



Universum. Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales

ISSN: 0716-498X

universu@utalca.cl

Universidad de Talca
Chile

Fernández Darraz, Enrique; Stock, Manfred
LOS LÍMITES DE LA GESTIÓN. CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS SOBRE LA GESTIÓN
UNIVERSITARIA EN CHILE Y ALEMANIA

Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 2, núm. 22, 2007, pp. 112-128

Universidad de Talca
Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027764008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RESUMEN

El artículo analiza el intento de implementar la “gestión por objetivos” en las instituciones de educación superior en Chile y Alemania, desde una perspectiva sociológica. El eje argumental del texto lo constituye la distinción entre organización y profesión, y las contraposiciones que existen entre ambas.

Se revisan en detalle los supuestos de racionalidad contenidos en el concepto de gestión, las particulares características de la acción profesional en la investigación y enseñanza, y se plantean algunas hipótesis respecto a la forma en que las universidades enfrentan internamente esta nueva lógica de administración.

Palabras claves:

Educación Superior - Gestión - Chile y Alemania

ABSTRACT

This article analyses the attempt to implement a ‘management by objectives’ in higher education institutions both in Chile and Germany from a sociological perspective. The argument of the text is based on the distinction between organization and profession and the contrasts existing between them.

Rationality assumptions contained in the management concept, the particular characteristics of the professional action in research and teaching are reviewed in detail, and some hypotheses regarding the way universities face internally this new way of management are made.

Key words:

Higher Education - Management - Chile and Germany

LOS LÍMITES DE LA GESTIÓN. CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS SOBRE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE Y ALEMANIA*

Enrique Fernández Darraz (**)

Manfred Stock (***)

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza los límites de la gestión universitaria desde una perspectiva sociológica, a partir de la distinción entre organización y profesión. Especial énfasis se pone en el examen del concepto “*gestión por objetivos*”, que tanto en Chile como en Alemania se ha ido validando como el núcleo de una nueva gestión universitaria.

Dado que en la base del análisis está la distinción entre organización y profesión, es necesario recordar que, a diferencia de otras instituciones, las de educación superior no se dejan comprender adecuadamente si se las observa sólo desde el punto de vista organizacional. Éstas tienen que ver con investigación y enseñanza, es decir, con esferas de acción que desde Talcott Parsons son consideradas por la sociología dentro del ámbito de las profesiones.

La contradictoria relación entre profesión y organización fue un tema importante en la sociología en la década del 60¹. Luego fue parcialmente olvidado. A partir del

(**) Dr. en Sociología. Académico del Instituto de Estudios Humanísticos Abate Juan Ignacio Molina de la Universidad de Talca, Chile.

(***) Dr. en Sociología. Investigador del Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad Martín Lutero de Halle-Wittenberg, Alemania.

Artículo recibido el 30 de agosto de 2007. Aceptado por el Comité Editorial el 10 de septiembre de 2007.

Correos electrónicos: efernandez@utalca.cl

manfred.stock@hof.uni-halle.de

* Este artículo fue escrito en el marco del proyecto “Universidades Privadas en una comparación histórica internacional (1950-2004)” (DFG-GZ: STO 499/3-1), realizado en conjunto con el Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad Martín Lutero de Halle-Wittenberg.

¹ Stock, Manfred: Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

surgimiento del New Public Management y, en especial, de la pretensión de aproximar el concepto de “*gestión por objetivos*” a las universidades, parece necesario prestarle de nuevo un mayor interés analítico a la perspectiva de la profesión.

Al mismo tiempo, en la base de este procedimiento está la convicción de que un análisis sociológico de las instituciones de educación superior, por principio, debe trabajar con la distinción entre organización y profesión. Esta idea tiene su origen en los trabajos de Luhmann sobre el sistema educativo².

La argumentación de este artículo sigue tres pasos. En primer lugar intenta responder a la pregunta por los supuestos de racionalidad contenidas en el concepto de “*gestión por objetivos*”. En segundo, se confrontan dichos supuestos de racionalidad con la lógica de la acción profesional. Finalmente, se presentan algunas hipótesis acerca de cómo se enfrenta en las universidades la pretensión de subordinar sus operaciones centrales (investigación y enseñanza) a los supuestos de racionalidad implícitos en el concepto “*gestión por objetivos*”.

Las principales conclusiones se refieren a que este concepto de gestión sólo enfrenta la investigación y enseñanza desde una perspectiva organizacional, siguiendo un modelo de racionalidad técnica. Estas actividades, sin embargo, no se dejan aprehender sólo desde esta perspectiva, ya que se insertan dentro de una lógica de acción profesional. Por lo mismo, la implementación de este modelo genera algunos conflictos que, dadas las características de las universidades, son procesados de una manera particular por éstas.

II. EL MODELO DE “GESTIÓN POR OBJETIVOS”, SU IMPLEMENTACIÓN Y LA IDEA DE RACIONALIDAD CONTENIDA EN ÉL

a) La “*gestión por objetivos*” en Alemania y Chile

La “*gestión por objetivos*” se ha ido instalando, tanto en el sistema de educación superior alemán como chileno, como una de las herramientas principales para orientar el quehacer de las universidades³.

² Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002, pp. 142 y ss. Si se parte del supuesto que las operaciones centrales de las universidades comprenden la investigación (sistema científico) y enseñanza (sistema educativo), se plantea de inmediato la pregunta acerca de si la distinción entre profesión y organización también alcanza a la ciencia. Esto supone que la investigación puede ser atribuida a la acción profesional. A pesar que en Luhmann se encuentran referencias al respecto (en: Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1998, pp. 324), esta adscripción es entre teóricos de sistemas más bien inusual (ver: Stichweh, Rudolf: “Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft”. En: Combe, Arno y Helsper, Werner (Eds.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1996, pp. 49-69). La investigación como acción profesional es analizada más profundamente por Parsons y Platt (Parsons, Talcott y Platt, Gerald M.: The American University. Harvard University Press, Cambridge, 1973) y Oevermann (Oevermann, Ulrich: “Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung”. En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14, 1, 2005, pp. 15-51). Otros análisis del tema relativos a las escuelas se encuentran en Take (Take, Veronika: “Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung”. En: Klatetzki, Thomas y Take, Veronika (Eds.): Organisation und Profession. VS-Verlag, Wiesbaden, 2005, pp. 165-198) y a las instituciones de educación superior en Schimank (Schimank, Uwe: “Die akademische Profession und die Universitäten: ‘New Public Management’ und eine drohende Entprofessionalisierung”. En: Klatetzki, Thomas y Take, Veronika (Eds.): Organisation und Profession. VS-Verlag, Wiesbaden, 2005, pp. 143-164).

