

Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



Gestión educativa
y prospectiva humanística

Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



Gestión educativa y prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, coordinadores

Primera edición 2014

D.R. ©2014 Instituto Politécnico

Nacional Av. Luis Enrique Erro s/n

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,

Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Libro formato pdf elaborado por:

Coordinación Editorial de la Secretaría

Académica Secretaría Académica, 1er. Piso,

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”

Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, SA de

CV Cuidado de la edición: Kena Bastien van der Meer

ISBN: 978-607-414-391-1 (impreso)

ISBN: 978-607-414-431-4 (pdf)

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Prólogo	
Gestión educativa: un punto de vista desde la experiencia <i>Daffny Rosado Moreno</i>	11
Introducción <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	15
PRIMERA PARTE	
Gestión educativa en el Instituto Politécnico Nacional	
Capítulo 1	
El camino a Siracusa: gestión educativa con perspectiva humanística <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	25
Capítulo 2	
La gestión educativa: concreción y transformación <i>Fernando Chacón Lara Barragán</i>	51
Capítulo 3	
¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior? <i>Judith Claudia Rodríguez</i>	71

Capítulo 4	
¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?	93
<i>Rocío Huerta Cuervo</i>	

SEGUNDA PARTE

La mirada de otras instituciones

Capítulo 5	
La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial	117
<i>Roque González Salazar</i>	
<i>Carmen Carrión Carranza</i>	

Capítulo 6	
La universidad pública frente a la ciudad global	139
<i>Hugo Enrique Sáez Arreceygor</i>	

Capítulo 7	
Gestión educativa y construcción de estándares de logro académico	159
<i>Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	

Sobre los autores	175
-------------------	-----

Para Miriam

Prólogo

Gestión educativa: un punto de vista desde la experiencia

Daffny Rosado Moreno

Abordar la gestión educativa desde las experiencias que se han tenido durante las tareas directivas en una institución de educación en México abre la posibilidad de destacar lo que se revela como importante desde ese lugar. La gestión educativa es una práctica que se despliega para diseñar e implementar las políticas que orientan el quehacer institucional. Esto implica transitar de la construcción de propuestas, que se expresan en planes y programas, hasta las relaciones sociales en las aulas. En ese tránsito se recorren los distintos estamentos de la estructura de la organización institucional, por medio de procesos, medios e instrumentos de trabajo diversos que llevan a cabo personas con competencias profesionales diversas.

La estructura, los procesos y las formas de relación social en una institución determinada se sustentan en leyes y normas que encausan y acotan las dinámicas de la institución y, con ello, los márgenes de las transformaciones posibles. Destacamos la importancia de considerar reformas a las leyes y normas para posibilitar cambios necesarios y responder a las demandas sociales que corresponde a la institución atender.

La heterogeneidad de la organización institucional se expresa en las distintas posibilidades de cambio y los desiguales avances en la organización institucional que ello determina. Asimismo, la diacronía con la que se desarrollan los procesos exige considerar las posibilidades de articular transformaciones heterogéneas y diacrónicas que encausen modificaciones coherentes y complementarias. Estas consideraciones remiten a la complejidad de lo educativo, que cobra existencia en instituciones determinadas y, a su vez, a

la importancia de identificar las dimensiones en las que se requiere actuar, sin perder de vista la heterogeneidad y diacronía señaladas.

El desarrollo de las capacidades de gestión cobra un lugar principal para llevar acabo transformaciones de mediano y largo plazos de manera eficaz. En este sentido, adquiere relevancia evitar acciones impulsadas por la improvisación e incluso el desconocimiento. En otras palabras, participar en el mundo de la educación exige llevar a la práctica saberes especializados, ya sean en la actividad docente, en la coordinación de las tareas de una escuela o en actividades de carácter directivo. La selección, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño tienen importancia toral para que una gestión educativa sea eficaz, en la medida que ésta logra los resultados y efectos sociales que definen los propósitos institucionales.

La dimensión ética en la que se inscribe el desempeño eficaz en el ámbito educativo merece atención especial. Es una dimensión que plantea el compromiso de cada sujeto consigo mismo al participar en una experiencia orientada a contribuir a la constitución de ciertas capacidades sociales. En esta posición se adquiere un compromiso con las siguientes generaciones.

Puede considerarse que, en la escuela, el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de quienes participan en la gestión educativa tiene un carácter prioritario para el quehacer cotidiano. La incesante producción de nuevos saberes, los rezagos y deficiencias por resolver pueden suscitar el interés y las acciones diarias para desplegar nuevas capacidades. Sin embargo, esta posibilidad depende de la huella que haya dejado la historia institucional y de los intereses que regulan la transformación, como las normas y condiciones materiales de trabajo, el contexto social y las características de los alumnos que ingresan.

A lo largo de la obra *Gestión educativa y prospectiva humanística* se alude a esa huella institucional que tiene una guía en la dimensión jurídica-normativa que caracteriza a una institución educativa en un momento determinado; es una dimensión principal por cuanto establece las vías para transitar de las políticas a las prácticas. En esa dimensión nos encontramos con un cúmulo de disposiciones que regulan el funcionamiento institucional, cuya complejidad de prácticas educativas tiene como propósito general: contribuir a la constitución de sujetos sociales diversos sobre los cuales inciden, de manera heterogénea, las experiencias en la escuela que respondan a requerimientos de espacios determinados en la división del trabajo, a escala nacional e internacional, bajo las pautas que determina la internacionalización de la economía.

Gestión educativa y prospectiva humanística es una obra que no deja de lado la importancia del saber especializado sobre las prácticas y las formas en las que se despliegan las relaciones sociales de la estructura educativa y, a la vez, sobre los sujetos que participan en esos requerimientos de formación profesional que determinan las tendencias y evolución de las dinámicas productivas, así como sobre los procesos y objetos de transformación que éstas inscriben en las dinámicas de la cultura organizativa y en las tensiones principales que pautan su devenir.

Introducción

Xicoténcatl Martínez Ruiz

El propósito de este libro, *Gestión educativa y prospectiva humanística*, es recuperar un conjunto de reflexiones en torno a dos preguntas: ¿qué tipo de gestión educativa requiere nuestro tiempo? y ¿cómo cultivar una gestión con prospectiva humanística en el escenario contemporáneo? Uno de los grandes retos de diseñar políticas educativas es cómo llevarlas a la práctica y vislumbrar de qué manera configuran el futuro de un sistema educativo. La visión prospectiva en el diseño de las políticas educativas y la gestión ocupa uno de los primeros lugares en la agenda de los países; basta con mirar los diversos análisis internacionales para darse cuenta de que la justificación es casi obvia, es decir, que tiene el propósito de anticiparse a una incertidumbre cada vez mayor de cómo será el escenario en esta y las próximas décadas.

Por ello, la primera pregunta busca una reflexión prospectiva acerca del papel de la gestión en el proceso de cambio y posicionamiento de una institución educativa, particularmente en el escenario socioeconómico de un país y en su interacción global. Esto ocurre en una dinámica de necesidades y relaciones sociales en continua transformación, donde la visión futura es insoslayable y se acentúan las siguientes preocupaciones asociadas: i) cómo fomentar estrategias para reducir la desigualdad social mediante prácticas más efectivas de gestión reales y sostenidas y, sobre todo, que logren una mejora social; ii) el reto de diseñar una política y gestión educativas es anticipar escenarios y saberes para lograr modelos más eficientes de adaptabilidad de las instituciones educativas a un entorno de transformación constante; iii) las prácticas de gestión educativa (GE) son fundamentales en la reconfiguración contemporánea de las instituciones

de educación superior (IES), que no solo son y serán generadoras de conocimiento, sino también guías para la acción social y la conservación del medio ambiente.

