en el ambiente universitario no puede ser igual al de la administración de empresas de producción o de servicios.⁴ Es preocupante observar cómo algunas universidades empiezan a estar dominadas por administradores provenientes de corporaciones sin experiencia académica, con estructuras burocráticas, estructuras de gestión y formas de gerencia que equiparan a una institución difusora y generadora de conocimiento con una empresa productora de detergentes o con una institución multinacional organizadora de viajes.⁵

Deberíamos entender que el nombre de universidad, del latín *universitas litterarum*, contiene en su etimología la idea de que el ser humano está inmerso en la totalidad del cuerpo social y de que todo su universo es el objeto del conocimiento. Pero la búsqueda del conocimiento

queda limitada si no existe libertad. Y la libertad está asociada a la propia gobernabilidad y al concepto de autonomía universitaria según la mayoría de los estudios de diagnóstico realizados. Esta autonomía no es de creación o concepción reciente ni se refiere al movimiento de la llamada Reforma de Córdoba iniciada en 1918 y que tanto influyó en el desarrollo del modelo de gobierno universitario latinoamericano.

Existen referencias desde el mismo origen de la institución universitaria. La *Carta Magna* de las universidades europeas (Universidad de Bolonia 1988) refleja quizá el estatuto legal más antiguo, atribuido a Federico Barbarroja en 1158 en su *Authentica Habita*. También se considera el papel autónomo de la universidad en el conjunto de leyes más antiguas sobre esta institución que aparecen en *Las siete partidas* del rey Alfonso X el Sabio (1256-1263), en donde incluso aparece legislación específica sobre la figura del rector, quien hasta 1422 era muchas veces un estudiante y poseía autoridad académica, como ocurrió en la misma Bolonia o en Salamanca a través del denominado *maestrescuela*.

Pero en cualquier caso, la universidad occidental históricamente ha sido partícipe de una tensión dialéctica entre la búsqueda de independencia por parte de la comunidad universitaria y la presión de las fuerzas sociales, privadas o públicas, para controlarla. La autonomía es una necesidad indispensable frente a la dependencia e intervención de cualquier tipo de poder político o social. Sin embargo, el concepto de autonomía universitaria ha sido y es una tendencia con interpretaciones diversas.⁶ Por una parte, la genuina autonomía universitaria ha sido suplantada en muchos casos por un sistema de búsqueda de poder como extensión en el interior de la universidad del quehacer de los partidos políticos en las sociedades democráticas, o de mutilación directa de la autonomía en sociedades monopartidistas o con gobiernos de fuerza.

Paradójicamente, con el pretexto autónomo, estas prácticas han lesionado la propia autonomía universitaria: tanto para que el partido gobernante controle la universidad, como para que la oposición la utilice como punta de lanza contra el gobierno. En cualquiera de los casos se produce una forma de intervención ajena al espíritu universitario y una dependencia de factores externos con objetivos distintos. El hecho más significativo de control político o económico se ha producido por la sujeción de las fuentes de financiamiento de la universidad al control, no de la sociedad, de todos sus estratos, sino de fuerzas políticas de turno o de grupos de presión económica.

El caso de la universidad privada puede ser similar. En muchas ocasiones, la institución privada es reflejo de tensiones políticas semejantes a las públicas o también intercambia estos factores por otros relacionados con los grupos económicos estrictamente privados, amén del control del poder estatal o del gobierno de la nación a

que están sujetas, a veces mayor que la propia institución pública. Aquí tendríamos que hacer la salvedad de que a nuestro juicio no existe, o al menos no debería existir, diferencia intrínseca entre la denominada universidad privada y la universidad pública. Ambos modelos, si son universitarios, son de servicio público. No puede, no debe existir una universidad de servicio privado. ¿Privado para quién? En cierto modo, el modelo estatista y burocrático de la Francia napoleónica en un afán de control de la iniciativa personal, creó por defecto la división. En el fondo, de lo que deberíamos hablar es de que existe sólo una universidad con gestiones distintas: una de gestión pública, otra de gestión privada y, por qué no, otra de gestión mixta. La única distinción posible se haría entre universidades de calidad y universidades que no merecen llevar ese nombre.

Es decir, como objetivo último del proceso de *accountability*⁷ o rendición de cuentas, al final se trata de constatar que la universidad mantiene los principios y las prácticas éticas inherentes a su esencia para proteger la sociedad de cualquier estafa, producto de una posible incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se ofrece académicamente y lo que se otorga. Por tanto, la intervención sólo es justificable para constatar si se cumplen los indicadores cualitativos y cuantitativos que esa institución define como de calidad. Otro tipo de intervenciones, directas o encubiertas, ponen en peligro los procesos de creación, investigación y búsqueda de la verdad.

Esta coerción de la libertad, cuando así ocurre, ha contribuido de forma significativa a muchas crisis universitarias. Ha producido un nuevo *ethos* con valores, actitudes y creencias que se apartan de la autonomía académico-administrativa y que ha servido, paradójicamente, para reforzar el alejamiento de la universidad de la sociedad civil, nacional e internacional. Esta «politización» universitaria es un síntoma que afecta en mayor o menor medida a las universidades de todo el mundo. La exigencia de las universidades clama por «pactos de Estado» nacionales y transnacionales que superen estas formas de polarización política y de intervencionismo.

Pero al mismo tiempo, la universidad democrática y autónoma exige la creación de un sistema de control y contracontrol que conjugue la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados. En una democracia auténtica, los gobiernos tienen el deber de someterse al control permanente de los estamentos de la sociedad y especialmente de sus ciudadanos.

La universidad autónoma, insisto, sea de gestión pública o privada, no puede estar exenta del control interno y externo. De ahí la tendencia manifiesta que se inició en el último cuarto del siglo XX hacia la evaluación institucional y los procesos de *accountability*. Este proceso de rendición de cuentas debe insertarse en su práctica normativa sobre supuestos científicos y técnicos pero, en

ningún caso, políticos. Ni los gobiernos de turno, ni el partidismo político universitario pueden actuar como interventores del proceso de rendición de cuentas. Éste es patrimonio de la propia comunidad universitaria, a través de la autoevaluación y de la sociedad a la que pertenece. La autonomía, por tanto, debe considerar la estrecha relación entre universidad y sociedad y comprometerse a rendir cuentas a los componentes de ésta.

No podemos olvidar que la universidad es parte de un sistema educativo, con sus componentes formales y no formales y está así en estrecha relación con los demás niveles y componentes de la educación y del mundo productivo. De esta forma, la universidad y el resto del sistema educativo tienen que conjugar sus programas para producir el tránsito de un nivel a otro de forma integrada y flexible. En la misma dirección deben establecerse vasos comunicantes entre los diferentes sistemas educativos (aprendizaje incidental, por ejemplo, la influencia de la información televisiva en la formación de actitudes) que operan en la sociedad. De esta manera, la autonomía tiene que estar supeditada a la respuesta obligada de la universidad a las necesidades, demandas, características y transformaciones del sistema social del que forma parte. Hoy más que nunca, la tendencia universitaria tendría que hacer compatible su propia autonomía con su inevitable interdependencia.

GOBERNABILIDAD Y LEGISLACIÓN

El cuerpo legislativo y normativo de las universidades tal como está configurado en el presente, es un obstáculo importante para el proceso de adaptación permanente al que está sometida la universidad. A mayor cantidad de legislación universitaria, mayor dificultad para la flexibilización, diversificación e innovación de sus estructuras. Se da el caso de sistemas universitarios con leyes orgánicas del estado tan pormenorizadas que el margen de maniobra de la universidad queda reducido a procesos mecánicos de enseñanza-aprendizaje. Existe la contradicción en muchas de estas leyes generales de establecer una autonomía para la universidad mientras se regulan sus estructuras, planes, programas y carreras, formas de organización académica, criterios de admisión de estudiantes y profesores, formas de financiamiento, e incluso se llega al caso de definir los objetivos específicos de la institución y cómo alcanzarlos y, por supuesto, a seleccionar sus dirigentes universitarios. Desde estos puntos extremos, se llega a otros modelos autonómicos, en los que si bien la universidad establece su propia legislación, las leyes por las que se rigen son copias al carbón de los modelos de legislación orgánica del Estado o de otras universidades. La única ventaja reside en que si se decide cambiar la legislación o el liderazgo, la instancia es la misma universidad. En todo caso, los procesos autoritarios de un Estado en el nombramiento de los dirigentes de las universidades pueden ser semejantes a la elección

manipulada de los grupos de presión interna o externa. En otras palabras, la elección de las autoridades universitarias por la propia comunidad no garantiza los procesos genuinamente participativos.