³ Ziegele, Frank: “Zielvereinbarungen als Kern des Neuen Steuerungsmodells”. En: Beiträge zur Hochschulpolitik 1, Band 1. Von der Qualitätssicherung des Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. HRK., 2006, pp. 77-105; MINEDUC (Ministerio de Educación Chile): Fondo competitivo: logros e impacto. Mineduc, Santiago, 2005. Aún cuando en Chile no existe evidencia empírica acumulada significativa, esta situación se deduce de algunos documentos programáticos y evaluativos del Ministerio de Educación. En las líneas siguientes se citan más extensamente.

La modalidad asumida en ambos países ha sido distinta debido a las particulares características nacionales de la relación entre el Estado y las universidades. Por lo mismo, la forma de vinculación contractual y los alcances de los convenios entre ambos son distintos en cada país, aun cuando apunten a lo mismo.

La relación entre el Estado y las universidades es en Alemania mucho más estrecha que en Chile. Si bien la gran mayoría de éstas son públicas, la definición de las políticas de educación y el financiamiento de las instituciones es atribución de los estados federales.

En los últimos años, acorde con los nuevos conceptos de gestión que se intenta implementar, se han hecho esfuerzos por descentralizar la gestión de las instituciones de educación superior y se les ha asignado un mayor grado de autonomía a través de la modificación del marco regulatorio en 1985, primero, y luego en 1989⁴.

A fines de la década del 90 algunos estados federales comenzaron a implementar la “*gestión por objetivos*”, consensuándolos entre las dependencias estatales encargadas de la producción científica y la dirección central de las universidades. Hoy existen estos acuerdos en todos los estados federales⁵.

El modelo de convenios o compromisos de desempeño interno entre la dirección central y las unidades académicas de las instituciones no es obligatorio, sin embargo, tanto los estados federales como una serie de consultoras especializadas en el tema, los han extendido dentro de las universidades y el número de ellas que usa este modelo de gestión es cada vez mayor⁶.

En el caso chileno, dada la gran autonomía histórica de las universidades, la relación entre éstas y el Estado ha sido más laxa. Por lo mismo, la forma e intensidad que ha seguido la instalación de la “*gestión por objetivos*” ha sido distinta. La modalidad utilizada ha sido indirecta, a partir del diseño de instrumentos de fomento y fondos concursables que implícita o explícitamente fijan objetivos, aun cuando parciales, a las universidades. Es decir, a través de una forma de trabajo que asigna financiamiento y evalúa en función de proyectos de desarrollo concretos.

Desde comienzos de la década del 90 existen en Chile una serie de subvenciones destinadas a financiar desarrollos organizacionales. A fines de la misma década, este modelo de trabajo se consolidó con la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que incluyó un fondo concursable para proyectos.

A través de éste, la universidad respectiva se compromete al logro de determinados objetivos, que deberían estar alineados con la planificación estratégica institucional, la que a su vez debería ser el resultado del consenso de la comunidad académica.

Como señalara el propio Ministerio de Educación: “*En 1999, las instituciones de educación superior, en general, no contaban con Planes Estratégicos que orientaran sus acciones. En ese sentido, el Fondo Competitivo, al hacer exigible la presentación de planes estratégicos, permitió a las instituciones elegibles planificar teniendo en vistas un horizonte de mediano plazo con planes institucionales priorizados, logrando la introducción de la planificación estratégica como una instancia de gestión en la educación superior*”⁷.

⁴ Körnert, Juliana et al.: “Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000”. En: Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung Arbeitsberichte 3, 2005, p. 28.

⁵ Los convenios entre los estados federales y las universidades se encuentran disponibles en www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm

⁶ Tampoco en el caso alemán existe material empírico acumulado acerca de la aplicación de este tipo de instrumentos al interior de las universidades.

⁷ MINEDUC (Ministerio de Educación Chile): Fondo competitivo: logros e impacto. MINEDUC, Santiago, 2005, p. 5.

La implementación de la “gestión por objetivos” al interior de cada universidad es en Chile también muy disímil y no existe evidencia empírica acumulada que permita hacer una afirmación respecto a su expansión y acogida en el sistema. Se conocen experiencias puntuales como la de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Fondo de Administración Descentralizado) o de la Universidad de Talca, entre otras.

Como es posible apreciar, tanto en Alemania como en Chile, aunque de forma distinta, se ha establecido entre el Estado y las universidades una modalidad de trabajo basada en una “*gestión por objetivos*”. La diferencia central es que mientras en el primer país los objetivos son consensuados entre la universidad y el estado federal, en el segundo, la universidad define autónomamente objetivos y postula determinados proyectos de desarrollo al fondo concursable respectivo, dentro del marco de las subvenciones estatales existentes.

La razón de esta diferencia radica en la distinta importancia del financiamiento estatal en cada país. En Alemania las universidades dependen casi íntegramente del Estado y, por lo mismo, lo que se consensúa son las condiciones y objetivos para la entrega de un financiamiento basal. En Chile, en cambio, las universidades dependen mayoritariamente de recursos privados, por lo que las subvenciones originadas en fondos concursables tienen un carácter suplementario y de ahí también la voluntariedad de los objetivos propuestos por éstas en sus planes de desarrollo⁸.

b) El concepto de “*gestión por objetivos*”

Como es sabido, el concepto “*gestión por objetivos*” proviene de la gestión empresarial y fue desarrollado en los años cincuenta por Peter Drucker. En el ámbito de la educación superior fue introducido primero en USA. De acuerdo al estudio de Birnbaum titulado “*Management Fads in Higher Education*”⁹, este concepto accedió a las universidades en los últimos años de la década del 60, pero a fines de los 70 ya había desaparecido de las instituciones de educación superior estadounidenses.

El autor señalado ve como causa el que la idea de que es posible desagregar e implementar objetivos de manera sistemática en una estructura jerárquica y simultáneamente formularlos a partir de acuerdos consensuados, no se adecua a la realidad de las organizaciones complejas.