La segunda pregunta lleva implícito un llamado a reflexionar acerca de una gestión educativa que fomente una cultura humanística contemporánea, esto es, que sea capaz de considerar las necesidades sociales contemporáneas como guía para orientar una gestión humanística cada vez más multicultural e internacional. La pregunta comprende las siguientes tareas interrelacionadas: a) cómo fomentar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo desde el diseño de políticas educativas y las prácticas de gestión; b) cómo cultivar la visión de ciudadanía mundial, su dimensión ética, con los demás seres humanos y con el medio ambiente. En ambas tareas, la gestión educativa con prospectiva humanística se define como el cultivo de la dimensión humana que provee la educación, y se manifiesta en formas de respeto a la diversidad y de congruencia ética. Desde las experiencias de una comunidad epistémica que genera y transmite conocimiento, pero incorpora ese saber a sus prácticas y aprende como institución de experiencias compartidas, esto genera un conjunto de reflexiones de tipo ético y amplio sentido social.

Gestión educativa y prospectiva humanística es un libro cuyas antípodas se ubican en múltiples fuentes de inspiración. Una de ellas tuvo lugar la tarde del 15 de marzo de 2012, en el estado mexicano de Querétaro. El Instituto Politécnico Nacional presentó una iniciativa histórica para la vida de una institución y su pertinencia social. Allí confluyeron historia y vida, identidad y diversidad, certeza e incertidumbre; pares de experiencias hiladas por la complejidad enteramente humana que nos define y llamamos trascendencia: la iniciativa de visualizar esta institución en el escenario del 2036. ¿Cuál es el aprendizaje que resulta cuando se evoca el abismo de la distancia temporal y la insoslayable finitud de nuestro ciclo biológico de vida? Quizás deberían ser diversos aprendizajes, uno para cada quién, y otros en conjunto como institución, no lo sé. Sin embargo, puedo hablar de un par que desde entonces siguen latiendo. Al escribirlos, tengo la esperanza de que el pensamiento utópico que han cultivado pacientemente deje su *status* de utopía y se convierta en una realidad en el IPN: el aprendizaje de la generosidad y el autoexamen. Ambos impregnaron, e impregnan, me atrevo a decir, las palabras de quien logró redirigir la visión de una institución y, así, invitarnos a visualizar el futuro de las prácticas cotidianas de la gestión educativa por encima de la temporalidad. Mirar, desde el presente, hacia un escenario como

el 2036 requiere generosidad y autoexamen. Éstos son dos aprendizajes que impregnaron entonces y animan ahora este proyecto editorial.

La manera en que se acoplan y entrelazan la generosidad y el autoexamen está a la vista, pero no puedo obviarla. La visión de trabajar para construir el futuro –de una institución o de un país– es hija de la generosidad. Es difícil hablar de construir el futuro de una institución, como el IPN, o de dar vida a una prospectiva humanística sin tener un corazón generoso, porque gracias a la conciencia de trabajar para los otros seres humanos –que aún no conocemos y quizás nunca conoceremos– el presente se transmuta en la posibilidad de reinventar e imaginar, de descifrar, desde el aquí y el ahora, lo que puede ayudar a quienes no conocemos y por quienes trabajamos. La generosidad y la prospectiva son una excursión imaginativa que diluye la distancia y embriaga el espíritu del visionario –aquel que logra anticiparse al futuro–, cuya capacidad de concreción en palabras en muchos casos no hace eco, porque aún no existe un escucha. Es aquí donde el genio visionario se vuelve un traductor. Traducir no significa meramente llevar improntas de un contexto a otro, sino hacer entendible para un tiempo aquello que se origina en otro y cuyo contexto es quizá irrepetible. Es ahí donde un visionario logra atisbos de prospectiva y los traduce para hacerlos entendibles para su tiempo. Cada época tiene su traductor o, mejor dicho, sus traductores. Quienes están anticipándose y visualizando un tiempo futuro lo hacen con la pretensión y la angustia –que apenas imaginamos– de que sea entendible para su época: Julio Verne y Aldous Huxley, con sus obras literarias; Tagore y Montessori, con sus modelos educativos; Schopenhauer y Nietzsche, con sus ideas filosóficas; José Vasconcelos y Lázaro Cárdenas, con sus proyectos de nación, solo por mencionar algunos ejemplos. En gran medida, esa visión prospectiva y la generosidad de la que hablo están asociadas al autoexamen. Éste permite hacer una interpretación crítica, no dogmática, personal y a la vez compartida de nuestro quehacer en las instituciones de educación.

Es difícil visualizar el futuro sin antes haber realizado un ejercicio crítico del presente. El ejercicio del autoexamen nos hace conscientes de lo que hacemos y en especial de cómo lo hacemos. El autoexamen implica un estado de alerta y autocrítica de lo que hemos configurado como nuestro presente. Por ser una práctica personal y una acción conjunta necesaria a escala institucional, nos permite renovar la experiencia de cuestionar sistemáticamente nuestras acciones. Por ejemplo, el autoexamen y la prospectiva permiten tener –o al menos visualizar– una estrategia antes de que las situaciones críticas

ocurran. Compartir experiencias, información y ejercitar sinceramente la autocrítica son elementos importantes de la gestión educativa y para desarrollar esa estrategia. La manera concreta en que cada institución determina los aspectos críticos inherentes a su quehacer y ubica sus necesidades, acciones y metas requiere de autoexamen y la capacidad para articular un rumbo con prospectiva.

La reflexión crítica en perspectiva y con prospectiva es inherente a la propuesta de una gestión humanística. No es un juego de palabras, ambas permiten atisbar cómo una acción podría afectar a otra y la manera en que las esferas operativas están interconectadas. Pensar en cómo las cosas están relacionadas es un beneficio no solo para la visión prospectiva, sino para el autoexamen. La capacidad de mirar un entramado de relaciones –quizás un mapa de riesgos interconectados– permite anticipar algunos aspectos de escenarios futuros. El beneficio es indagar las causas de algo, más que leer únicamente los efectos. Un ejemplo es el de las movilizaciones sociales en Oriente Medio: ¿cómo leemos en perspectiva y con prospectiva la Primavera Árabe? Lo que nos mostró es una ausencia de escucha, probablemente de incapacidad de autoexamen y de visión prospectiva por parte de sus líderes. Es un entramado muy complejo que rebasa esta introducción, pero toca al lector reflexionar y pensar en una breve parte de este ejemplo: entender reclamos sociales que circulaban por las redes sociales; mientras que en otras latitudes estas redes mostraban la ausencia de la vida privada y la búsqueda del amigo desconocido número mil. En Oriente Medio se usaron como arma comunicativa y con capacidad organizativa. ¿Entendimos tal distinción?

UN TEJEDOR DE CESTAS

Gestión educativa y prospectiva humanística invita a replantear problemas educativos contemporáneos de manera diferente. En sus siete capítulos, el lector observará que, a la manera del entramado de una cesta, cada parte, cada fibra, cada tejido logra contener algo, en este caso, reflexiones y propuestas. En suma, la intención del proyecto es el ejercicio de reconocer la riqueza de una institución como base para las reflexiones éticas y sociales que generen una propuesta de gestión educativa y prospectiva humanística. El libro tiene dos partes, ambas buscan animar un diálogo, esto es, la visión y las propuestas del Instituto Politécnico Nacional y las de otras instituciones.

El capítulo 1, “El camino a Siracusa: gestión educativa con prospectiva humanística”, toma como punto de partida algunas tendencias recientes de la gestión educativa en un contexto de prospectiva; sugiere su articulación con un enfoque central: gestión humanística para una educación globalizada. En el capítulo 2, titulado “La gestión educativa: concreción y transformación”, Fernando Chacón Lara nos presenta una visión de la dinámica de cambio de la gestión educativa y reflexiona en torno a un enfoque crítico de las dimensiones y problemáticas relacionadas con la gestión y su evaluación. Chacón Lara propone comprender los cambios que se han dado en la práctica de la gestión educativa para, así, aproximarse a los referentes que orientan actualmente su ejercicio.

¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior?, es la pregunta que guía a Judith Claudia Rodríguez y da nombre al capítulo 3. La autora elabora un recuento de diversos logros del Instituto Politécnico Nacional que señalan la transformación de una organización y, en especial, cómo han configurado su carácter social y humanístico para lograr las condiciones que favorecen lo que llama “el ejercicio de un derecho humano fundamental: el derecho a la educación”. En el capítulo 4, leemos el análisis de Rocío Huerta Cuervo titulado “¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?”. La autora expone la preocupación por la gobernanza en las instituciones educativas, como el IPN, y se enfoca especialmente en los procesos de cambio curricular. Para Rocío Huerta los planes y programas de estudio son componentes esenciales de los procesos académicos en todas las organizaciones educativas; pero en el caso de las organizaciones de educación superior son una fuente fundamental de identidad institucional.

La segunda parte presenta una serie de propuestas y experiencias de otras instituciones. La primera se halla en el capítulo 5, “La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial”. El lector encontrará una reflexión esencial para entender la gestión educativa en nuestro tiempo, es decir, desde el enfoque en la prospectiva y la calidad. Roque González Salazar y Carmen Carrión presentan críticamente una aproximación a la noción de calidad educativa: “la calidad está determinada por las condiciones sociales” y responde al momento de desarrollo de cada institución. Por ello, los autores señalan que “la calidad de las instituciones de educación superior se fundamenta en la misión originaria”, algo que requiere una continua reinterpretación. En el capítulo 6, “La universidad pública frente a la ciudad global”, Hugo Sáez Arreceygor reflexiona sobre la universidad

en América Latina y, en especial, aborda cómo en la mayoría de los países latinoamericanos hoy se atraviesa por una crisis educativa. Sáez Arceygor destaca la dinámica de la transformación educativa latinoamericana con el poder global y los poderes fácticos. En el capítulo 7, “Gestión educativa y construcción de estándares de logro académico”, Abel Hernández Ulloa ofrece una reflexión en torno a la función de los estándares, guiada por dos preguntas: “¿cuáles son las aspiraciones que nuestra sociedad tiene respecto al buen desempeño escolar de las y los alumnos? y ¿cuál es el criterio que se ha dado a nuestras niñas y niños para que juzguen los resultados de su trabajo en la escuela?”. La propuesta que subyace a sus preguntas es que los estándares permiten comparar de manera más real lo que un estudiante logra en relación a un grupo, respecto del logro regional y nacional.

Que los contenidos de *Gestión educativa y prospectiva humanística* coadyuven a la reflexión sincera y práctica sobre la necesidad de las políticas educativas acompañadas de un mapa de ‘cómos’ que logren guiar la gestión educativa. Sin este mapa, la política y las reformas educativas se convierten en algo similar a un *kôan* del budismo zen; esto es, en una anécdota paradójica, oscura e inentendible para la práctica educativa. El *kôan* exige años de aprendizaje para que el neófito se aproxime al significado —no para tener una respuesta, aclaro—, sin embargo, en la gestión no se pueden esperar años para lograr una hermenéutica práctica de cada aspecto de la política educativa. Por ello, ese mapa de ‘cómos’ es y será clave en la transformación de un sistema educativo, en particular si pensamos en el cambio de las prácticas docentes y en cómo mejorar lo que ocurre en el aula. Ambos son procesos que requieren una construcción sostenida y un enfoque en las prácticas de gestión.

UNA NOTA DE AGRADECIMIENTO

Conceptualmente compleja e intuitivamente sencilla es una nota de agradecimiento, con la que quiero cerrar esta breve introducción. Tengo una significativa deuda de gratitud con todas las personas que de una manera generosa y práctica han contribuido, de diversas maneras, a concretar el segundo libro del proyecto editorial Paideia Siglo XXI. Quiero reconocer mi gran deuda de gratitud con Cuauhtémoc G. Martínez, quien ha sido capaz de mostrarme la complejidad histórico-social mexicana a través de las precisiones terminológicas de nuestras leyes; con él he reflexionado durante algunos años en torno a

algunos temas contenidos en este libro. También deseo reconocer y agradecer la enorme ayuda de Zoila Castellanos; es debido a su trabajo disciplinado y ejemplar, a su claridad para vislumbrar soluciones prácticas en el día a día de la gestión que diversos momentos de este proyecto se han realizado. La deuda y el agradecimiento también se extienden a Raquel Ruiz Avalos, por su paciencia y comentarios oportunos, siempre cuidadosos, para mejorar algunos pasajes de este libro. Finalmente, quiero agradecer a todas y a todos quienes han inspirado y contribuido –quizás sin saberlo– de una u otra manera con su ejemplo, reflexiones y virtudes prácticas para el contenido de este libro. Deseo agradecer al embajador Roque González Salazar, a Manuel Gil Antón, Liliana Abascal, Elizabeth Solís, Nancy Andrade, Fernando Chacón, Tomás Huerta y Elena Karakowsky.

Ciudad de México
Verano de 2013

PRIMERA PARTE

Gestión educativa en el
Instituto Politécnico Nacional

CAPÍTULO 1

El camino a Siracusa: gestión educativa con prospectiva humanística

Xicoténcatl Martínez Ruiz

PERIPATOS

Este capítulo recupera algunas tendencias recientes de la gestión educativa, en un contexto de prospectiva, y sugiere su articulación con un enfoque central: la gestión humanística para una educación globalizada. El capítulo gira en torno a tres grupos de reflexiones: i) los puentes que permiten transitar de las políticas educativas a la gestión, esto es, el enfoque en las habilidades de las personas como funtores para concretar la planeación; ii) la dimensión regional para la innovación como guía en la toma de decisiones de la gestión educativa; me refiero a lo regional como posibilidad para innovar en un entorno globalizado, dado que puede ser el puente entre la formación y el empleo en un contexto internacional, mediante el fomento del pensamiento creativo; iii) los cimientos de una gestión humanística caracterizada por una visión articulada desde un *êthos*, el cultivo de la ciudadanía y una cultura humanística.

Digo que el capítulo “gira”, cuando el sentido intencionado es deambular metódicamente alrededor de algo —más acertadamente, circundar ejes temáticos—, porque el propósito de este texto no es proveer recetas de acción. En este sentido, el método está contenido en el término griego *peripatos*, deambular o circundar algo, y rememora la forma de aprendizaje en el Liceo ateniense, la escuela de Aristóteles: pulsa la imagen del estudiante, caminando alrededor del pórtico de la escuela, deambulando hacia aquella enseñanza que no se muestra sin antes reclamar asombro, esfuerzo y constancia.

Los tres grupos de reflexiones pueden tomarse como notas para una teoría de la gestión educativa con prospectiva humanística. Una manera de evocar

el eje de cada grupo de reflexiones es usando imágenes que representan un entramado de problemáticas relacionadas. La primera, es la escena contrastante entre la tormenta y la calma. Remite a las políticas educativas que generan discusión y ruido en las cúpulas directivas –una tormenta– cuyos efectos de mejora no se observan en las prácticas docentes, esto es, en el aula. La segunda, es la extraordinaria imagen de las antípodas dialógicas, que son la raíz de lo que hoy llamamos innovación: asombro e inmersión en algo nuevo (*thaumazein-neo*); sensibilidad (artística) y creación (*aisthesis-poiesis*). La imagen también evoca un dilema implícito: el imprescindible fomento y la conservación de las identidades regionales en un contexto globalizado. La tercera imagen toma como guía la metáfora del camino a Siracusa, para volver a dar significado a lo que Platón entendió como la integración del sentido originario de la educación para configurar el Estado y la acción concreta de esa tarea en la figura de un líder sabio, el rey-filósofo.