Estos modelos dirigidos o autonómicos son extremos que se juntan. En el fondo, son parte de un problema sociológico y psicológico basado en la falta de responsabilidad en la aplicación de derechos y deberes y en el necesario autocontrol de la persona. Se ha intentado transmitir que la mejor ley orgánica de la universidad es aquella que con un solo artículo la obliga a cambiar sin pausa. Es decir, una ley general que habla de derechos y deberes para con la sociedad a la que pertenece y que le deja crear las normas para cumplir con esos objetivos.

Una legislación universitaria debe ser lo más breve posible, totalmente orientadora, flexible, indicadora y realmente incitadora, si pretende reflejar la propia esencia y las bases filosóficas de toda educación, y como consecuencia, de toda creación.⁸ Una legislación que refleje las misiones y políticas de la universidad como horizontes para su desarrollo, pero que aparte de ella todo lo que constituya un obstáculo para alejarse de las trayectorias que le imponen esas misiones. Un cuerpo normativo para resolver necesidades y satisfacer o guiar expectativas. Una legislación que evoluciona al mismo ritmo que el cambio social y que la mutación de los saberes.

Una legislación flexible lleva aparejada una administración flexible. Una administración que exista para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de creación de la comunidad universitaria, nunca para obstaculizar o hacer más difícil su labor. Una administración con las más modernas técnicas de gestión y gerencia, con adaptación de modelos que han demostrado su eficacia en otros campos de la administración empresarial o pública.⁹ Una administración que tendría que regirse al menos por cuatro criterios en todas sus funciones: los de pertinencia, eficiencia, eficacia y oportunidad. Un sistema de administración compartido por la comunidad académica que debe cooperar en aquellos programas de gestión que son parte directa de los procesos de enseñanza-aprendizaje o de investigación, tales como la elaboración y evaluación de proyectos, estudios e investigaciones aplicadas, programas de asistencia técnica a empresas, servicios públicos o comunitarios, calendarios académicos, orientación estudiantil y otros en los que el cuerpo docente y administrativo se necesitan mutuamente. Es decir, una comunidad universitaria de estudiantes, profesores y administradores en constructiva compañía y cooperación.

La administración universitaria debe introducir importantes modificaciones en su propio comportamiento organizacional para ponerse en sintonía con las demandas de una institución en cambio permanente.¹⁰ Aquí hay que reincidir en la desformalización de las estructuras, en la necesidad de hacer de la administración un medio eficaz e integrado a los demás subsistemas de la univer-

sidad. La administración de la institución universitaria no es un estrato aislado dentro de ellas; la gestión de la misma, recae también en la comunidad académica, por lo que administrar la universidad es corresponsabilidad de los dos sectores: el administrativo y el académico. También existe una gran necesidad de reducir las macrofacultades o macroescuelas a unidades de conocimiento más pequeñas y con una orientación que haga compatibles la disciplina con la interdisciplinariedad y las relaciones entre áreas básicas y especializadas del conocimiento. Un sistema de múltiples estructuras funcionales y totalmente intercomunicadas que faciliten el flujo y reflujo de los saberes y de los aprendices.

LA ADOPCIÓN DE DECISIONES: EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD COMPARTIDA

La autoridad carismática, dictatorial o democrática, se ha ido reemplazando por la autoridad competente. Es decir, la formación técnica administrativa y académica es más relevante para dirigir instituciones que el poder de la afectividad o el don del liderazgo innato, sin que estas cualidades no dejen de ser importantes. El propio avance del mundo del conocimiento exige dirigentes universitarios que conjuguen la formación general con la capacitación especializada en la gestión de servicios. El ámbito universitario, dominado por una élite del conocimiento, por múltiples *prima donnas*, por la excesiva lealtad a la propia disciplina académica, ha rechazado fórmulas de coparticipación en la administración. De hecho, todavía existen amplios grupos universitarios que se refieren a lo administrativo de forma peyorativa.

El papel del rector o presidente universitario está asociado al poder político o al poder económico y social, no como en los siglos precedentes, en los que esa figura se asociaba al poder académico, cultural o espiritual. Más aún, la mayoría de los sistemas piramidales del poder y presidencialistas, ya sean democráticos o no, todavía hacen recaer en el rector una responsabilidad casi total sobre la universidad. El poder ejercido por esa figura impide muchas veces saber si el rector depende de su consejo directivo o es el consejo directivo el que depende del rector. Esto es producto de piezas legislativas que refuerzan el poder centralizado y algunas veces, autocrático. Como contraposición, las exigencias que se hacen al rector en el desempeño de sus funciones son claramente un despropósito académico y administrativo. Por eso, en tono jocoso se suele decir que las cualidades esenciales de un rector son las de poseer la sabiduría de Salomón, la fuerza de Hércules, la astucia de Maquiavelo, la paciencia de Job y la psicología de Freud. ¡Casi nada! Y quizás hoy nos haga falta agregar la visión empresarial y la capacidad económica de Bill Gates.

Al mismo tiempo, los modelos de gobernabilidad universitaria y las formas de adopción de las decisiones suelen estar estrechamente ligadas al carácter autoritario o

democrático de la sociedad. De ahí que el líder universitario esté condicionado por ese hecho, especialmente en sus relaciones con el poder político o de presión y en la forma en que ejerce sus funciones en cuanto a la propia comunidad universitaria. También debe resaltarse que no todos los procesos de gestión del sistema empresarial pueden ser transferidos directamente a la universidad. Los conceptos de productividad, orden, eficacia, etc., tienen interpretaciones muy distintas cuando en vez de producir bloques de cemento se están formando personas. Nada es más frustrante para la comunidad de estudiantes y profesores que tener como autoridad a un profesional poco familiarizado con los problemas universitarios y que trata de darles solución por medio de medidas estrictamente administrativas o políticas. Los problemas académicos, las discusiones científicas, las actitudes críticas hacia el sistema o la sociedad son propios de la comunidad universitaria. Siempre existirán y deben ser disipados y arbitrados por una autoridad comprensiva y conciliadora que sea capaz de aceptar las diferentes lealtades de los heterogéneos miembros de esa comunidad académica y que no pretenda un sometimiento ante los problemas en disputa, porque precisamente discutir sobre ideas y sobre problemas es una de las peculiaridades del quehacer universitario.

Por eso, aun en casos más extremos, el uso pacífico de la propia universidad como plataforma crítica social, en función de los tiempos y de la situación social, cultural y económica de la comunidad nacional o mundial, no se puede restringir bajo la imposición de líneas autoritarias o rígidas. Son precisamente esas reflexiones y acciones polémicas lo que impulsa a las sociedades a encontrar consensos reformistas que mejoren la calidad de vida.

Sin embargo, existe una tendencia en las universidades, grandes o pequeñas, a desarrollar sistemas autoritarios de gobierno centralizado y vertical o a formar sistemas de anticuerpos académicos. La adopción de decisiones se manifiesta por un sistema jerárquico estrictamente basado en el poder delegado y casi nunca en la autoridad epistemológica. Ciertamente, con un sistema autoritario impuesto o autoimpuesto es más fácil adoptar decisiones, especialmente en un medio como el universitario en el que cada miembro cree tener su propia *autoritas*. Pero ese mismo hecho hace que la decisión se adopte, aunque nunca llega a ejecutarse con plenitud. Por eso siempre insistimos en que cualquier reforma educativa está condenada al fracaso, si la mayoría de sus actores no son los protagonistas de esas reformas, no están convencidos de ellas.

El ejercicio de la autoridad en la universidad requiere un diálogo dialéctico que fluye en un plano tridimensional, como la vida misma, de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo y de un lado al otro. Es, por tanto, una relación esférica y no circular. Es un sistema de múltiples entradas y salidas que no puede verse únicamente de forma fragmentada, sino gestáltica y que sólo puede me-

dirse con instrumentos que son capaces de detectar el volumen, y no simplemente la longitud. Es decir, mientras la mayoría de las empresas no educativas se mueve en procesos lineales, newtonianos y de predicción relativa, la «empresa» educativa está totalmente asociada a esquemas de incertidumbre y, por tanto, se mueve en procesos complejos. Es por lo que los sistemas autoritarios en la universidad suelen ser soluciones de plazo inmediato, lo cual evoca el popular refrán de «pan para hoy y hambre para mañana».