Birnbaum concluye indicando que, de acuerdo a sus análisis, la “*gestión por objetivos*” debe ser comprendida sólo como uno más de los muchos conceptos de gestión que van y vienen siguiendo algunas modas coyunturales.

En los años 90 fue nuevamente puesto en circulación en el marco del New Public Management, que intenta implementar conceptos de gestión de la esfera

⁸ Recientemente se ha implementado en Chile una nueva modalidad de trabajo entre el Estado y las universidades a partir de un instrumento denominado Convenio de Desempeño. A diferencia de los instrumentos existentes hasta ahora éste considera un financiamiento basal para las instituciones, por lo mismo éstas deben acordar con el Ministerio de Educación los objetivos institucionales a alcanzar en un periodo de tiempo determinado. Este proceso de negociación tiene un carácter distinto al actual y se asemeja mucho más al modelo alemán, entre otros (durante el primer semestre de 2007 se ha desarrollado la fase de negociación de los cuatro Convenios de Desempeño asignados durante 2006: Universidad de Tarapacá, Universidad de Chile, Universidad del Bío Bío y Universidad de la Frontera). Ver www.mecesup.cl.

⁹ Birnbaum, Robert: *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail.* : Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

económica privada al ámbito de la administración pública¹⁰. Entretanto en varios países ha ganado autoridad como modelo de reformas organizacionales, también en el ámbito educativo¹¹.

El concepto “*gestión por objetivos*” es considerado como un medio decisivo para modificar la antigua administración universitaria centrada en la conducción del input, a otra centrada en el output. Las organizaciones negocian con quienes proveen los recursos financieros los resultados que se van a obtener, es decir, se convienen desempeños¹². Posteriormente se contrastan los objetivos logrados con los planificados y de los resultados dependen las nuevas asignaciones presupuestarias.

Al interior de las instituciones de educación superior los convenios globales son transformados en específicos y se contraen entre la administración central y las distintas unidades académicas. Éstas, a su vez, repiten la operación con sus académicos. También las evaluaciones de los resultados alcanzados se replican del mismo modo.

En una estilización típico ideal su lógica interna se podría resumir de la siguiente manera: el concepto “*gestión por objetivos*” representa una idea que supone que las instituciones de educación superior están en condiciones de calcular y orientar su output.

En otras palabras, este modelo de gestión pretende superar una carencia decisiva, ligada al encauzamiento del input, que presupone que las universidades, en tanto organizaciones sociales, transforman un determinado input de recursos presupuestarios en un determinado output de rendimientos.

La “*gestión por objetivos*” busca, entonces, controlar el output que debe ser logrado a partir de un determinado input. En ese sentido, ésta tiene validez no sólo como un medio para la formulación de objetivos organizacionales, sino también como un medio de control, que cautela la concordancia entre los objetivos declarados y los efectivamente alcanzados.

Siguiendo el modelo, éste presupone que los outputs de investigación y enseñanza son magnitudes planificables y calculables, sobre las que – aún cuando se generen a partir de un principio de “*contracorriente*” (“*Gegenstrom*”)¹³ – es posible disponer centralmente. Supone, entonces, que es posible disponer de la investigación y la docencia en un sentido técnico.

En resumen: el modelo de “*gestión por objetivos*” impone un esquema de racionalidad técnica e interpela la investigación y la enseñanza sólo desde el punto de vista organizacional. Presupone que en la organización “universidad” es posible planificar la producción de un output de rendimientos en investigación y enseñanza.

¹⁰ Una pregunta que resulta particularmente relevante es si la reaparición de la “*gestión por objetivos*” en el contexto actual corresponde al regreso de una moda (como ocurre con frecuencia en otros ámbitos de la vida social) o a un proceso más profundo y su instalación tendrá un carácter permanente. El caso alemán pareciera estar más próximo a lo segundo, ya que el modelo ha sido anclado en la legislación.

¹¹ Braun, Dietmar y Merrien, Francois-Xavier: *Towards A New Model Of Governance For Universities. A Comparative View*. London/Philadelphia, 1999

¹² Ver, entre otros, Fangmann, Helmut: “Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen”. En: Hanft, Anke (Ed.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand. 2001, pp. 508-512.; Ziegele, Frank: “Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen in Deutschland: Überblick und Knackpunkte”. En CHE-Hochschulkurs Zielvereinbarungen an Hochschulen. Bielefeld, 2002

(http://www.hochschulkurs.de/cm1_2002_ziegele5.ppt); Müller-Böling, Detlef y Schreiterer, Ulrich: “Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments”. En: Fedrowitz, Jutta; Krasny, Erhard y Ziegele, Frank (Ed.): *Hochschulen und Zielvereinbarungen*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 1999, pp. 14-26.

¹³ Se refiere a un principio en el cual se realizan simultáneamente planificaciones en el sentido “top-down” y “bottom-up”.

Además es concebido como un instrumento que correspondientemente puede liderar el efecto de conjunto de las unidades que componen la organización.

Investigación y enseñanza aparecen así como elementos que se subordinan al esquema burocrático weberiano de “...*resolución ‘sin acepción de personas’, según reglas previsibles*”¹⁴. Aparecen, formulado algo exageradamente, como descargas técnicas de una máquina de precisión, una máquina trivial que, siguiendo determinadas reglas, transforma un input en un output¹⁵.

III. ACERCA DE LA LÓGICA DE LA ACCIÓN PROFESIONAL

En este acápite queremos mencionar algunas características con las que se identifican las profesiones en la sociología clásica – en particular aquellas que ya en la obra de T. H. Marshall¹⁶ son posibles de encontrar – a fin de contrastar las pretensiones de racionalidad contenidas en el concepto “*gestión por objetivos*” con la lógica propia de la acción profesional en la investigación y enseñanza.

De acuerdo a T. H. Marshall las profesiones se distinguen por las siguientes características: tienen un alto grado de autonomía en la formación y práctica del oficio, un elevado prestigio, así como un ingreso comparativamente alto. Éstas gozan de una formación académica. Están obligadas por la ética de la profesión a cumplir con ciertos valores sociales centrales, valores como salud, justicia, verdad, enseñanza, etc., y no actúan en el mercado orientadas por el lucro. Las profesiones no pueden ser controladas adecuadamente ni por el mercado ni por las burocracias. Éstas se subordinan, en primer lugar, al autocontrol colegiado.