LA TORMENTA Y LA CALMA

En el estudio de Barber y Mourshed (2007), titulado *How the world's best-performing school systems come out on top* –también conocido como Informe McKinsey–, hay una analogía sencilla y didáctica que ilustra el reto de transitar del diseño de las políticas educativas a la gestión de las mismas. La imagen es la de una tormenta sobre el océano: la superficie del agua es turbulenta, pero el fondo está en calma, inafectado por lo que ocurre arriba; sólo el agua se enturbia por la agitación, “mientras en la profundidad la vida sigue adelante sin interrupción” (p. 32). La analogía sirve para ejemplificar el riesgo que existe en tres niveles de acción cuando no están interrelacionados, o bien cuando el enfoque y la discusión se centran en uno solo. Los tres niveles son: el diseño de la política educativa, su implementación mediante la gestión y la mejora real en el aula. Cuando se pasa de la planeación a los mecanismos operativos, la ausencia de un mapa específico de “cómos” puede ser el condicionante para no alcanzar las mejoras esperadas, dando la *aparición* de haber generado grandes cambios (en la superficie), cuando en el fondo (en las aulas) no hay impacto y la vida sigue igual.

¿Cómo lograr un mejor sistema educativo? ¿Cuál es el papel del liderazgo en ese mapa de “cómos” para concretar la planeación? En los sistemas educativos mexicanos que han sido reformados se observan más elementos de

corte administrativo que de liderazgo académico. Esto no significa que lo segundo esté ausente, pero la primacía administrativa no es la guía *sine cuan non* de la gestión educativa. En cambio, el liderazgo académico no sólo es parte integral de las reformas, sino una herramienta esencial para implementarlas. La transformación de las instituciones reside en sus actores, porque son quienes encuentran las guías para decidir y actuar desde la formación y la experiencia; en las instituciones, las personas son quienes traducen la visión panorámica de la planeación a la práctica. En la habilidad de traducir las políticas educativas para saber cómo ejecutarlas está el papel central de la gestión. La gestión educativa de la que se está hablando aquí es más que administración: es una manera de socializar y sensibilizar lo abstracto de la planeación —a corto, mediano y largo plazos— en términos significativos para sus actores. En el caso de la implementación de las reformas educativas, la base del cambio de un sistema se expresa de la siguiente manera en la obra de Barber y Mourshed (2007): “Los sistemas que buscan emplear a sus directores como impulsores de reformas prevén que estos serán instructores excelentes y destinan la mayor parte de su tiempo a instruir y guiar a los docentes” (p. 31).

Los diferentes esfuerzos de la gestión pueden beneficiarse con un sistema efectivo de liderazgo académico centrado en las necesidades regionales. En el caso de países como México esto no es parafernalia, sino prioridad. No obstante, se trata de un entendimiento cultivado mediante la formación directiva y puede proveerse a quien estratégicamente observa, convoca e involucra esta percepción en su acción. Es aquí donde contar con las personas más aptas para ser docentes y directivos es uno de los elementos clave para objetivar la gestión. Barber y Mourshed (2007) explican que “la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La prueba de que contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño es tanto anecdótica como estadística” (p. 19). A partir de esta visión se puede completar un binomio y sugerir una guía para la gestión educativa: la calidad de la implementación de un cambio educativo se basa en el liderazgo académico que permite a un docente aprender formas de mejora que causen un impacto en el aula; mientras que la calidad del sistema educativo se basa en la calidad del docente.

La gestión educativa que cultiva y consolida la calidad de una institución de educación la ejercen los actores más aptos. ¿Quiénes son? Establecer una caja y reducir la realidad de cada escuela a un cajón estandarizado de quién

es un gestor educativo apto no es el propósito aquí, porque cada institución es un universo con necesidades específicas, responde al entorno y a la cultura propia de un país y al talante de la institución misma. La gestión educativa también tiene ese carácter de especificidad. Por ello, para responder a la cuestión de quién es el gestor más adecuado hay que valorar lo específico de una región, así como las habilidades para sistematizar, articular programas regionales y dialogar, desde esa especificidad, con el entorno globalizado. Pensemos en el siguiente ejemplo: uno de estos actores estratégicos es el director, quien ejerce un liderazgo capaz de plasmar las políticas de cambio educativo en transformaciones concretas en las aulas. Desde esta lógica, la calidad se puede lograr, pero con personas aptas para ejercer un liderazgo enfocado en mejorar las condiciones de vida de su entorno inmediato.

Las estrategias de concreción se encuentran en una didáctica de la gestión que involucre significativamente a los actores, del mismo modo en que un docente logra hacer significativo el conocimiento en el aula. En este proceso, sabemos, no hay soluciones únicas y aisladas: toda mejora se debe a la visión articulada entre diversos actores y niveles de gestión. La creencia común de que la transformación de un sistema educativo recae únicamente en el docente es incompleta; en definitiva, la calidad del docente determinará la calidad del proceso educativo en el aula. Sin embargo, la política educativa no llega hasta el docente para que la implemente si no es mediante un liderazgo educativo que entiende y vislumbra el alcance a largo plazo de la mejora de un sistema.

Un horizonte más amplio para la gestión

¿Cuál es la autopercepción de quienes ejercen la gestión educativa desde la perspectiva de un contexto internacional, donde los cambios y reformas de los sistemas educativos son la constante? Michael Fullan (2009), en su análisis de diferentes reformas educativas –en las que la gestión juega un papel central–, ha identificado cuatro factores que funcionan como puentes entre la política y la gestión educativa, que logran mejorar la realidad en el aula:

- (1) Atraer personal de alta calidad para la profesión de la enseñanza (académicos que además sean idóneos para la enseñanza); (2) un enfoque en y para las estrategias que desarrollen la calidad de las prácticas pedagógicas

y en una base que permita la vinculación laboral; (3) cultivar, seleccionar y desarrollar líderes orientados a la instrucción (especialmente directores y también otros a nivel de distrito y estatal); y (4) dar seguimiento a la base de datos que proporciona información acerca del buen desempeño de los estudiantes, escuelas y grupos de escuelas y cómo han operado con la intervención temprana para solucionar problemas. (p. 108)

Sin metas claras y sin considerar la importancia de un mapa de “cómos” para ejercer el liderazgo educativo en el proceso de implementación de políticas se llega a esta cifra: 85% de las iniciativas de cambio educativo fracasan (Fullan, 1982 y 2007). El liderazgo educativo al que me refiero se enfocó en cómo ajustar este proceso de implementación a la realidad de las escuelas y a su contexto regional. En el caso de México, no podemos esperar décadas para lograr estándares de calidad educativa que hoy pueden iniciarse; la revisión y elaboración de políticas educativas tendrán que centrarse en hacer ajustes y acelerarlos con base en la realidad de las aulas.