La autoridad de gobernar se gana a través de la existencia de grados de participación y cooperación en la adopción de las decisiones, pero también se exige de sus miembros un alto grado de competencia en el ejercicio de sus funciones y el compartir una educación para la participación, o al menos, el «consenso jerarquizado», como denomina Levy (1993) al proceso que hace a la libertad consistente con el ejercicio democrático. De este modo, no tiene sentido disertar en la universidad acerca de los comportamientos democráticos si no se ejerce en su seno una cultura democrática, ni estudiar tratados éticos si se gobierna con un sentido únicamente utilitario y personal, ni hacer demostraciones sobre las exigencias de la empresa moderna para trabajar participativamente y en equipo si en la propia universidad se practica el individualismo y las decisiones autoritarias. Estas discrepancias están en contraposición con lo que se pretende transmitir. El primer eslabón para producir disonancias cognoscitivas en los estudiantes es el que induce a unas enseñanzas teóricas que en nada se relacionan con la práctica de la propia institución.

Por todo ello, es indispensable para los líderes o gestores universitarios, sean estos rectores, decanos, directores o cuerpos colegiados, tener la convicción de que el modo de gobernar una universidad es mediante la búsqueda del consenso antes que con la imposición. El consenso en la administración universitaria está basado en el principio de que quien preside es *primus inter pares*. Que en materia académica, la mayoría no siempre tiene la razón. Al respecto Russell nos hace reflexionar cuando afirma, más o menos, que el hecho de que una idea sea compartida por la mayoría no quiere decir que sea verdadera; y en vista de lo estúpidamente que se comporta muchas veces la mayor parte de la humanidad, una idea de la mayoría tiene más probabilidades de ser falsa que de ser verdadera. Así, el consenso es una práctica que, si bien tiene unos límites lógicos, es un medio para las decisiones de desarrollo universitario de enorme valor, pues acepta el hecho de que tanto las mayorías como las minorías pueden tener razón o ambas pueden estar equivocadas. Borrero (1993, 65) realza el consenso como forma legítima y necesaria en la toma de decisiones universitarias y expresa que investigaciones al respecto demuestran que la práctica del consenso tiende a unificar, mientras que el triunfo de la mayoría sobre la minoría crea confrontaciones que hacen la ejecución mucho más difícil.

Los profesionales de la gestión conocen suficientemente técnicas que buscan el consenso y saben cuándo continuar un diálogo y cuándo terminarlo. No cabe duda que el consenso es un sistema de adopción de decisiones mucho más complejo que otras formas de participación, pero la gobernabilidad de la universidad se construye negociando y convenciendo, aceptando en suma la naturaleza de una institución de personas, no de objetos, donde se cultivan la luz y las sombras de la condición humana, y que es en sí misma un curso más del programa académico que los estudiantes –y los profesores, como aprendices permanentes– incorporan a su educación, así como también lamentablemente se incorporan a ella las actitudes y los hábitos autoritarios como resultado de una convivencia sin diálogo y tolerancia.

En definitiva, es necesario construir una nueva cultura de la universidad que rompa con los esquemas que centran su misión en satisfacer los apetitos corporativistas del profesor o los autoritarios del administrador, dejando al verdadero protagonista, el sujeto que aprende, al margen de la esencia de la misma universidad. Se ha dicho hasta la saciedad que el estudiante es el principal actor del aprendizaje. Se ha practicado hasta la saciedad todo lo contrario. Es hora de pasar de los planteamientos demagógicos a los planteamientos pedagógicos.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO Y DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA

Esa nueva cultura exige también compromisos, tanto de la sociedad como de la misma institución universitaria, para lograr que una educación a lo largo de la vida pueda mantenerse a través de los mecanismos del estado como garantía de igualdad, pero con el concurso de todas las fuerzas sociales para confirmar dicha garantía y permitir el desarrollo sostenible de las diferentes formas de educación postsecundaria y de la universitaria en particular.

Sabemos que un crecimiento económico a medio y largo plazo es improbable, si no se conecta con la educación profesional y universitaria. Esta última a su vez, lo hace o intenta hacerlo en cuatro direcciones: 1. Cambio demográfico; 2. Cambio tecnológico; 3. Capital humano; y 4. Dimensión ética de las decisiones (véanse en relación con las tres primeras, los estudios de Bassani y Scarpeta, 2001; Wolf, 2002; y OECD, 2003, entre otros). En términos generales, se puede decir que la educación superior está directamente relacionada con crecimiento económico, inclusión social, objetivos distributivos, seguridad y libertad. Esto es algo que apenas se discute. Hasta el momento, la educación superior en todo el mundo, con excepción de instituciones privadas con re-

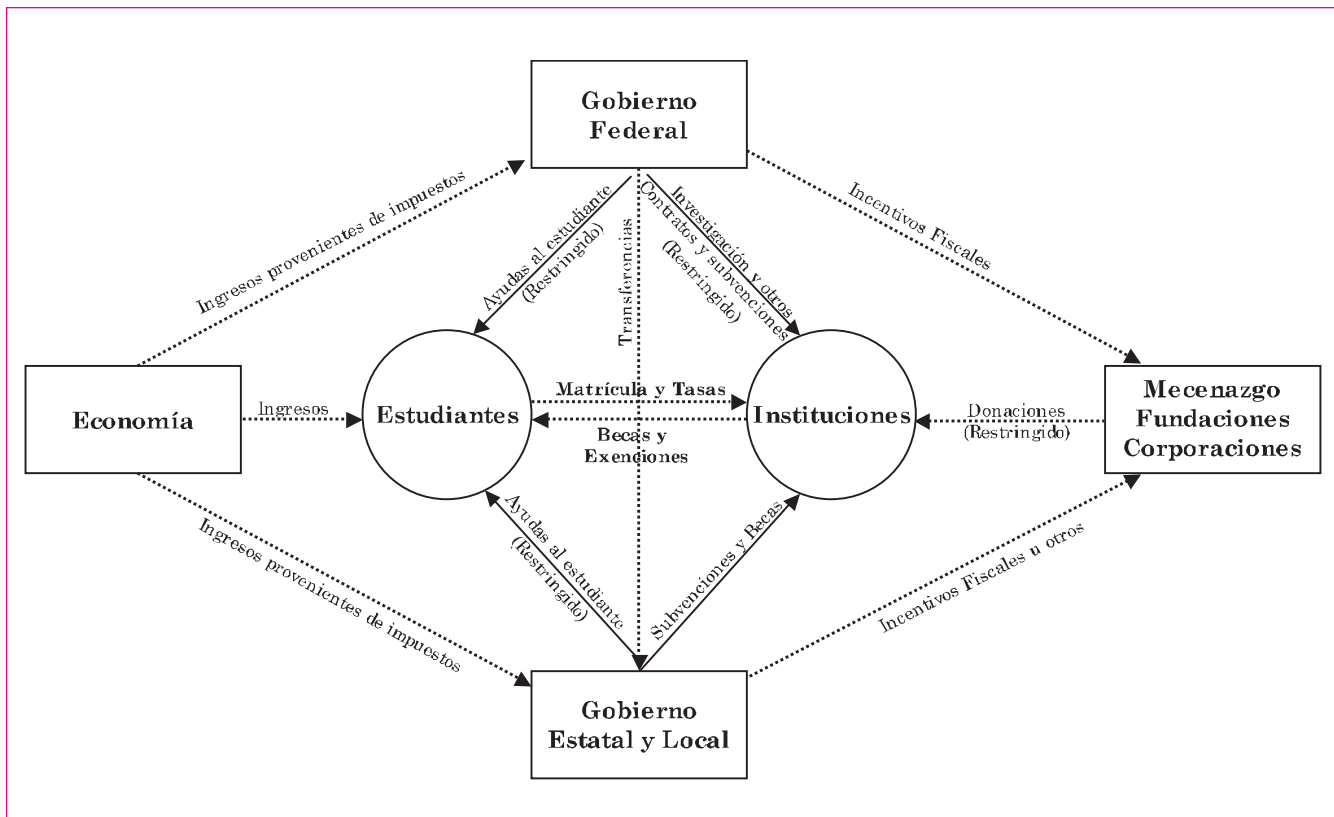


FIGURA I.2.1 Sistema de financiamiento universitario de Estados Unidos.

cursos propios, ha tenido como sostén financiero al sistema público, ya sea en parte o en su totalidad.