Ante la pregunta ¿cómo es posible explicar el desarrollo de determinados oficios en profesiones?, uno se encuentra con dos tipos de respuestas.

Por una parte, el surgimiento de las profesiones es evaluado como el resultado exitoso de una lucha por el monopolio de desempeños, con la correspondiente dotación de poder, ingreso y prestigio. Es decir, la profesionalización aparece como un proyecto de aseguramiento monopólico de privilegios. En esta perspectiva, todo lo aducido para justificar las características mencionadas anteriormente aparece como ideología¹⁷.

Una segunda explicación – que suscribimos aquí – busca razones materiales para las características institucionales mencionadas. Particularmente en problemas específicos con cuya solución se relacionan las profesiones. La forma de enfrentar los problemas representa una determinada estructura lógica de la acción profesional. Ya

¹⁴ Weber, Max: *Economía y Sociedad*. : Fondo de Cultura Económica, México, 1984, p. 732.

¹⁵ Weber, Max: *Economía y Sociedad*. : Fondo de Cultura Económica, México, 1984, pp. 730-731. Viene al caso señalar que, entre tanto, la sociología organizacional ya se ha despedido del modelo de racionalidad burocrática de Weber. Esto se expresa, entre otros, en el desarrollo de aproximaciones relativas a la teoría decisional (March, James G. (Ed.): *Entscheidung und Organisation*. Gabler, Wiesbaden, 1990), aproximaciones micropolíticas (Burns, Tom: *Micropolitics: “Mechanisms of Institutional Change”*. En: *Administrative Science Quarterly* 6, 1961, pp. 257-281; Küpper, Willi y Ortmann, Günther (Eds.): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988), aproximaciones neoinstitucionalistas (Meyer, John W. y Rowan, Brian: “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”. En: *American Journal of Sociology* 83, 2, 1977, pp. 340-363) y aproximaciones de la teoría de sistemas (Luhmann, Niklas: *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 2000).

¹⁶ Marshall, T. H.: “The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy”. En: *The Canadian Journal of Economics and Political Science* 5, 3, 1939, pp. 325-340.

¹⁷ Derber, Charles; Schwartz, William A. y Magrass, Yale: *Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order*. Oxford University Press, New York, 1990.

sea que esa estructura lógica se intente comprender a partir de la fundamentación de la teoría de las profesiones de Ulrich Oevermann¹⁸ o con una argumentación teórico-sistémica¹⁹, dichos análisis están ampliamente de acuerdo en los puntos siguientes, que aquí resumimos:

1. Las soluciones profesionales de los problemas implican la utilización de conocimiento abstracto y universal. Pero el conocimiento no puede ser implementado de forma rutinaria y en un sentido técnico, sino en el marco de la interpretación de un caso. Médicos, abogados, científicos, profesores no son ingenieros, quienes, en mayor o menor medida, por la vía de la deducción transforman un conocimiento científico en soluciones prácticas para los problemas.
2. Las soluciones profesionales para los problemas no son estandarizables. Es decir, no existen tecnologías generalizables para la solución de problemas. La premisa general de cualquier tecnología, referida al suficiente aislamiento y cálculo de factores causales, no puede aplicarse a la acción profesional. Por lo mismo, la acción profesional se escapa a la “calculabilidad”. El éxito de la acción profesional es incierto. Un profesional no puede disponer planificadamente sobre éste. De igual modo, el pago tampoco está ligado a él. Las características señaladas son válidas para las profesiones libres, como médicos, terapeutas o abogados. Pero también valen para profesiones que habitualmente están integradas en organizaciones como, por ejemplo, médicos clínicos, profesores y científicos. La teoría de las profesiones ofrece, en ese sentido, también una teoría general de la estructura lógica de la acción en la investigación y enseñanza²⁰.

De ella se puede deducir que para la investigación y enseñanza sencillamente no puede haber garantías de éxito. No puede haber reglas calculables para la transformación de un input en un output. No es posible atribuir los éxitos o fracasos a una determinada cantidad de input de recursos. Sin duda es posible distinguir éxito y fracaso, pero las condiciones para su aparición no se pueden determinar completamente de antemano.

Esta situación se expresa en el ámbito universitario con especial claridad: en la investigación se trata precisamente de hechos aún no conocidos y en la enseñanza se tiene que ver con alumnos que disponen libremente de sus cerebros y que no funcionan como máquinas triviales.

En el caso de la ciencia, las innovaciones difícilmente pueden ser proyectadas y evaluadas en el marco de los procedimientos considerados por el concepto de gestión. Los rendimientos científicos son recompensados con reconocimiento y reputación, es decir, con medios simbólicos que no son distribuidos al interior, sino

¹⁸ Oevermann, Ulrich: “Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung”. En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14, 1, 2005, pp. 15-51; Oevermann, Ulrich: “Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns”. En: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried y Schweppe, Cornelia (Eds.): Biographie und Profession. Heilbronn, Klinkhardt, 2002, pp. 19-63.

¹⁹ Luhmann, Niklas y Schorr, Karl-Eberhard: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1982; Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2002.

²⁰ Oevermann, Ulrich: “Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung”. En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14, 1, 2005, pp. 15-51; Parsons, Talcott y Platt, Gerald M.: The American University. Harvard University Press, Cambridge, 1973.

al exterior de la organización²¹. Es decir, se puede planificar, por ejemplo, el número de artículos a publicar en un determinado período de tiempo, pero no su impacto o eco en la esfera científica.

Esto se corresponde, en la enseñanza, con que tampoco en este caso la organización puede controlar el reconocimiento que el output (egresados) que produce encuentra en la sociedad o en el mercado laboral. Por cierto es posible determinar cuántos egresados por año y con qué tipo de certificación abandonan la universidad. Pero una información acerca de si la enseñanza fue “exitosa” no se puede deducir de ello y aún menos claridad existe en relación a la pregunta sobre cuánto esfuerzo y recursos son “justificables” para asegurar que los egresados encuentren un determinado grado de reconocimiento en la sociedad.

En síntesis, la acción profesional en investigación y enseñanza se orienta por una lógica propia que desborda la racionalidad técnica del concepto de “*gestión por objetivos*”²².