¿Qué dirección ha tomado la gestión educativa en nuestros días? Resulta imprescindible en la gestión educativa contemporánea sostener las metas que dan origen a la política educativa, evitar que éstas pierdan fuerza y se ahoguen en una implementación separada de la dinámica social, cultural y tecnológica que benefician a un país. ¿Cómo mejorar la formación de los líderes educativos con un enfoque tanto de gestión educativa a futuro como humanístico? Se ofrecen las siguientes sugerencias:

- a. Crear un sistema de formación completo para quienes van a operar la gestión educativa, cuyo enfoque sea académico, fomente la innovación regional e integre a las personas más aptas; que éstas posean un conjunto de saberes y conocimiento óptimos dentro del área que dirigen, con estándares internacionales, para lograr un entendimiento del contexto geográfico, social y económico de su institución. Mourshed, Chijioke y Barber (2010) identificaron cómo algunos sistemas educativos lograron estos beneficios enfocándose en cómo se aprende, más que en intentar cambiar los contenidos, y lo lograron por medio de “la contextualización de sus intervenciones educativas” (p. 21).
- b. Dirigir esfuerzos para impulsar a un tipo de director que cultive el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo, la solución de problemas mediante el pensamiento crítico y la cultura de la colaboración

(es central compartir las experiencias inspiradoras en los niveles de dirección y de aula) (Goleman, 2000).¹

- c. Considerar la experiencia internacional, los estudios, análisis y la prospectiva para ubicar la riqueza regional y, así, cultivar una perspectiva de prevención de problemáticas.
- d. Incorporar estrategias de contacto y análisis derivados de la experiencia de los países que han tenido éxito en sus prácticas de gestión educativa y han reformado sus sistemas, esto es, cómo se hizo.
- e. Para diseñar e implementar un sistema de formación y selección de líderes educativos (directores) se ha de considerar: ¿cuál es el nivel académico y el grado de especialización de un director?, ¿él representa un alto grado de confianza y liderazgo para los demás actores que integran el proceso de cambio educativo? (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, pp. 171-179)

Tomando en cuenta estas cinco acciones repensemos, en nuestros contextos, la cuestión central que da origen a la investigación de Barber y Mourshed (2007): “¿por qué algunos sistemas educativos tienen un mayor desempeño y mejoran con más rapidez que otros?” (p. 2). El tema del liderazgo educativo es crucial en el desempeño de un sistema, razón para considerar cómo algunos directores han logrado un mayor desempeño y pueden elevar la calidad educativa con más rapidez que otros. Los directores con baja injerencia en la transformación *real* de la escuela son quienes tienen bajas expectativas en cuanto al cambio educativo, porque han asumido el papel de administradores sin directriz académica, brindando escaso apoyo en los procesos de aprendizaje y en el cuidado de los docentes que los rodean. Otro estudio referido por Fullan (2000) señala que un director con altas calificaciones es quien está “activamente envuelto en la clase de actividades que nutren y sostienen una comunidad académica sólida” (p. 11). Aun cuando en México existan casos de líderes educativos que logran estos beneficios, son aislados y no sistemáticos.

¹ Goleman (2000) analizó el liderazgo que puede conducir a estos estándares, comparó los estilos de liderazgo, el clima de la organización y el desempeño. Identificó seis tipos de liderazgo que afectan el clima de trabajo. Estos son: coercitivo (“haz lo que te digo”) = afecta negativamente; autoridad (“ven conmigo”); de afiliación (“la gente es primero”); democrático (“y tu ¿qué piensas?”); que marca la pauta (“hazlo como yo”) = afecta negativamente; instructor (“intenta esto”).

La gestión educativa busca generar las condiciones de cambio adecuadas para elevar la calidad educativa de manera sostenida. Asimismo, requiere inevitablemente crear sistemas que puedan adaptarse a las necesidades del aula y autocorregirse sin coerción política. Por ejemplo, pensemos en el diseño de un sistema de selección y formación de líderes educativos con criterios más elevados, enfoques académicos y con una meta: lograr mejoras reales y sostenidas que causen impacto en el aula. Fullan (2000) analiza la idea de un líder educativo que, como caso aislado, resulta una especie de héroe que logra cambios no sistemáticos. Tales cambios dependen de diferentes factores, pero no son sostenidos ni pueden transmitirse, lo cual “constituye un problema de los ‘sistemas’, esto es, continuaremos reproduciendo solo pequeños casos de líderes heroicos (heroicos porque ellos están yendo en contra de la corriente) hasta que cambie la manera en que seleccionamos, apoyamos y desarrollamos el liderazgo en el trabajo” (p. 16).

Para transformar escuelas, para llevar la planeación a las prácticas y socializar la abstracción de la política educativa se necesita un liderazgo educativo efectivo, desarrollado profesionalmente, creado a partir de un proceso de selección académico y enfocado en beneficios positivos que influyan en el aula. Fullan (2000) explica:

El liderazgo en la escuela es complejo: (1) los cambios que se buscan son más profundos de lo que inicialmente se pensaba; (2) como tal, ahí hay un número de dilemas para decidir lo que hay que hacer; (3) uno necesita actuar diferente en diferentes situaciones o fases del proceso de cambio; y (4) el consejo para actuar viene en forma de guías de acción y no en pasos fijos a seguir. (p. 16)

La gestión educativa tiene que repensarse como un proceso dinámico, abierto y perfectible, guiado no por enfoques mezquinos, sino por metas elevadas, una de ellas: formar mejores seres humanos. Así, para sostener un liderazgo educativo con prospectiva humanística, los directores necesariamente tendrán que estar cerca de lo que ocurre en el salón de clase e involucrarse con una visión que literalmente trascienda lo que los escolásticos medievales llamaron *principium individuationis*, que en su uso exacerbado es el principio de la mezquindad, algo opuesto a una gestión humanística. Por su parte, Barber y Mourshed (2007) escriben: “Si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas

expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua” (p. 49). Una cultura de altas expectativas permitirá ubicar los retos nacionales en un contexto internacional. Para mejorar el nivel educativo, y a modo de corolario de esta primera parte, según el informe McKinsey las reformas educativas del mundo que lograron sus metas hicieron tres cosas:

1. Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo no puede ser más alta que la calidad de sus docentes).
2. Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes.
3. Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los estudiantes fueran capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (Barber y Mourshed, 2007, p. 13).

DIMENSIÓN REGIONAL PARA INNOVAR:

DEAMBULANDO POR LAS ANTÍPODAS DEL PENSAMIENTO CREATIVO

El fomento de la dimensión regional para la innovación es, desde la perspectiva contemporánea, una de las guías para la política y la gestión educativas. La relación entre lo regional y la innovación encierra el fermento de un dilema en torno a dos preguntas: ¿cómo conservar la identidad regional en un escenario globalizado? y ¿cómo cultivar la innovación en estructuras educativas que no fomentan el pensamiento creativo? La primera pregunta plantea cómo enfrentar la alteridad sin perder la identidad regional y, sobre todo, cómo conciliar el desarrollo humano y la cultura de una región desde los esfuerzos vigentes —en el caso mexicano— de fomento regional. Cuando estamos frente a la alteridad, la búsqueda de identidad se vuelve irrefrenable. El resultado de esta búsqueda no siempre es el esperado. Tan plausible es ser incapaz de escuchar lo que es diverso y vivir en desacuerdo con todo lo que no es y amenaza la identidad propia, como ser capaz de cultivar la apertura del entendimiento hacia la diversidad, hacia la otredad (uso el término consciente del abuso que se ha hecho en las últimas décadas), es decir, apertura dialógica entre identidad y alteridad sin negar una u otra. Ésta es una capacidad anhelada para lo que hoy podemos llamar ciudadanía inteligente, y Martha Nussbaum (2005) la expresa en estos términos:

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional. (p. 29)

El mundo náhuatl representó la búsqueda de identidad de un individuo con una imagen, un saber y una práctica: la de un neófito guiado por la luz de la tea que sujeta un sabio (*tlamatini*), similar a la de “una tea que no ahuma” (León Portilla, 2006, p. 66), quien lo conduce hacia el otro extremo de un puente, induciéndolo a aprender a quitarse las máscaras que ocultan su auténtico rostro, para mostrarle su identidad y naturaleza íntima, *yolótl*. En un contexto de tendencias globalizadoras es imprescindible fomentar la identidad regional. La búsqueda de la naturaleza íntima de la cultura, las necesidades y la riqueza de una nación configura la identidad o identidades regionales que, sin dejar de serlo, pueden dialogar con un entorno globalizado, trascendiendo los límites de los nacionalismos estrechos presenciados en el siglo XX. A la segunda pregunta subyace un cúmulo de preguntas hiladas por el reclamo general de que la innovación no es un discurso ni un lugar común; veámosla no como un sustantivo que pone un velo a su raíz y a su significado, sino como acción, como un verbo, como una manera de revalorar lo regional y proveer habilidades para buscar, creativamente, soluciones a problemas cotidianos.