El sistema de los Estados Unidos¹¹ como se representa en la Figura I.3.1, quizá tenga un mayor equilibrio entre las diferentes fuentes, pero todavía mantiene un peso muy grande el sector federal, estatal y local. No ocurre exactamente así en el ámbito de las universidades privadas, aun cuando esta distinción en ese país es muy relativa en comparación con el sistema europeo.

De acuerdo con el National Center for Educational Statistics de Estados Unidos¹² el 51% de las principales fuentes de financiamiento de las universidades provienen de los gobiernos federales, estatales o locales, el 38% de la matrícula de estudiantes (*tuition and fees*) y el 11% del ámbito privado, mediante donaciones de diferente tipo. Pero en el caso de sus universidades públicas, los recursos federales, estatales y locales ascienden al 69%, el 25% provienen de la matrícula de estudiantes y el 6% de las donaciones y contratos. El caso de Inglaterra es distinto, aun cuando no sea necesariamente representativo de la realidad europea. La Figura I.3.2 expresa con claridad la distribución de ingresos de las universidades inglesas con un 58% de su presupuesto proveniente del sector público.¹³

La gran expansión de la educación media, el aumento de los gastos corrientes y de los costos de inversión y la competencia por una educación de calidad ha llevado al

aumento progresivo del costo por estudiante. Por otro lado, el financiamiento público ha sufrido un deterioro derivado de tener que cubrir necesidades de salud, de educación en otros niveles, obras de infraestructura, gastos sociales importantes y, cómo no, sostener aparatos de renovación militar de alto costo tecnológico. Al mismo tiempo, la institución universitaria en la mayoría de los casos no ha sido un ejemplo de equidad y de eficiencia en la gestión y administración de los recursos que ha tenido en sus manos.

Esta escasez de recursos tampoco se ha distribuido de forma racional entre las instituciones y, al mismo tiempo, al disminuir las partidas globales del estado para la universidad, las asignaciones para inversiones en desarrollo institucional fueron reconvertidas para cubrir el supuesto déficit de los gastos corrientes generados fundamentalmente por las partidas de personal. Las perspectivas de incremento continuado de las rentas para el financiamiento de la educación postsecundaria son muy reducidas en los esquemas actuales y en los estudios predictivos. Pero al mismo tiempo, el desarrollo sostenible de la economía requiere de un desarrollo, sostenible también, del subsistema de formación de la sociedad.

Existen múltiples estudios que han analizado y definido todos estos temas en profundidad y que no son parte del objetivo de este trabajo. Sí sería necesario incidir en posibles ideas que se han venido presentando en torno a

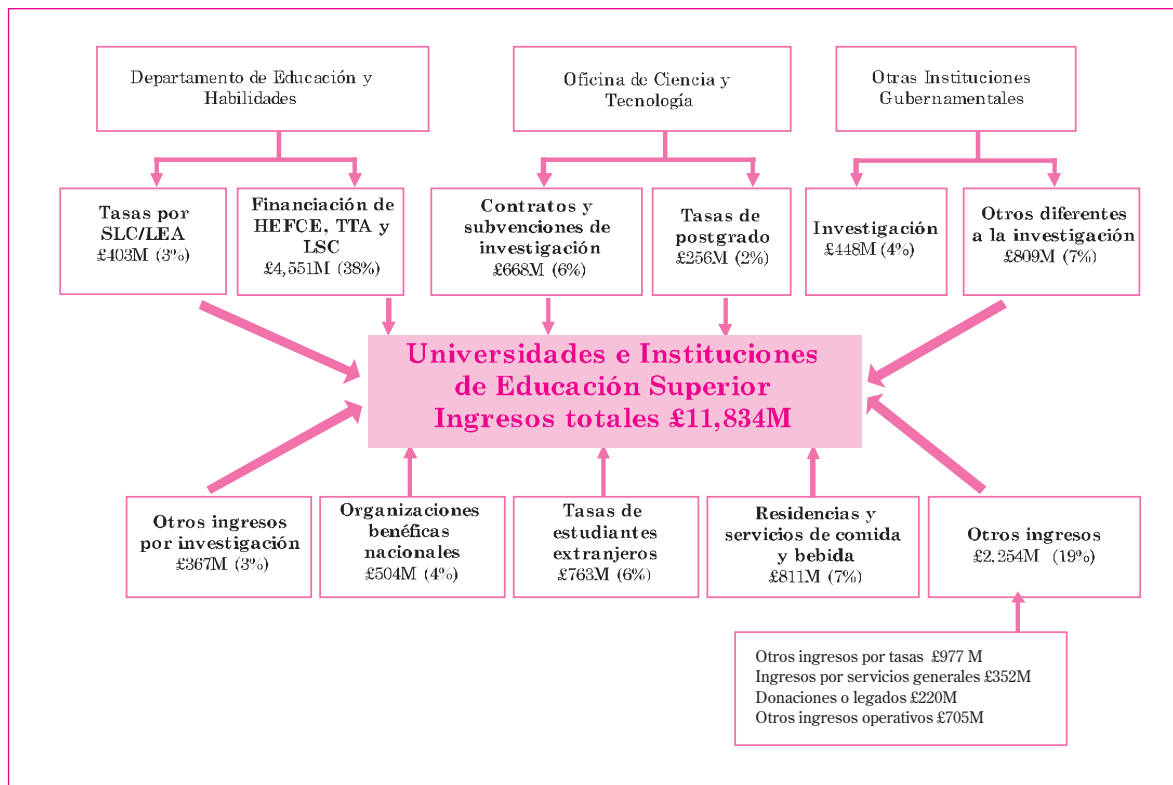


FIGURA I.2.2 Fuentes de financiamiento de las universidades inglesas 2001-2002

la búsqueda de viejas y nuevas formas de financiamiento de la educación superior. Habría que insistir en varios planos interactuantes:

A. FUENTES PROVENIENTES DEL SECTOR PÚBLICO

Estos recursos deben incidir en cinco partes:

1. Fondos para el mantenimiento de un porcentaje mayoritario de los gastos corrientes de investigación y enseñanza, en función de los resultados obtenidos en la rendición de cuentas.
2. Fondos de inversión en función de programas de desarrollo que estén enmarcados en objetivos compartidos entre la universidad y las instancias públicas, nacionales y subregionales o internacionales.
3. Fondos *matching* o de apareamiento por parte del sistema público para inversión y modernización del sistema, que pueden constituir una cantidad igual, menor o mayor que la cantidad que la misma institución pueda conseguir por su propia iniciativa, a través de acciones de carácter privado o internacional.
4. Fondos provenientes de juegos de azar, tales como loterías, bingos, etc., que los ciudadanos verían con total simpatía y apoyo a una acción justa y de inversión en futuro. Esta fuente de financiamiento se practica en varias partes y son fuentes primarias de ingresos para todo el sistema educativo, como es el caso del estado estadounidense de Florida. Muchos países utilizan parte de estos ingresos para otras actividades no educativas. Por ejemplo, en el caso español se destina el 30% al tesoro público para asistencia social.
5. Fondos dirigidos directamente al estudiante de escasos recursos económicos con contraprestaciones de trabajo social y no como simple subsidio.

B. FUENTES PROVENIENTES DEL SECTOR PRIVADO

Estas fuentes han tenido un papel importante en algunos países, tales como Estados Unidos, a través de donaciones, programas de becas, programas de retorno de la inversión de ex alumnos, financiamiento de cátedras, etc. Claro está, ello implica el acercamiento de la universidad a la sociedad y que ésta pueda ver resultados tangibles para la creación de una relación estable entre ambas. El sistema de educación superior no tiene muchas alianzas estratégicas con el sistema productivo que permitan la creación de un espíritu de compromiso y colaboración entre ambos sistemas y que proporcionarían una base para el desarrollo de un sistema de financiamiento adicional. Este sistema de alianzas debería ante todo orientarse a:

1. La participación total de los sectores de la economía en los programas de investigación básica y aplicada de la universidad.
2. La participación de los especialistas del sector productivo en los programas y cursos utilitarios de la universidad.
3. La inserción de la universidad en un sistema de educación permanente y de formación continua dentro de la empresa u otras áreas laborales.

4. La relación de los sujetos que aprenden -el profesor y el alumno- con el mundo del trabajo y la cohesión social.
5. La ampliación de los ámbitos clásicos de cooperación universidad-empresa a los dominios del sistema de valores y de las industrias culturales.
6. La participación en programas de servicios y proyectos comerciales como respuesta a la socialización del mercado.
7. La financiación de programas como compensación al desarrollo de patentes, propiedades de procesos tecnológicos y *copyright*.
8. El desarrollo de sistemas que permitan compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia.
9. El retorno económico de la empresa a la universidad según el número de profesionales universitarios que tiene y utiliza.