IV. LA RACIONALIDAD TÉCNICA DEL CONCEPTO “*GESTIÓN POR OBJETIVOS*” Y LA LÓGICA PROPIA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA

En las líneas que siguen se aborda la pregunta acerca de cómo enfrentan las universidades el concepto de “*gestión por objetivos*”, y cómo procesan la contradicción latente entre, por una parte, los supuestos de racionalidad contenidos en él y, por otra, la lógica propia de la investigación y la enseñanza.

Al respecto, tanto para Alemania como para Chile casi no existen investigaciones significativas. Por lo mismo, las consideraciones siguientes tienen principalmente un carácter hipotético y se basan en observaciones asistemáticas. En ocasiones hacemos referencia a algunos hallazgos relativos a la introducción del New Public Management en el ámbito de la educación superior en otros países.

Para responder la pregunta mencionada parece adecuado comenzar recurriendo a la distinción analítica introducida por Nils Brunsson en el marco de sus investigaciones sociológicas sobre cambios organizacionales²³. Brunsson distingue tres niveles en las organizaciones: “*talk*”, “*decision-making*” y “*action*”:

- En el nivel de “*talk*”, son comunicados, por ejemplo, conceptos sobre el desarrollo de la organización, se diseñan estrategias, se forjan planes. Estos pueden ser fijados en textos sobre los que, a su vez, es posible hablar sin necesidad de considerar mayormente lo que en realidad sucede en los niveles operativos del “*decision-making*” o “*action*”. Resulta evidente, entonces, que el concepto

²¹ Merton, Robert: “The matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered”. En: *Science* 159 (3810), 1968, pp. 56-63; Merton, Robert: “The matthew effect in science II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property”. En: *Isis* 79 (4), 1988, pp. 606-623.

²² En este sentido es posible señalar que en las universidades existen dos niveles operativos que conviven y, a la vez, tienen un importante potencial de conflicto: el de las operaciones de investigación y enseñanza, y el de las operaciones de administración de éstas. Es, tal vez, en este segundo nivel donde la “*gestión por objetivos*” alcanza su mejor implementación y a la vez sus límites.

²³ Brunsson, Nils: “Ideas and Actions: Justification and Hypocrisy as Alternatives to Control”. En: *Research in the Sociology of Organisation* 13, 1995, pp. 211-235; Brunsson, Nils: *The Organization of Hypocrisy*. John Wiley & Sons, New York, 1989; Brunsson, Nils: “The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Actions”. En: *Journal of Management Studies* 19, 1982, pp. 29-44.

- de “gestión por objetivos” en las instituciones de educación superior avanza directamente hacia un punto de cristalización en el nivel de “*talk*”.
- Las operaciones del “*decision making*” describen también un nivel propio de la formación de estructuras. Aquí se plantea, por ejemplo, la pregunta acerca de si efectivamente y de qué manera los supuestos para la aplicación del concepto de gestión se establecen como bases para las decisiones internas de la institución, que a su vez sirven como pre-decisiones para las siguientes decisiones. Toda gestión y cambio organizacional se compone de decisiones que establecen premisas decisionales, que suponen que las decisiones con ellas vinculadas se atenderán a dichas premisas.
 - En el concepto de “*action*” se encuentran en la universidad la investigación y la enseñanza, en el centro de las operaciones. Éstas suceden, por cierto, dentro del marco de condiciones constituido por la organización. Pero simultáneamente las interacciones en la investigación y la enseñanza se caracterizan por una independencia específica de los procesos del “*decision making*”. Éstas siguen una lógica propia, más arriba descrita como la lógica de la acción profesional.

Entre la comunicación de ideas, es decir “*talk*”, los procesos de toma de decisiones y el comportamiento organizacional interno no existe, por consiguiente, una estricta causalidad desde arriba hacia abajo. La estabilidad de las organizaciones y su capacidad de mantenerse en ambientes turbulentos se cimenta, así lo demuestra Brunsson, sobre un acoplamiento débil entre estos niveles, es decir, descansa sobre relaciones causales que se mueven en todas las direcciones, o sea, también de abajo hacia arriba. Un ejemplo habitual de dichas imputaciones es que algo ya logrado es constituido posteriormente en premisa decisional.

A partir de la distinción analítica de Brunsson es posible enfrentar la siguiente pregunta: ¿qué es posible esperar en relación a la forma en que las universidades se apropian del concepto de gestión?

El espectro de lo esperable es ilustrado en las tres hipótesis siguientes:

1. Mientras en el nivel de “*talk*” el concepto “gestión por objetivos” es comunicado como un instrumento para la conducción de la universidad, éste es reducido en las decisiones reales (y lo que se explicita en los objetivos concretos, es una expresión de éstas) a una “medida razonable”. “Medida razonable” significa aquí que sólo se planifica aquello que la racionalidad técnica propia de la idea de “*gestión por objetivos*” permite.

En el caso de la investigación no se concuerdan metas relativas a resultados científicos esperados, ya que estos no pueden ser planificados. Sino que se restringen, por ejemplo, a objetivos relacionados con el desarrollo de la infraestructura para la investigación. Como: “*El Departamento se compromete, hasta tal fecha a construir un nuevo laboratorio*”. Las primeras investigaciones empíricas sobre el contenido de los objetivos consensuados al interior de las instituciones de educación superior en Alemania llegan a ese tipo de resultados²⁴.

²⁴ Jaeger, Michael: “Leistungsorientierte Budgetierung: Analyse der Umsetzung an ausgewählten Universitäten und Fakultäten/Fachbereichen”. En: HIS Kurzinformation A1/2006, p. 64 y ss.

Algo similar ocurre en la enseñanza, ya que lo que se acuerda, por ejemplo, es aumentar las tasas de retención, construir infraestructura docente, pero no aspectos internos de la actividad propiamente tal.

Para ambos países se realizó una revisión aleatoria de contratos (en el caso alemán) y proyectos de desarrollo (en el caso chileno), que permitieran tener una visión panorámica de la situación y graficar la afirmación anterior.

De los 147 contratos entre universidades y los estados federales disponibles en internet en Alemania, se revisaron 17²⁵. Con excepción de la Universidad de Colonia, que sólo se centra en su desarrollo científico, todas las demás realizaron alusiones explícitas a la investigación y enseñanza en ellos. Sin embargo, en ninguno de los casos se hace referencias a aspectos internos de ambas actividades.