¿Cómo entendemos la dimensión regional para la innovación y cómo trazar una ruta para fomentarla de manera sostenida en la gestión educativa? El significado de dimensión regional, en este capítulo, conlleva primeramente la idea de redirigir las posibilidades de desarrollo humano y económico de las diversas regiones que conforman un país y su necesaria interacción global; asimismo, conlleva la idea de un escenario para fomentar una economía basada en la generación de conocimiento. Este entendimiento acentúa la dimensión regional en su relación con la gestión educativa e implica un enfoque característico: desde la gestión, fomentar y articular la generación de innovaciones en el entorno de la dinámica, la riqueza y las necesidades de las regiones de un país.

Los beneficios de este enfoque –dimensión regional para fomentar la innovación– no siempre se valoran para lograr las metas nacionales; su

impacto no surge al azar, sino de una construcción sistemática y sostenida cuyo financiamiento no se reduce al Estado, porque involucra a las empresas y atrae fondos internacionales. Otro beneficio, que no tendría por qué olvidarse, es el siguiente: la reinversión económica para la mejora regional, así como el cuidado y la conservación de la identidad, la cultura y la biodiversidad regionales. Otro de los motivos para establecer un diálogo con un entorno globalizado es fomentar una economía basada en la generación de conocimiento (OCDE, 2012), las vías para transitar de la formación al empleo en un contexto internacional.

Transformar una institución requiere planeación, pero sabemos que planear no es suficiente. Puede haber una excelente planeación educativa, pero si no hay un mapa cuidadoso y eficiente de cómo objetivarla los esfuerzos serán infructuosos, en especial cuando se pierden de vista dos interlocutores: lo regional –con sus necesidades y riqueza– y lo global. La visión a futuro del contexto regional y la dinámica de interacción global de una institución son dos parámetros ineludibles en la planeación educativa de nuestro tiempo; la primera –visión prospectiva del contexto regional–, lleva implícita la intención de recuperar y adaptarse a la riqueza de cada región como un horizonte para innovar; la segunda –dinámica de interacción global–, requiere un sistema que fomente la innovación regional y la creatividad. En el caso de México, ha habido esfuerzos que fomentan la dimensión regional, materializados en resultados relevantes, sin embargo, los estudios de los sistemas de innovación regional son escasos, probablemente porque los resultados de las experiencias son poco conocidos. Un estudio enfocado en la riqueza regional lo tenemos en *Estudios de la OCDE de Innovación Regional. 15 Estados Mexicanos* (2009):

El concepto de sistema de innovación regional aún no se integra en el enfoque de políticas públicas de la mayoría de los estados participantes. Sin embargo, hay un creciente deseo de cambiar el enfoque de “hecho en México” a “creado en México”. Muchos de los problemas comunes del sistema de innovación nacional se observan en los estados, incluidos los desincentivos y las barreras culturales para la colaboración entre las empresas y las IES/CPI (pero con una tendencia positiva en los porcentajes de colaboración), así como la falta de instituciones intermediarias que apoyen las necesidades de investigación y tecnología de las empresas. Es raro encontrar estudios de sistemas de innovación regional en México. (p. 36)

Desde esta perspectiva, los estudios de innovación regional se vuelven estratégicos para diseñar y desarrollar un sistema educativo, asimismo, para las metas de un país; su pertinencia reside en encontrar problemáticas específicas y ofrecer aproximaciones que permitan dialogar en un entorno globalizado. En otros países, la perspectiva regional generó cambios y mejoras a mediano plazo: el caso de Inglaterra, en tiempos de Tony Blair, representa el diseño de mejoras educativas, en gran parte orientadas por Sir Michael Barber (Barber y Mourshed, 2007). Su estrategia se basó en una visión regional, para ofrecer mayor atención a las escuelas de bajo desempeño y con más necesidades. Sin descuidar la atención regional, se fomentó y se fomenta la operación internacional como el principal modo de desarrollo de las instituciones de habla inglesa (OCDE, 2008, p. 20). ¿Cuáles fueron las claves de la visión de Michael Barber para lograr cambios en el sistema educativo inglés? En pocas líneas, Fullan (2009) lo resume: “estándares ambiciosos, buena información y metas claras, delegar responsabilidades, acceder a una mejor práctica y desarrollar la calidad profesional, responsabilidad, y considerar el grado de intervención como inversamente proporcional al éxito (escuelas de bajo desempeño reciben atención extra)” (p. 104).

También pensemos en el caso de Finlandia. En particular, llaman la atención las metas hacia las cuales dirigieron sus esfuerzos, sin postular que el éxito de tales metas exigía necesariamente elevar el presupuesto educativo. Esto lo describen Hargreaves y Shirley: “Finlandia diseñó una economía del conocimiento altamente organizativa, creativa, de grandes habilidades, en la cual la gente inventa, aplica, comparte y articula el conocimiento en cada nivel, lo que le permite elevarse por encima de todos los competidores” (citado por Fullan, 2009, p. 107). La comparación permite ver en perspectiva: sabemos que el contexto y las características del sistema educativo finlandés son distintos en los países latinoamericanos; sin embargo, la perspectiva ayuda a localizar los riesgos que están latentes cuando la gestión educativa pierde de vista las mejoras en las prácticas educativas y la realidad del día a día en las aulas. Desarrollar una planeación inmejorable sin una gestión educativa eficiente resulta en un escenario de tormenta y calma, como el mencionado en la primera parte. Por tanto, una guía para la gestión educativa contemporánea sería saber, actuar y evaluar lo que pasa *en realidad* en las escuelas y las aulas:

No estoy diciendo que los estándares, la evaluación, el currículo y el desarrollo profesional son cosas erróneas por hacer. Lo que estoy diciendo

seriamente es que son teorías de acción incompletas, cuando no están cerca de lo que realmente ocurre en el salón de clases y en la cultura escolar. Esto no es fácil de cambiar y es ahí en realidad donde está el por qué se ha fallado en lograr tal cambio. (Fullan, 2006, p. 6)

En países como Inglaterra, Finlandia, Singapur, o bien en el estado de Boston el liderazgo escolar fue clave para la gestión que logró implementar las políticas educativas. En esos casos, la visión regional y la operación internacional permitieron una dinámica de transformación educativa que hoy los caracteriza. Esto también ilustra cómo un sistema de educación sin mecanismos para formar líderes educativos con estas habilidades (leer lo regional y su interacción global) de manera sostenida y sistemática representa un riesgo para la continuidad de los procesos de mejoría que no son inmediatos y requieren de la interacción internacional. En pocas palabras, se busca atender lo regional en un diálogo global. Sin dicho mecanismo y sin la continuidad de esfuerzos los cambios educativos que espera un país pueden interrumpirse incluso por sucesos mínimos; por ejemplo, cuando un director longevo deja la escuela sin haber creado un equipo de liderazgo académico eficiente, la escuela se vuelve vulnerable y tiene el riesgo de divagar. Otro ejemplo es cuando un equipo de gestión educativa minimiza la importancia de una segunda lengua para la interacción global: carecer de líderes bilingües puede generar contracción y límites de desplazamiento y transferencia de la riqueza regional expresada en forma de productos de innovación. La creación de un cuerpo de gestión educativa –liderazgo educativo– constituye una de las claves para transformar un sistema de manera continua y, a su vez, lograr avances sostenidos en el fomento de la innovación regional.