Precisamente este último punto nos lleva a establecer una propuesta que ya ha sido contrastada en los ámbitos de la formación profesional y técnica y que implica tanto al sector público como al privado.¹⁴ ¿Quién o quiénes son los beneficiarios directos o indirectos del producto de la universidad? ¿Quién o quiénes son los destinatarios de la formación científica, tecnológica o social que ofrece la universidad? La política detrás de este modelo está en que el sector productivo, se refiera tanto a empresa pública como a privada, debe contribuir a la formación de su propia plantilla profesional, a través de medidas fiscales o parafiscales que se determinen al efecto. Los principales beneficiarios de los graduados universitarios son todos aquellos que de alguna forma utilizan ese capital humano y que en general no compensan de manera recíproca a las instituciones que lo han formado. Ciertamente contribuyen con impuestos, pero así lo hacen también los ciudadanos, quienes además participan en el financiamiento de su propia formación, pues dichos impuestos no son suficientes para revertirlos por parte del estado en cubrir los costos de aprendizaje. Existirían varios mecanismos de «retribución formativa», pero esencialmente basados en dos vertientes geográficas, la nacional y la internacional.

RETRIBUCIÓN FORMATIVA EN LOS ÁMBITOS NACIONAL E INTERNACIONAL

Existen en diferentes países en un nivel nacional, sistemas de financiación pública para la formación profesional con recursos obtenidos mediante impuestos o contribuciones parafiscales con destinos específicos, especialmente en relación con la formación de los propios empleados de las empresas. Son fórmulas diversas de financiación empresarial, que recurren a un porcentaje de la nómina de empleados o a una proporción en función de la cotización a la seguridad social, como ocurre con los casos del INCE de Venezuela, SENA de Colombia, SENAI de Brasil, FOR-CEM u OBETUS en España.

En el caso de la universidad, no existen procedimientos de esta naturaleza que le retribuyan los costos de formación con cargo a las empresas que utilizan sus recursos y capital humano. Sería de justicia que parte de esos costos de formación de los profesionales fueran imputables a los organismos productivos, sean públicos o privados, mediante el reembolso proporcional del costo de formación de cada uno de los graduados universitarios que tiene cada empresa a la institución o instituciones correspondientes que tuvieron a su cargo la responsabilidad de formación de dichos profesionales.

Este modelo exigiría la constitución de alianzas o asociaciones del Estado con las universidades y resto de instituciones de educación superior acreditadas y las diferentes organizaciones empresariales, así como las empresas de capital público y los organismos del estado en su capacidad empleadora. Por un lado, las empresas, públicas o privadas, deberían contribuir durante un determinado número de años con un porcentaje o tasa de *reembolso formativo* a convenir del total de los sueldos, salarios y remuneraciones de cualquier especie, pagados al personal profesional universitario que trabajan en dichas empresas. Al mismo tiempo, el Estado tendría que establecer un sistema de incentivos tributarios que permita a las empresas recuperar indirectamente esa contribución como inversión en capital humano. En último término, la universidad debe estar sometida a procesos de auditoría académica en el uso de dichos reembolsos formativos que garanticen al conjunto empresarial el uso adecuado de dichos fondos, mas allá de la rendición de cuentas o *accountability* que estén establecidos para el sistema universitario.

En el ámbito internacional el problema es todavía más complejo. El denominado problema de fuga de cerebros es en buena parte un subsidio de los países pobres a los países ricos en materia de formación profesional y universitaria. El país receptor de profesionales se beneficia de todo el costo de inversión de capital humano que el país emisor ha costeado. Aquí habría que incluir, no sólo los costos de formación superior o técnica, sino los costos de escolarización de la educación primaria, básica y/o secundaria. Este hecho es aún más grave, si somos conscientes de que la inversión en educación para un país en transición o desarrollo le requiere un esfuerzo financiero diez veces superior al de un país rico. Es decir, cuanto más rico es un país más dinero puede aportar a la educación y más barato es el costo de ese dinero. Hecho completamente opuesto en los países pobres.¹⁵

Cabría pensar en este caso que sería necesario establecer un sistema de solidaridad y justicia internacional que pudiera tener, a modo de cámara de compensación, un sistema de reembolso del país receptor de emigrantes cualificados al país que formó dichos recursos humanos. Es ésta una de las grandes asignaturas pendientes en el sistema internacional y uno de los mayores problemas que confrontan los países pobres o de desarrollo medio en torno al financiamiento de sus sistemas educativos. No sólo pierden su capital humano, sino que los países que más tienen se benefician de esa inversión sin costo alguno.

Es necesario ahondar en este problema agudizado en los tiempos de globalización y creación de estructuras supra-regionales que tiende al aumento de las desigualdades y a marcar más las asimetrías en los procesos de generación y transferencia de conocimientos, así como a un mayor empobrecimiento de los países receptores de tecnología.

INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA COMO DIVERSIFICACIÓN DE SUS FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Las fuentes de financiamiento no sólo están representadas en la obtención de bienes materiales o instrumentos financieros externos. Existen también, fuentes internas asociadas a la eficiencia, eficacia y pertinencia de la propia institución. Son acciones tales como innovación de los enfoques de enseñanza-aprendizaje, mejoramiento de la calidad y relevancia, fortalecimiento de los sistemas de comunicación e interacción con la comunidad a la que sirven, fortalecimiento de los procesos de planificación y evaluación institucional y de programas y, por supuesto, la innovación de todos los procesos de gestión de la institución y la formación permanente de su personal académico y administrativo.

La universidad requiere profesionales de la dirección universitaria que ejerzan los principios de participación, tolerancia, eficacia y eficiencia a que hacíamos referencia anteriormente. Esto no se adquiere por generación espontánea, como no se adquieren gratuitamente las habilidades y destrezas de un cirujano. Existen dos modelos de formación de los administradores universitarios. Uno orientado a reconvertir académicos en ejercicio, y otro orientado a formar administradores netos de la cosa universitaria.

El primero tiene la virtud de haber experimentado y comprender la naturaleza universitaria, pero a costa de tener que renunciar a su carrera académica; y el segundo tiene el inconveniente de ser un profesional aséptico en la difícil conducción de *primus inter pares*. No hay por qué aceptar uno de los modelos. Los dos se complementan. Pero aún más, habría que regresar a formas de gestión universitaria de siglos pasados y a algunos modelos contemporáneos anglosajones para quizá reestructurar los órganos de gobierno, creando dos roles de dirección distintos: la figura de un canciller, o posición similar, para la dirección político-administrativa, y la del rector como representante de la gestión académica. Esta distinción, no separación, de poderes estructurados en forma colegiada podría permitir la combinación de dos esferas que no están necesariamente concentradas en una sola persona o un solo cuerpo.

Todo ello, debe combinarse con estructuras colectivas en las que esté representada la sociedad a la que sirven, a través de formas como consejos de gobierno, consejos sociales, consejos de regentes, fideicomisarios, fiduciarios o síndicos. Hay experiencias que sería interesante replicar para ensayar nuevas formas de gobierno que integren la eficacia y la exce-

lencia, unidas a programas de formación que hagan de la administración universitaria un auténtico ejercicio profesional aplicado a sistemas de generación y transmisión del conocimiento. Y nada que decir de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En general se puede observar que los esquemas actuales de la administración de las universidades siguen siendo en su mayoría formas autoritarias del ejercicio de poder que están reñidas con la esencia de las prácticas universitarias que exigen mayores niveles de participación. El propio desarrollo universitario y las reformas espasmódicas son un reflejo de los caprichos, a veces con decisiones atinadas, de muchos de sus dirigentes. Reformas y contrarreformas responden casi siempre a la llegada de un nuevo rector o decano y no a la continuidad de la razón y al ejercicio del sentido común.