Tal como lo muestran los primeros estudios, los compromisos contraídos en el ámbito de la investigación se refieren principalmente a potenciar el perfil científico en determinadas áreas (10), a construir infraestructura (3), a la contratación o desvinculación de profesores y personal científico (4), e incluso a aspectos tales como igualar o potenciar la presencia de la mujer en la investigación (10).

Algo similar ocurre en la enseñanza. En este caso se concuerdan objetivos relativos a mejorar los mecanismos de aseguramiento de la calidad (12), aumentar la oferta de estudios (10), mejorar las tasas de éxito de los estudiantes (5) o adecuar la estructura de las carreras al proceso de Bolonia consistente en la implementación de Bachiller y Magister (10).

En Chile la situación no ha sido muy distinta. El Fondo Concursable del Programa MECESUP ha considerado cuatro líneas de financiamiento: Gestión (2001-2002), Pedagogía (2004), Posgrado (1999-2004), Pregrado (1999-2004). Si bien ninguna de ellas hace alusión expresa a la investigación, tres de ellas se relacionan con la enseñanza.

Al analizar las características principales de los proyectos presentados, se encuentra que los principales ítemes correspondieron a perfeccionamiento académico, asistencia técnica, bienes y obras. Gran parte de la inversión (alrededor de una 30%) se concentró en contratación de nuevos profesores y perfeccionamiento de los existentes. Además de ello, se crearon cuatro Centros para el perfeccionamiento docente (Universidad Católica del Norte, de Concepción, Católica de Chile y de Talca). Los demás aspectos tuvieron relación con apoyo a los cambios metodológicos en la enseñanza: de 229 proyectos asignados por el programa MECESUP entre 1999 y 2004, 129 se refirieron directa o indirectamente a modificaciones curriculares o pedagógicas, de distinto alcance (www.mecesup.cl).

Sin embargo, al igual que en el caso alemán, no hay referencias a los contenidos de las actividades, sino solamente a aspectos posibles de planificar, es decir, se lleva la planificación de objetivos a la “medida razonable” que la racionalidad técnica del concepto de gestión permite.

2. Si se analizan investigaciones sobre la introducción del New Public Management en el ámbito de la educación superior, en países que ya antes de Alemania y Chile

²⁵ Se revisaron los contratos de las siguientes universidades: Universidad Europa de Frankfurt-Oder (duración del contrato: 2004 – 2006), Universidad de Potsdam (2004 – 2006), Universidad Libre de Berlín (2003 – 2005), Universidad Humboldt de Berlín (2003 – 2005), Universidad Técnica de Berlín (2001 – 2002), Universidad de Bremen (2004 – 2005), Universidad de Kassel (2002 – 2005), Universidad Técnica de Hamburgo (2004), Universidad de Hamburgo (2004), Universidad de Hannover (2002 – 2005), Universidad de Bielefeld (2002 – 2004), Universidad de Colonia (2002 – 2004), Universidad de Flensburg (2004 – 2008), Universidad Christian Albrecht de Kiel (2004 – 2008), Universidad Martín Lutero de Halle-Wittenberg (2003 – 2005), Universidad de Erfurt (2003 – 2006).

tenían que ver con ello, se topa con los siguientes diagnósticos: Bleiklie, y Bleiklie y Byrkjeflot, para el caso de Noruega, sostienen que se está imponiendo la idea que es posible manipular administrativamente el quehacer académico como cualquier otro servicio. Con ello se llega a un desplazamiento de los “*knowledge regimes*” universitarios. Ya no se trata sólo de la verdad y las innovaciones teóricas, sino que criterios extra académicos reivindican crecientemente validez²⁶.

Amaral y Magalhaes, en un estudio comparativo que incluye a Suecia, los Países Bajos, España y Portugal, llegan a la conclusión que los “*core academic values*” pierden cada vez más autoridad en beneficio de valores que están orientados por criterios económicos²⁷.

Stilwell ve en Australia que con el anclaje de conceptos de gestión está ganando autoridad en las instituciones de educación superior un modelo de racionalidad económica, que conduce a una desprofesionalización de la acción científica²⁸. De acuerdo a ello, no es posible conciliar los estándares profesionales válidos para la investigación y la enseñanza con las exigencias de un esquema de gestión de educación superior que implica un cálculo cuantitativo de input-output.

Considerando los diagnósticos anteriores sería posible sugerir lo siguiente: dado que el concepto de “*gestión por objetivos*” conlleva un esquema de racionalidad técnica, con su implementación en las instituciones de educación superior también las operaciones centrales de investigación y enseñanza son subordinadas fácticamente a estos criterios de racionalidad, lo que en los hechos significaría una desprofesionalización. Esto supone, en relación con la organización, que los modelos normativos de la gestión de educación superior comunicados en el nivel de “*talk*” son transformados en decisiones y que dichos modelos representan la acción real en la investigación y enseñanza.

A nuestro juicio, sin embargo, esto es cuestionable. Antes es esperable que a nivel de “*talk*” se sirva más bien la retórica del concepto y que lo que acontece en la realidad, por ejemplo en la investigación, tenga una dinámica propia desacoplada de esa retórica. Esto es esperable ya que las unidades de medida decisivas de la motivación son el reconocimiento y la reputación, y éstas son distribuidas fuera de la organización y, por lo demás, a partir de criterios válidos en la comunidad científica²⁹.

En las categorías de Brunsson, este sería un típico caso de “*hipocresía*”: se consensúan objetivos a nivel de “*talk*” precisamente bajo la premisa que es posible eludirlos en el nivel de “*action*”, a fin de proteger las operaciones centrales de investigación y enseñanza de pretensiones inadecuadas. Ello representa un tratamiento “*ritualista*” del concepto de gestión y de los objetivos propuestos.

En este sentido, hoy como antes parecen también una lectura valiosa las investigaciones de sociología de las organizaciones de Cohen y March, de los años setenta, acerca de los intentos de planificación en universidades y sus consecuencias:

²⁶ Bleiklie, Ivar: “Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education”. En: European Journal of Education 33, 3, 1998, pp. 299-316; Bleiklie, Ivar y Byrkjeflot, Haldor: “Changing Knowledge Regimes: Universities in a new Research Environment”. En: Higher Education 44, 2002, pp. 519-532.