Las antípodas de la innovación y las habilidades para el siglo XXI

Imposible no invocar las antípodas de lo que hoy llamamos innovación al hablar de la dimensión regional. Ante un escenario tal vez árido y en ocasiones tan frío como un discurso protocolario, la palabra innovación en nuestro quehacer cotidiano resuena como un concepto, un discurso, un lugar común, es decir todo y nada, y mucho más. Algo que podemos referir en este capítulo es la plasticidad del término innovación, de sustancia clara y maleable, llena de luz, como un prisma diáfano, pero siempre rehúye la sumisión, porque su

naturaleza refleja el sentido contenido en sus antípodas dialógicas: asombro y novedad (*thaumazein-neo*²); sensibilidad (artística) y creación (*aisthesis-poiesis*). El primer par dialógico no expresa una definición, sino que evoca un horizonte, el de la innovación catalizada por el asombro (*thaumazein*):

Volver a mirar y asombrarse de algo que ya estaba ahí y que no necesariamente implica la creación ex-nihilo . . . es nuestra forma de invitar a ver dos veces el mismo objeto, a ver de otra manera lo que ha estado ahí pero que debe ser escuchado con otra fonética, palpado con otra textura, captado con otra mirada y, en todo caso, con asombro. El asombro es ese bálsamo que nos permite ingresar de nuevo y con otra actitud al estudio del mismo objeto, del mismo fenómeno que transita continuamente frente a nuestra experiencia. (Martínez, 2011, p. 11)

Cualesquiera que sean los efectos de este asombro en la vivencia de innovar, la educación contemporánea tiene la gran tarea de fomentar ese asombro y esa creatividad como puente entre la escuela y el trabajo. En medio de los cambios mundiales, que reducen y adormecen la sensibilidad (*aisthesis*) humanística para formar a un ciudadano que disminuya la desigualdad social mediante su quehacer profesional, tenemos un fomento a la innovación como indicador de producción y consumo que obnubila la raíz de las prácticas para innovar, esto es, la posibilidad creativa (*poiesis*). La evidencia de cómo las artes en algunos sistemas educativos han perdido espacio y atención se revela en el reciente estudio *Art for Art's Sake? The impact of arts in education* (OCDE, 2013). Se ha desacralizado, literalmente, el poder de la creatividad al considerar el arte y las humanidades como formas de entretenimiento y no como raíces del pensamiento creativo, crítico y la ciudadanía. Las

² Neo (*thaumazein-neo*), es decir, “nuevo”; del griego *neo* y expresado con el latín *novus*. En ambos casos, la idea implícita es movimiento y dinamismo de algo. Las raíces y los compuestos que remiten al término ‘innovación’ no indican necesariamente una creación *ex-nihilo*, sino que acentúan el dinamismo continuo de lo que ya existe, pero siempre es nuevo. Por ello, la acción de innovar, me atrevo a decir, indica la capacidad de asombro como predisposición y habilidad para percibir esa novedad dentro de lo que nos parece siempre igual. Nuestras concepciones y prácticas actuales sobre la innovación están indicando formas destructivas de un orden natural, formas orientadas por un imaginario que busca crear mecanismos y procesos de beneficio económico inmediato que destruyen un orden: la naturaleza. La innovación desarticulada de ese conjunto integral desarrolla un pensamiento desarticulado e incapaz de percibir la totalidad de relaciones que nos permiten vivir.

habilidades cada vez más especializadas que se requieren para un empleo se fermentan, en gran medida, no en estructuras curriculares rígidas, sino en la creatividad práctica para resolver problemas y en el cultivo de habilidades comunicativas, la confianza en sí mismo y las anheladas competencias sociales que, agregaré, tendrán que ser cada vez más multiculturales. El fomento del pensamiento creativo para la innovación como algo que porta sensibilidad artística y entusiasmo creativo (*aisthesis-poiesis*) tendrá que ser visto o, mejor dicho, revalorado como algo armónico con la construcción de ciudadanía y el pensamiento crítico y, finalmente, como una de las metas urgentes a establecer para las prácticas de la gestión educativa. Revalorar el pensamiento creativo implica poseer las habilidades laborales para transitar de la escuela al primer empleo. En este escenario, el pensamiento creativo es un conector preciso para dialogar con un horizonte asiático que tendrá un mayor número de graduados y muy probablemente será el polo de la innovación (OCDE, 2008) para el 2030.

En este escenario, a Latinoamérica se la percibe como una región para la vinculación con Asia. ¿Cómo miramos en perspectiva la relación con Asia? ¿Acaso hemos considerado ese escenario específico en nuestra planeación educativa para el 2030? En especial cuando el atractivo para Asia está, en cierto sentido, centrado en los recursos naturales latinoamericanos. Ahí es relevante el diálogo con la alteridad, mediante una visión prospectiva donde el pensamiento creativo, crítico y una cultura humanística de ciudadanía mundial serán nuestras herramientas para que este escenario sea, primeramente, una oportunidad y no una desventaja. Importante será lograr un egreso profesional con las habilidades para conservar y proteger esos recursos naturales, y no solo con la inventiva para extraer y transformarlos.

Por ende, la política y la gestión educativas que hoy estamos diseñando y aplicando deben cultivar en los jóvenes habilidades para el empleo y una visión más humanística, social y creativa para entender los mecanismos de conservación del medio ambiente, de las culturas y los saberes tradicionales. El pensamiento creativo puede centrarse en los siguientes beneficios, que son parte integral de cómo se entiende la dimensión regional en el contexto de la gestión educativa con perspectiva humanística. Primeramente, el pensamiento creativo rompe con la tendencia a imitar modelos heredados. En segundo lugar, la riqueza de un modelo curricular o de un sistema educativo está configurada por su carácter único y dinámico en relación con su interacción mundial. En tercer lugar, la dimensión regional para la innovación encuentra

en el pensamiento creativo una manera de cultivar la relación entre la escuela y el empleo, que en sí misma es inestable, oscilante y con altibajos, (Mourshed *et al.*, 2013) y que suele afectar a los jóvenes contemporáneos; puede ser atendida por medio del cultivo del pensamiento creativo en las escuelas.

Liderazgo para la innovación: traduciendo la política educativa

La continuidad es característica de la cultura de la innovación y se logra, entre otros factores, con directores educativos adecuados para ejercer el liderazgo y la docencia. Barber y Mourshed (2007) expresan esta idea: “en todos los sistemas que estudiamos, la habilidad de un sistema escolar para seleccionar a la gente correcta para la enseñanza está fuertemente ligado [*sic*] al estatus de la profesión. . . . Puedes tener el mejor currículo, la mejor infraestructura y las mejores políticas, pero si no se tienen buenos docentes entonces todo está perdido” (p. 27). Estos autores señalan que el desarrollo de un sistema de liderazgo requiere tres elementos: “1. Conseguir docentes apropiados para desempeñarse como directores. 2. Desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción. 3. Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de instrucción” (p. 50).

Lo que he llamado más arriba liderazgo académico puede ocurrir si está basado en la experiencia real de la docencia en el aula, aunado a un conocimiento de la riqueza y las necesidades regionales. Es decir, un docente percibe directamente las necesidades reales del estudiante y la cultura escolar en su contexto, además de que anhela mejorar la educación del estudiante. En suma, un docente apropiado para ser director habrá transitado por los estadios previos y necesarios para ser un líder académico.

Lo que Barber y Mourshed (2007) llaman “desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción” es dar seguimiento y cuidar que un candidato para ser director tenga experiencias constructivas y esté impregnado de formas de pensamiento creativo. En la misma obra, los autores señalan que en Singapur se implementan cursos de gestión y liderazgo con una duración de seis meses y se atiende un día a una escuela asignada, para que el director en entrenamiento adquiera una perspectiva real de la misma y pueda, así, desarrollar enfoques innovadores en la solución de problemas; se trabaja en equipo para generar proyectos de mejora educativa; finalmente, el candidato tiene que evaluarse de manera rigurosa. Una vez seleccionado y habiendo

desarrollado las habilidades del liderazgo académico, centradas en lograr las metas del cambio educativo, se aseguran de que el director se concentre en el ejercicio de ese liderazgo y que su enfoque de gestión educativa sea académico (pp. 51-52).