En resumen, tendríamos que partir de que el problema de financiación no puede verse en una forma unidimensional sino multidimensional e interrelacionada entre todas sus dimensiones. La misma rendición de cuentas (*accountability*) por sí misma es insuficiente para determinar la eficiencia y eficacia de una institución universi-

taria en función de la calidad de los procesos de creación, enseñanza-aprendizaje y disposición para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, se debería al menos modificar ciertas políticas del Estado y de las propias instituciones universitarias, a las cuales hace referencia McGuinness (2002) y Escotet (2004) y que podríamos ampliar a otras variables en la Tabla I.2.1 que aparece a continuación:

GOBIERNO PARA EL CAMBIO PERMANENTE

Reformar e innovar, por consiguiente, no es un acto coyuntural ni una actividad intermitente, es un proceso continuo sin final. Para estar siempre en el mismo lugar no se puede parar el movimiento, por cuanto uno se quedaría atrás. Esta función dinámica de la vida requiere organizaciones sociales que no se queden rezagadas. La universidad debería estar en vanguardia. Debería desarrollar la capacidad de anticipación para corresponder a la confianza y a los privilegios que le ha otorgado la sociedad, como vigía y brújula de su progreso y bienestar. Una universidad con visión de

TABLA I.2.1

Cambios del papel del Estado y las universidades en el conjunto de la educación superior

CAMBIO DE:	HACIA:
Planificación racional para los modelos institucionales estáticos.	Planificación estratégica para los modelos dinámicos del mercado.
Foco en los abastecedores, sobre todo instituciones públicas.	Foco en los usuarios, sujetos que aprenden (estudiantes), empresas y gobiernos.
Áreas de servicio definidas por límites geográficos y mercados monopolistas.	Áreas de servicio definidas por las necesidades de clientes que son servidos por los abastecedores múltiples.
Tendencia hacia control centralizado y regulación con misiones institucionales firmemente definidas, rendición de cuentas financiera y divulgación retrospectiva.	Mayor gestión descentralizada, usando las políticas para estimular respuestas deseables (p. ej. incentivos, financiamiento del desempeño, información del consumidor).
Calidad definida sobre todo en términos de los recursos (entradas tales como credenciales de los profesores o recursos de biblioteca) según lo establecido dentro de la educación superior.	Calidad definida en términos de resultados y del desempeño según lo definido por los clientes múltiples (sujetos que aprenden, empresarios, gobierno).
Políticas y servicios desarrollados y llevados a cabo, sobre todo, a través de las instituciones públicas.	Uso creciente de organizaciones no gubernamentales y de abastecedores tanto públicos como privados que tengan como objetivo satisfacer necesidades de los usuarios (por ejemplo, planes de estudios y módulos de aprendizaje que se modifican permanentemente, proporcionar servicios al estudiante, determinando las competencias, con una garantía de calidad).
Formas y metodologías de rendición de cuentas (<i>accountability</i>) financieras y cuantitativas periódicas.	Sistemas de evaluación permanente interna y externa como parte del proceso de gestión académica y administrativa.
Sistemas de enseñanza basados principalmente en la transmisión oral y la distancia entre profesor y estudiante.	Sistemas de enseñanza basados en nuevas tecnologías y formas personalizadas de compartir el conocimiento entre profesor y alumno.
Cultura orientada hacia el sujeto que enseña y hacia el sujeto que administra.	Cultura orientada hacia el sujeto que aprende (estudiante, profesor/investigador, administrador).
Universidad alejada de la sociedad y del tejido productivo y empresas distanciadas de la universidad.	Educación superior imbricada en los procesos de capitalización social y vinculada al sistema creativo y productivo de la sociedad.
Sistema productivo público y privado desvinculado de la financiación del sistema de formación cualificada de la sociedad.	Empresas públicas y privadas que contribuyan financieramente con la universidad en función del número y tipo de profesionales (retribución formativa).
Universidad orientada a la perpetuación de tradiciones, corporativismo y a la evolución lenta de procesos, tecnologías y sistemas de valores	Universidad orientada hacia la innovación y procesos de cambio permanente y arraigada en un profundo sentido ético y estético.

largo alcance, incubadora de innovaciones e instigadora de la creatividad. Este tipo de universidad no necesitaría parar su marcha para reformarse, ni tener un nuevo líder académico, pues reforma e innovación serían procesos connaturales a su misma esencia.

Todas las crisis universitarias, todos los actos de reforma política y todas las modificaciones que se han generado desde el gobierno o desde las instancias del poder universitario, han sido cambios superficiales. Actos que se han traducido en términos de largas y complicadas leyes y reglamentos, y que han ayudado a reforzar la rigidez de las estructuras y procesos de la universidad, aun cuando la intencionalidad hubiera sido la contraria. La tendencia universal ha consistido en equiparar las reformas universitarias con la promulgación de piezas legislativas, con más énfasis en las formas que en los contenidos. La excesiva reglamentación que tiene la universidad contemporánea es una de las principales causas para que no cambie. Pero también le corresponde a la comunidad universitaria crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exigen un cuerpo normativo abierto y flexible y una voluntad de cambio impresa en las conciencias de los miembros de la comunidad universitaria. Mientras estas dos condiciones no estén en acción, todo intento de cambio será una oportunidad perdida o, en el mejor de los casos, un avance que ampliará la brecha que nos separa del cambio mismo. Por el contrario, si se cumplen esas dos condiciones, o al menos se intenta aproximarse a ellas, las reformas dejarían de existir, pues la universidad por sí misma se reformaría permanentemente. Aquí radica el eje de toda misión universitaria, como ya tantas veces he expresado: «formar al ser humano para el cambio permanente y aun para la eventual crisis producto de la transición» (Escotet, 1992b). Una universidad enraizada en el cambio y la innovación. Una universidad con el sentido ético y ciudadano o cívico (Bringle 1999).

Los dogmatismos no forman parte de la cultura de la universidad. La rigidez de pensamiento choca con los principios de búsqueda de la verdad y con la amplitud inabarcable del conocimiento. Así como la diversidad es la instigadora de la creatividad, la flexibilidad es la promotora del cambio. Sin flexibilidad las cosas quedan como están. El dogmatismo y la rigidez son las fuentes de la intolerancia, el autoritarismo y el conflicto. Al mismo tiempo, flexibilidad no es sinónimo de debilidad; por el contrario, es un símbolo de fortaleza de espíritu que se agranda cuando rectifica errores y cuando descubre su ignorancia. La expansión del conocimiento y el grado de certeza están en relación inversa. A medida que la persona se educa, cuanto más conoce, cuanto más descubre, más se cerciora de su ignorancia acerca del universo, lo que le incita a seguir aprendiendo. Por eso, la vanidad intelectual no es un atributo del que conoce hasta donde sus límites le han permitido. Es característico de los que apa-

rentan saber para ocultar que no saben. El conocimiento no admite la vanidad, como tampoco admite el egoísmo. La participación es opuesta al autoritarismo y conocer para compartir, para dar, es una de las manifestaciones que engrandecen al ser humano. El gobierno universitario sin la plena participación responsable de su comunidad universitaria y de la sociedad, inevitablemente se moverá hacia formas de autoritarismo contrarias a su espíritu y su praxis ética.

NOTAS

- 1 Para una información ampliada, véanse las obras de Borrero (1993), Tünnermann (1997), el excelente trabajo de síntesis de Harold Perkin (1991), *History of Universities*, en el primer volumen de Altbach (1991a); Helene Wieruszowski (1966), A. Cobban (1975), y las obras clásicas de H. Rashdall (1895) y Charles H. Haskins (1965).
- 2 Reeves (1969) *The European University from Medieval Times*, p. 64.
- 3 Miguel A. Escotet (1992), A look at the 21st Century universities: dialectic of the mission of universities in an Era of Change o Escotet (1996), *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Véanse también, Altbach (1991), *University Reform*; Torsten Husén (1991), *The idea of the University: Changing roles, current crisis and future challenges*; Tünnermann (1992), *Universidad: historia y reforma*; UNESCO (1992), *L'enseignement supérieur en Afrique: tendances et enjeux pour le XXIe siècle*; UNESCO (1991), *Trends and Issues facing Higher Education in Asia and the Pacific*; y una síntesis sobre la reforma educativa en general, de Juan Carlos Tedesco (1993), *Current Trends in Educational Reform*.
- 4 Un estudio que abarca múltiples facetas y áreas de investigación institucional para las universidades de países en desarrollo es el realizado por la UNESCO y la Universidad de Pittsburgh (1991), *Research on Higher Education in Developing Countries: Suggested Agendas and Research Strategies*. Véanse, también, la obra de Lewis y Smith (1994) y la de OCDE (2004) *Survey of Higher Education Systems*.
- 5 Véase el artículo de Escotet (1998a) que incide en estos puntos corporativistas.
- 6 Uno de los autores que ha dedicado mayor profundidad al estudio de la autonomía universitaria es Carlos Tünnermann. A su clásica obra, *60 años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (Caracas: FEDES, 1979), se unen varios libros y artículos, y sus obras recientes *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior* (2002), *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual* (1997), *La Universidad hacia nuevos horizontes* (1993) y *Universidad: Historia y Reforma* (1992). También conviene consultar los trabajos de Orlando Albornoz (1991), *Autonomy and Accountability in Higher Education*; Edward Shils (1991), *Academic Freedom*; F. Mayor (1992), *Address on Academic Freedom and University Autonomy*; y la última obra de Alfonso Borrero (1993), *The University as Institution Today: Topics for Reflection*.
- 7 El término *accountability* es una expresión restringida de la evaluación institucional. La necesidad del control social de las universidades ha dado pie a la creación de este concepto que se intenta definir como modernista e innovativo.