²⁷ Amaral, Alberto y Magalhaes, António: “The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance”. En: Amaral, Alberto et al. (eds.): Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Kluwer Academic, Dordrecht/Boston/London, 2002, pp. 1-21.

²⁸ Stilwell, Frank: “Higher Education, Commercial Criteria and Economic Incentives”. En: Journal of Higher Education Policy and Management 24, 1, 2003, pp. 51-61.

²⁹ Merton, Robert: “The matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered”. En: Science 159 (3810), 1968, pp. 56-63; Merton, Robert: “The matthew effect in science ii. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property”. En: Isis 79 (4), 1988, pp. 606-623.

“1. Plans become symbols. Academic organizations provide few ‘real’ pieces of feedback data. They have nothing closely analogous to profit or sales figures. How are we doing? Where are we going? An organization that is failing can announce a plan to succeed. An institution that does not have a reactor can announce a plan for one, and is probably valued higher than a university without such a plan.

2. Plans become advertisements. What is frequently called a ‘plan’ by a university is really an investment brochure. It is an attempt to persuade private and public donors of the attractiveness of the institution. Such plans are characterized ... by ex cathedra pronouncements of excellence, and by the absence of most relevant information.

3. Plans become games. In an organization in which goals and technology are unclear, plans and the insistence on plans becomes an administrative test of will. (...).

4. Plans become excuses for interaction. ... The results of the process of planning are usually more important than the plan. The development of a plan forces some discussion and may induce some interest in and commitment to relatively low-priority activities in the department/schools. Occasionally that interaction yields results of positive value. But only rarely does it yield anything that would accurately describe the activities of a school or department beyond one or two years into future”³⁰.

3. Es también posible que, más allá de cualquier retórica técnico-instrumental que se relacione con el concepto de “*gestión por objetivos*”, algunas formas particulares de proceder que éste contempla sean empleadas efectivamente de una manera tal que representen la idea de un universalismo científico.

El concepto considera, por ejemplo, la evaluación. Si a ésta se la libera de la “lógica de cálculo” de la planificación, es decir no se le implementa en aquel sentido técnico del cálculo que se deriva del concepto de gestión, podría incluso estructurarse en el sentido de la lógica de la acción profesional. Ciertamente debería entonces participar la profesión académica en la elaboración de tal procedimiento, a fin de incorporar dicha perspectiva en el procedimiento.

De ese modo, al menos en esta dimensión, las posibilidades de aplicación exitosa de la “*gestión por objetivos*” serían mayores, ya que se ajustaría de mejor manera a las operaciones centrales de la universidad (investigación y enseñanza) y a las orientaciones normativas que subyacen a éstas.

V. CONCLUSIÓN

En las páginas precedentes hemos demostrado que la idea de que es posible medir con los criterios de una racionalidad técnica la acción profesional en la investigación y enseñanza con el fin de hacerlas más “eficientes”, tiene evidentes limitaciones. La acción profesional no se adecua a este esquema de racionalidad y el intento de aplicarlo lleva al interior de las universidades al “*ritualismo*” e “*hipocresía*”.

En particular por dos razones: de un lado, debido a que los objetivos planteados son reducidos a una “medida razonable”, es decir, en el ámbito de la investigación

³⁰ Cohen, Michael D. y March, James G.: “Decisions, Presidents, and Status”. En: March, James G y Olsen, Johan P. (Eds.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Bergen, 1974, pp. 193 y ss.

y enseñanza se planifican sólo aquellas dimensiones y objetivos que el concepto de gestión permite. Del otro, porque la investigación y enseñanza desarrollan dinámicas propias, desacopladas de lo que se expresa en los niveles de “*talk*” y “*decision making*”.

No obstante lo anterior, el modelo de “*gestión por objetivos*” ha ganado crecientemente espacio en las universidades chilenas y alemanas, y ha subordinado importantes ámbitos de su quehacer a su racionalidad técnica. En la esfera de la acción profesional en la investigación y la enseñanza, su instalación podría llevar a lo que se ha denominado una desprofesionalización. Es decir, a un cambio en las orientaciones normativas centrales que subyacen a dichas actividades. Analizado desde la distinción sociológica entre organización y profesión es posible hipotetizar que el éxito de la implementación de la “*gestión por objetivos*” dependerá, sin embargo, de la posibilidad que este modelo tenga de orientarse por los criterios que representan la especificidad de la acción profesional en la investigación y enseñanza. Para que ello ocurra, los objetivos y sus evaluaciones deben, entonces, ser consensuados con los científicos y no sólo entre las autoridades estatales y la dirección central de las universidades.

En la literatura sociológica esto ha sido formulado con gran claridad por Talcott Parsons: “*Above all*” – así lo expresa Parsons bajo el título “*The Strange Case of Academic Organization*” – “*academic faculties and departments should not to be subject to pressure to streamline into ‘efficient organizations’*. *In the sense in which canons of efficiency have justified primacy in business firms or governmental administrative organizations, the academic horse is one of a very different color*”³¹.

Para la investigación y enseñanza, señala a continuación Parsons en relación a las universidades norteamericanas, se ha acreditado un modelo organizacional que ha establecido de una manera adecuada la combinación de criterios organizacionales y profesionales. Él define este modelo como “*collegial associationalism*”³². Para Parsons este modelo evita que tanto desde la administración estatal como de la dirección central de las universidades se pueda disponer discrecionalmente en un sentido técnico de la acción profesional en investigación y enseñanza.

El intento por implementar este concepto de gestión en las universidades ha revitalizado en el mundo académico la pregunta por las implicancias de la condición de miembros de una organización que no sólo se deben a una comunidad científica. Para muchos ayudantes de investigación y profesores contratados por jornada parcial esto está directamente presente, dado que su membresía es limitada. Quienes poseen en Alemania el rango de Profesor (“*Professor*”) y en Chile un contrato de planta tienen este estatus de miembro de una organización menos presente. De ello se puede derivar mucho, también un comportamiento indiferente frente a los intereses de la organización universidad, invocado gustosamente por los defensores del concepto de gestión para referirse al hacer organizacional un tanto amorfo que en la actualidad aprecian bajo las condiciones de una “universidad de masas”, tanto en Alemania como en Chile.