- Sin embargo, su objetivo está muy limitado y constituye una de las fases de la evaluación institucional. La «rendición de cuentas» está mucho mejor definida por la evaluación interna y externa de la institución que estudia tanto los efectos específicos como los globales en relación con el sistema de objetivos, procesos y resultados de la práctica universitaria. Véanse, M. A. Escotet (1990), *Evaluación institucional universitaria*; Borrero, *Op. cit.*; Klaus Hüfner (1991), *Accountability*; H. R. Kells (1992), *Performance Indicators for Higher Education*; Carl Loder (1990), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*; y Bikas Sanyal (1992), *Excellence and evaluation in higher education*. Véase también, Vessuri, Hebe (1993), *Evaluación académica*.
- 8 Cambio y legislación universitarios son temas que detallamos ampliamente en nuestro estudio sobre tradición y cambio en la universidad, ya mencionado, *A Look at the 21st Century Universities*.
 - 9 La gestión y administración universitaria forma parte de un sistema que denominan de calidad total Lewis y Smith (1994). A las necesidades de mejorar la eficiencia y eficacia de la universidad en términos de *accountability* se unen las restricciones financieras y, por tanto, la urgencia de optimizar los escasos recursos. La evaluación institucional como práctica permanente y el mejoramiento de los procesos de gestión y organización son esenciales para el presente y el futuro de la universidad. Una gran cantidad de obras y estudios han aparecido ante este desafío de modernización de la administración universitaria. Cabe destacar, especialmente, en referencia a los países en desarrollo, los trabajos realizados en este dominio por Bikas Sanyal, algunos de los cuales se incluyen en la bibliografía, y los esfuerzos de formación y entrenamiento que realiza el Instituto Internacional de Planificación de la Educación de UNESCO.
 - 10 Las organizaciones complejas, como lo son las universidades, tienen particularidades que pueden limitar la innovación de las mismas. Son ya clásicos, los siete factores de cambio organizacional analizados por J. Hage y M. Aiken. Sostienen que *cuanto mayor es* la formalización de estructuras y reglamentos, mayor es la centralización, mayor es la estratificación disponible entre incentivos y salarios y el volumen de producción cuantitativa en detrimento de la calidad, y mayor es el énfasis en la eficiencia en detrimento de la eficacia y la pertinencia; es *menor* la velocidad y ajuste del cambio organizacional. Por el contrario, a *mayor grado* de complejidad (interdisciplinariedad, por ejemplo), diversidad e interacción de la organización y de satisfacción en el trabajo, *mayor* velocidad de cambio organizacional.
 - 11 Véase el trabajo presentado a WICHE por D. P. Jones (2003). *Financing in Sync: Aligning Fiscal Policy with State Objectives*.
 - 12 Se excluyen los ingresos obtenidos por ventas, servicios, hospitales y otras fuentes. Los resultados específicos pueden consultarse en el National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics: 2001*, Table 334.
 - 13 Fuente: HESA Finance Record 2001-2002, citado por OECD (2004) *Financial Management and Governance in HEIs: England*. París: OCDE.
 - 14 Véanse los casos, por ejemplo, de financiamiento de la formación profesional en América Latina desde mediados del siglo pasado referentes a organismos autónomos de aprendizaje. CINTERFOR y OIT.

15 Véase el análisis que se hace al respecto en relación con las inversiones en educación superior. M. A. Escotet (1996) *Universidad y DevenirGobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad*.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, O. (1991). «Autonomy and Accountability in Higher Education». *Prospects*, vol. XXI, 2, 78: 204-213.
- Alfonso X el Sabio (1256-1263). *Las siete partidas*. Las siete partidas cotejadas con varios códigos antiguos por la Real Academia de la Historia y glosadas por Gregorio López G (1843). París: Lacombe y Lasserre.
- Altbach, P. y Sevaratnam, V. (eds.) (2002). *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. Boston: Boston College, Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. (1997). *Comparative Higher Education: Knowledge, The University, and Development*. Boston: Boston College, Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. (ed.) (1991a). *International Higher Education: An Encyclopedia*. Volúmenes 1 y 2. Nueva York: Garland Publishing.
- Altbach, P. G. (1991). «University Reform», en Altbach, P. G. (ed.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. Volume 1. Nueva York: Garland Publishing, pp. 261-274.
- Andrews, L. y Baker, S. (1998). *Private Returns for Higher Education: An Illustrative Individual Approach*. Canberra: Higher Education Division, DEETYA.
- Barr, N. (2003). *Financing Higher Education: Comparing the Options*.
- Borrero, A. (1993). *The University as an Institution Today*. París: UNESCO Publishing y IDRC de Ottawa.
- Bright, D. F. y Richards, M. P. (2001). *The Academic Deanship: Individual Careers and Institutional Roles*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bringler, R.; Games, R. y Malloy, E. (1999). *Colleges and Universities as Citizens*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Burns, G. P. (ed.) (1978). *Administradores en Educación Superior*. Guadalajara: UAG.
- CINDA (1994). *Política y gestión universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cobban, A. (1975). *The Medieval Universities*. Londres: Methuen.
- Court, D. (1999). *Financing Higher Education in Africa: Making the Quiet Revolution*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Cubillos Reyes, C. (1998). *Saldo rojo: crisis en la educación superior*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Didriksson, A. (2000). *La Universidad de la innovación*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Escotet, M. A. (2004). «Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre». *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Bilbao, enero, 21-24.
- Escotet, M. A. (1998a). «Wanted: A New Deal for the Universities». *The UNESCO Courier* (París), septiembre, 24-27
- Escotet, M. A. (1998b). *Manual de autoevaluación de la universidad*. (5.ª edición revisada). Bogotá: Universidad de los Andes-MAES.
- Escotet, M. A. (1996). *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Escotet, M. A. (1992a). «A Look at the 21st Century Universities: Dialectic of the Mission of Universities in an Era of Change», en López, G. (ed.): *Challenges & Options: specific proposals*. Caracas: UNESCO-CRESALC, 269-288.

- Escotet, M. A. (1992b). *Aprender para el Futuro*. Madrid: Editorial Alianza.
- Escotet, M. A. (1987). *Paradigma del Insumo-Producto en Educación*. Informes de Investigación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-OEI.
- García Guadilla, C. (1997). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Hage, J. y Aiken, M. (1970). *Social Change in Complex Organizations*. Nueva York: Random House.
- Harter, J.; Wade, J. y Watkins, T. (2005). «An Examination of Costs at Four-Year Public Colleges and Universities between 1989 and 1998». *The Review of Higher Education*, Vol. 28, 3, 369-391.
- Haskins, C. H. (1965). *The Rise of Universities*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Hüfner, K. (1991). «Accountability», en Altbach, P. (ed.). *International Higher Education: An Encyclopedia*. Volume 1. Nueva York: Garland Publishing, 47-58.
- Hunt, C.; Oosting, K.; Stevens, R.; Loudon, D. y Migliore, R. (1997). *Strategic Planning for Private Higher Education*. New York: The Haworth Press.
- Husén, T. (1991). «The idea of the University: Changing roles, current crisis and future challenges». *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 171-188.
- Jones, D. P. (2003). *Financing in Sync: Aligning Fiscal Policy with State Objectives*. Boulder: Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).
- Johnstone, D. B. (2004). «A Political Culture of Giving and the Philanthropic Support of Public Higher Education in International Perspective». *International Conference on Higher Education*, Luxembourg, August 26-28.
- Johnstone, D. B. (2004). «The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives». *Economics of Education Review*, Vol. 23, 4, 403-410.
- Johnstone, D. B. (1996). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on World Wide Reforms*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Karmel, T. (1998). «Financing Higher Education in Australia». *International Conference on Redefining Tertiary Education*. (OECD) Berlin, June 29-July 1.
- Kaufman, R. T. y Woglom, G. (2005). «Financial Changes and Optimal Spending Rates among Top Liberal Arts Colleges 1996-2001». *The Review of Higher Education*, Vol. 28, 3, 339-368.
- Kells, H. R. (1992). *Performance indicators for Higher Education: A Critical Review with Policy Recommendations*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Kronholz, J. (2005). U.S. «Universities Face Turbulent Times Ahead». *The Wall Street Journal*, March 1.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México: Editorial Porrúa.
- Levy, D. C. (1993). «El gobierno de los sistemas de educación superior». *Pensamiento Universitario*, 1, 1, 3-20.
- Lewis, R. G. y Smith, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach, FL.: St. Lucie Press.
- Loder, C. (1990). *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- López Segrera, F. (2001). *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mayor, F. y Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. París: Hermes.
- Mayor, F. (1992). Address given at the opening of the International Conference on Academic Freedom and University Autonomy, Sinaia (Romania), 5 May, DG/92/16.
- McGuinness, A. C. (2002). *Reflections on Postsecondary Governance Changes*. Boulder: Education Commission of the States.
- McKeown-Moak, M. (2001). *Financing Higher Education in the New Century*. Denver: State Higher Education Executive Officers.
- Meister, J. (1998). *Corporate Universities*. New York: McGraw-Hill.
- Micek, S. (1980). *Integrating Academic Planning and Budgeting in a Rapidly Changing Environment*. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems.
- OCDE (2004). *Survey of Higher Education Systems*. París: OCDE.
- OCDE (2002). *Managing Public Expenditure: A Reference Book for Transitional Countries*. París: OCDE.
- OCDE (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. París: OCDE-CERI.
- Peñalver, L. M. (1992). «Challenges to Integration», en López, G. (ed.): *Challenges & Options: specific proposals*. Caracas: UNESCO-CRESALC, 297-300.
- Perkin, H. (1991). «History of the Universities», en Altbach, P. (ed.) (1991): *International Higher Education: An Encyclopedia*. Vol. 1. Nueva York: Garland Publishing.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (eds.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeves (1969). «The European University from Medieval Times», en Niblett, W. R. (ed.): *Higher Education: Demand and Response*. Londres: Tavistock Publications.
- Sanyal, B. y Martin, M. (2005). *Financial management in higher education: Issues and approaches*. Workshop on Higher Education by MTAC (Uganda) and International Institute for Educational Planning (Francia).
- Sanyal, B. (1992). «Excellence and evaluation in higher education: some international perspectives». *IIEP Contributions*, n.º 11. París: IIEP.
- Shils, E. (1991). «Academic Freedom», en Altbach, P. (ed.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. Volume 1. Nueva York: Garland Publishing, 1-22.
- Tedesco, J. C. (1993). «Current Trends in Educational Reform». UNESCO-International Commission on Education for the Twenty-first Century, 2-4 March.
- Tünnermann, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Managua: UPOLI.
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes-MAES.
- Tünnermann, C. (1993). *La Universidad hacia nuevos horizontes*. Managua: UPOLI.
- Tünnermann, C. (1992). *Universidad: historia y reforma*. Managua: Editorial UCA.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina*. San José, C.R.: EDUCA.

UNESCO-UIS y OCDE (2003). *Financing Education - Investments and Returns: Analysis of the World Education Indicators*. París: UNESCO Publishing and OCDE Publications.

UNESCO (1993). *Strategies for Change and Development in Higher Education: A policy paper on higher education*. Preparado por la División de Educación Superior de la UNESCO.

UNESCO (1991). *Trends and Issues facing Higher Education in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO/PROAP.

Universidad de Bolonia (1988). *Magna Charta delle Università Europea*. Bolonia, 18 de septiembre. (Publicada con motivo de los 900 años de creación de la Universidad de Bolonia).

Varghese, N. V. (2001). *The limits to diversification of sources of funding in higher education*. París: UNESCO-IIEP.

Verger, J. (1973). *Les universités au moyen age*. París: Presses Universitaires de France.

Vessuri, H. (ed.) (1993). *La evaluación académica: enfoques y experiencias* (2 volúmenes). París: UNESCO-CRE.

Wieruszowski, H. (1966). *The Medieval University*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Ziderman, A. y Albrecht, D. (1995). *Financing Universities in Developing Countries*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

* **Miguel A. Escotet** es el director del Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto, Bilbao, España y director de la Cátedra UNESCO/Universidad de Naciones Unidas de Historia y Futuro de la Universidad. Ha sido durante muchos años catedrático *Frost Professor* de Florida International University de Miami, Estados Unidos y profesor visitante de más de 20 universidades en los cinco continentes. Ha pasado por todas las posiciones de la universidad desde rector, decano, director académico, director de asuntos estudiantiles, director de planificación o director de investigación hasta jefe de departamento y profesor desde 1965. Ha trabajado para la UNESCO, BID, OEI, OEA y ha recibido varios doctorados Honoris Causae y distinciones académicas y gubernamentales. Es autor de una treintena de libros y múltiples artículos y trabajos de investigación sobre educación superior, aprendizaje cultural, metodología transcultural y multivariada y educación comparada. Su libro más reciente (2004) se titula *Psychosocial and Cultural Nature of Education* y ha sido publicado por Pearson and Allyn & Bacon en Boston, Massachusetts. escotet@deusto.es

COLABORACIÓN ESPECIAL I.3

EL CONTRATO PROGRAMA PARA LA FINANCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN FUNCIÓN DEL LOGRO DE OBJETIVOS. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA, ESPAÑA

**Antoni Barón y
Santiago Roca**
www.guni-rmies.net/observatory



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA

CONTEXTO

A mediados de los años noventa surge la necesidad de poner en marcha nuevos instrumentos de observación y diagnóstico, de planificación y de toma de decisiones, de mayor transparencia, eficacia, eficiencia y calidad para poder determinar los resultados de la actividad docente, investigadora y de los servicios universitarios. Esta necesidad surge como consecuencia de los efectos en la demanda, causados por el descenso demográfico, y también de un marco general de contención del déficit público, impuesto por los criterios de convergencia europea. De esta forma, entre otros instrumentos, surge el contrato programa (CP), que supone un cambio de enfoque de los mecanismos de financiación tanto para la universidad como para la administración educativa autonómica catalana.

En el año 1997, el Gobierno de Cataluña, a través de su Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI), y la Universi-

dad Politècnica de Catalunya (UPC) formalizaron el primer contrato programa universitario para cuatro años. Este mecanismo permitía el establecimiento, por primera vez en el entorno universitario español, de un instrumento que vinculaba la consecución de objetivos de mejora a medio plazo a la financiación de la universidad.

La experiencia adquirida confirmó el contrato programa como un instrumento eficaz de estímulo para la mejora de la calidad universitaria. Se extendió al resto de las universidades catalanas y a otras comunidades autónomas españolas y ha tenido continuidad en la UPC que, en la actualidad, está gestionando su segundo contrato programa, firmado junto con la administración universitaria catalana para un periodo de cuatro años más (2002-2005).

CARACTERÍSTICAS

Las principales características del contrato programa son las siguientes:

1 Supone un **cambio cultural para la universidad y para el gobierno catalán** al basarse una parte del presupuesto que recibe la universidad en la

negociación de los objetivos que la institución tiene que cumplir y los resultados que alcanza, en relación con esos objetivos propuestos, en un periodo de tiempo determinado.

- 2 El CP se configura como una herramienta estratégica, de gestión y para la mejora de la calidad **docente, investigadora** y de los **servicios** que la universidad proporciona a la sociedad. Con este sistema se consigue una mayor **implicación** y **participación** en la consecución de resultados específicos, de todos los agentes de la universidad (políticos, académicos y de gestión).
- 3 Permite la **rendición de cuentas** sobre el uso de los recursos que la sociedad invierte en la universidad, **como una acción de compromiso social**. Vincula la financiación pública al logro de objetivos, con lo que aumenta la transparencia y la objetividad en la asignación de fondos públicos, y permite al mismo tiempo una **autonomía financiera** y la diversificación de los fondos destinados a políticas de mejora de calidad.
- 4 Refuerza la planificación estratégica de la universidad, ya que permite incorpo-