Desde otro punto de vista, sin embargo, el que los propios científicos universitarios alemanes y chilenos escasamente hayan salido al paso de estas pretensiones de racionalidad tecnocrática, invocando los estándares profesionales de la acción en investigación y enseñanza, pareciera indicar que aquel modelo colegial del que habla Parsons se encuentra sólo débilmente anclado en estas instituciones de educación superior en ambos países.

³¹ Parsons, Talcott: “The Strange Case of Academic Organization”. En: The Journal of Higher Education 42, 6, 1971, p. 495.

³² Parsons, Talcott: “The Strange Case of Academic Organization”. En: The Journal of Higher Education 42, 6, 1971, p. 489.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Amaral, Alberto y Magalhaes, António: "The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance". En: Amaral, Alberto et al. (eds.): *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Kluwer Academic, Dordrecht/Boston/London, 2002, pp. 1-21.

Birnbaum, Robert: *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. : Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

Bleiklie, Ivar y Byrkjeflot, Haldor: "Changing Knowledge Regimes: Universities in a new Research Environment". En: *Higher Education* 44, 2002, pp. 519-532.

Bleiklie, Ivar: "Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education". En: *European Journal of Education* 33, 3, 1998, pp. 299-316.

Braun, Dietmar y Merrien, Francois-Xavier: *Towards A New Model Of Governance For Universities. A Comparative View*. London/Philadelphia, 1999.

Brunsson, Nils y Olsen, Johan P.: *The Reforming Organization*, Routledge, Londres, 1993.

Brunsson, Nils: "Ideas and Actions: Justification and Hypocrisy as Alternatives to Control". En: *Research in the Sociology of Organisation* 13, 1995, pp. 211-235.

Brunsson, Nils: "The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Actions". En: *Journal of Management Studies* 19, 1982, pp. 29-44.

Brunsson, Nils: *The Organization of Hypocrisy*. John Wiley&Sons, New York, 1989.

Burns, Tom: *Micropolitics: "Mechanisms of Institutional Change"*. En: *Administrative Science Quarterly* 6, 1961, pp. 257-281.

Cohen, Michael D. y March, James G.: "Decisions, Presidents, and Status". En: March, James G y Olsen, Johan P. (eds.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Bergen, 1974, pp. 174-205.

Derber, Charles; Schwartz, William A. y Magrass, Yale: *Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order*. Oxford University Press, New York, 1990.

Fangmann, Helmut: "Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen". En: Hanft, Anke (Ed.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand. 2001, pp. 508-512.

Jaeger, Michael: "Leistungsorientierte Budgetierung: Analyse der Umsetzung an ausgewählten Universitäten und Fakultäten/Fachbereichen". En: *HIS Kurzinformation* A1/2006.

Körnert, Juliana et al.: "Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000". En: Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung *Arbeitsberichte* 3, 2005, p. 28.

Küpper, Willi y Ortmann, Günther (Eds.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1988.

Lieberman, Sascha y Loer, Thomas: "Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Kriseder Kollegialität". En: Forschung & Lehre 6, 2006, pp. 322-326.

Luhmann, Niklas y Schorr, Karl-Eberhard: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1982.

Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002.

Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1998.

Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Westdeutscher Verlag, Opladen, 2000.

March, James G. (Ed.): Entscheidung und Organisation. Gabler, Wiesbaden, 1990.

Marshall, T. H.: "The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy". En: The Canadian Journal of Economics and Political Science 5, 3, 1939, pp. 325-340.

Merton, Robert: "The matthew effect in science ii. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property". En: Isis 79 (4), 1988, pp. 606-623.

Merton, Robert: "The matthew effect in science. the reward and communication systems of science are considered". En: Science 159 (3810), 1968, pp. 56-63.

Meyer, John W. y Rowan, Brian: "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony". En: American Journal of Sociology 83, 2, 1977, pp. 340-363.

MINEDUC (Ministerio de Educación Chile): Fondo competitivo: logros e impacto. Mineduc, Santiago, 2005.

Müller-Böling, Detlef y Schreiterer, Ulrich: "Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments". En: Fedrowitz, Jutta; Krasny, Erhard y Ziegele, Frank (Ed.): Hochschulen und Zielvereinbarungen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 1999, pp. 14-26.

Oevermann, Ulrich: "Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns". En: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried y Schweppe, Cornelia (Eds.): Biographie und Profession. Heilbronn, Klinkhardt, 2002, pp. 19-63.

Oevermann, Ulrich: "Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung". En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14, 1, 2005, pp. 15-51.

Parsons, Talcott y Platt, Gerald M.: The American University. Harvard University Press, Cambridge, 1973.

Parsons, Talcott: "The Strange Case of Academic Organization". En: The Journal of Higher Education 42, 6, 1971, pp. 486-495.

Schimank, Uwe: "Die akademische Profession und die Universitäten: 'New Public Management' und eine drohende Entprofessionalisierung". En: Klatetzki, Thomas y Tacke, Veronika (Eds.): Organisation und Profession. VS-Verlag, Wiesbaden, 2005, pp. 143-164.

Stichweh, Rudolf: "Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft". En: Combe, Arno y Helsper, Werner (Eds.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1996, pp. 49-69.

Stilwell, Frank: "Higher Education, Commercial Criteria and Economic Incentives". En: Journal of Higher Education Policy and Management 24, 1, 2003, pp. 51-61.

Stock, Manfred y Wernet, Andreas: "Hochschulforschung und Theorie der Professionen". En: Stock, Manfred y Wernet, Andreas (Eds.): Hochschule und Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14, 1, 2005, pp. 7-14.

Stock, Manfred: Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Tacke, Veronika: "Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung". En: Klatetzki, Thomas y Tacke, Veronika (Eds.): Organisation und Profession. VS-Verlag, Wiesbaden, 2005, pp. 165-198.

Weber, Max: *Economía y Sociedad*. : Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

Ziegele, Frank: "Zielvereinbarungen als Kern des Neuen Steuerungsmodells". En: Beiträge zur Hochschulpolitik 1, Band 1. Von der Qualitätssicherung des Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. HRK., 2006, pp. 77-105.

Ziegele, Frank: "Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen in Deutschland: Überblick und Knackpunkte". En CHE-Hochschulkurs Zielvereinbarungen an Hochschulen. Bielefeld, 2002 (http://www.hochschulkurs.de/cm1_2002_ziegele5.ppt).