Este proceso fomenta la capacidad de traducir la política educativa a las prácticas de gestión, llevar lo abstracto a lo concreto, ir de la política educativa a la gestión. Por ello está idóneamente guiado para contextualizarlo a la región, a la cultura local y a una situación socioeconómica específica. Además, entender la dimensión regional implica discernir la identidad cultural de cada región. Los siguientes son factores que permiten concretar una cultura de innovación sostenida y articulada:

La innovación tiene un papel dominante para determinar la capacidad de un país para competir; aunque la etapa de desarrollo de un país determine en forma parcial su importancia relativa. Como las empresas enfrentan una cantidad cada vez mayor de competidores por la globalización, necesitan modernizarse innovando más a fondo y creando más valor agregado mediante nuevos productos, procesos y medidas organizativas. Sin embargo, en lo medular de la afirmación anterior está la pregunta de dónde ocurre la innovación, y si se da, el proceso innovador puede estar limitado o relacionado con una determinada ubicación o con un espacio geográfico. (OCDE, 2009, p. 95)

Las habilidades administrativas de un líder educativo no bastan en este contexto de innovación y enfoque en la dimensión regional actual: se requieren capacidades desarrolladas por una cultura humanística, en medio del fomento tecnológico, para generar y difundir conocimiento y tecnología, habilidades bilingües y una visión enfocada en el pensamiento creativo. Pensar en un líder educativo así y en su gestión, en términos de personas concretas, ayuda. Esto no significa pensar en un héroe aislado, sino en un sistema integrado por personas aptas para conjugar los esfuerzos de diversos actores, interactuando con habilidades comunicativas dentro de una red. Tomemos el ejemplo de un director que actúa con un criterio básico: enseñar su gestión mediante acciones concretas, como lo expresan Barber y Mourshed, (2007): “Ser docente es ayudar a los niños a aprender. Ser director es ayudar a los adultos a aprender” (p. 54). La relevancia del liderazgo en los procesos de cambio educativo también la analiza Fullan (2006) como algo indispensable: “La

clave en las reformas a gran escala depende de si la estrategia puede o no llegar a un gran número de líderes (agentes del cambio educativo), dentro y a través de los tres niveles, para integrarlos en una tarea que les es propia” (p. 12). Estos tres niveles son: la escuela y la comunidad, el distrito, y el Estado. Tal estrategia puede ofrecer el conocimiento de los niveles de impacto que conlleva el cambio educativo en la sociedad y la economía de un país.

Las sugerencias de este capítulo parten de un criterio elemental, a saber: la gestión educativa no es un bloque estático, terminado e inamovible que descende del *topos uranus* para operar en la escuela como un mandato categórico e indiscutible; más bien podemos entenderlas como guías dinámicas de procesos, capaces de adaptarse a una realidad diversa que presenta nuevas formas de gestión derivadas de los avances en las telecomunicaciones. En este contexto, la gestión educativa puede ser guiada por principios básicos, como son las necesidades y riquezas regionales, y establecer metas que mejoren la realidad en el aula, en especial, que logren expresar la importancia de fomentar la innovación como base para el desarrollo económico de una región y de un país, como se expresa en la OCDE (2009):

La innovación es un factor importante del desarrollo económico y del aumento de la productividad y, por consiguiente, de la competitividad de las regiones y de las naciones. Las empresas están al centro de este proceso, pero no operan aisladas. Pueden beneficiarse de enlaces con otros actores en un *cluster* y en un sistema de innovación regional, en los cuales el conocimiento se genera o se difunde, o ambas cosas. Las políticas que fomentan los *clusters* y los sistemas de innovación regional (la dimensión espacial del desarrollo), así como las implicaciones de política pública para diferentes tipos de región han recibido poca atención en México. (p. 21)

Hemos deambulado por algunos ejes de la dimensión regional. Como se lee en la cita previa, es necesario atenderla, sobre todo pensando en que el desarrollo de un país hoy tiene que considerar una forma articulada de movimiento hacia las metas nacionales. En esta dinámica, la innovación y la identidad regional son imprescindibles, porque fomentan la interacción de redes y permiten la interlocución entre pares distribuidos en diversas regiones de un país, incentivan formas de propiedad intelectual y se dan las condiciones para trazar un mapa que permita atender las necesidades nacionales sin desatender la interacción internacional. La gestión educativa de nuestro

tiempo se ha redefinido en lapsos muy breves que han exigido atender lo urgente, casi como el espectador de un río, sin posibilidad de interactuar para darle cauce. Por ello, las sugerencias expuestas aquí miran hacia una gestión prospectiva que permita anticipar, de manera flexible, la ubicación de las necesidades y sus aproximaciones para atenderlas. Esta visión trasciende la acción urgente y apunta hacia la dimensión regional para la innovación y el diálogo en una dimensión global.

DE CAMINO A SIRACUSA

“El camino a Siracusa es todos los caminos,
es todos los desencuentros
es una guirnalda de momentos,
los más difíciles, pero precisos,
saturados de belleza...”

Platón —el filósofo griego— llegó a Siracusa animado no sólo porque se abría la continuidad de su quehacer filosófico en Sicilia, sino por la esperanza de poder llevar los ideales de un rey-filósofo a un caso concreto. Arribó a la corte del rey Dionisio el Viejo, el tirano de Siracusa y lo que halló fue un estado disoluto (Colli, 2011, p. 52), un rey que no aceptó emprender ningún nuevo aprendizaje ni considerar la posibilidad de recibir enseñanza y mucho menos el cuestionamiento de sus acciones desde ideales éticos. Sabemos cuál fue el desenlace de la estancia de Platón en Siracusa: Dionisio el Viejo ordenó desaparecerlo. Esta vivencia se recupera, en términos de ideas políticas y administración del Estado, en el libro IX de la *República*. Giorgio Colli (2011) lo describe así:

El tirano ordenó que lo embarcaran en una nave espartana (nótese que Esparta estaba por aquel entonces en guerra contra Atenas) y encomendó al embajador Polis, comandante de la nave, la misión de liberarlo del filósofo. Polis no encontró mejor manera de hacerlo que obligarle a desembarcar en Egina, que también estaba en guerra contra Atenas, donde los prisioneros de guerra eran vendidos como esclavos y donde le habría correspondido la misma suerte si, por fortuna, no hubiese encontrado a un amigo cirenaico, Anicérides, que lo compró para enviarlo libre a Atenas y así puso fin a su odisea en el año 388. (p. 53)

Aunque el pasado griego es irrepetible –en algún sentido impenetrable, porque el tiempo, la vivencia y el lenguaje nos alejan– hay una llave para abrir esas lecciones injustamente cubiertas por el estatismo de un pasado inaccesible. Esa llave es la habilidad de recrear el profundo sentido que originó, en aquel momento, la búsqueda de la naturaleza más íntima de la realidad y del ser humano y, para el caso que nos ocupa, la habilidad de reingresar –por medio de una vivencia palpitante– al propósito que inspiró la articulación más profunda de la educación con el Estado y con la naturaleza. Esto implicó formar a un mejor ciudadano, integrado a su entorno, y dar vida al propósito de la educación entendida como *paideia*. Las preguntas sobre la naturaleza humana y el espíritu de la educación despiertan el potencial más humano de unidad con la realidad, así como la anhelada *paideia*, que conlleva el entendimiento de la otredad; al convertirse en preguntas, ambas experiencias desbordan, debido a su simpleza, la plenitud a la que aspiramos hoy. En medio de la fragmentación de todo, incluida la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, la desnudez anhelada es la que trasciende lo desarticulado, lo fragmentado y nos revela la unidad que somos debajo de tanto signo. Aprender a experimentarnos como una unidad integrada a los demás y a la naturaleza es un retorno siempre nuevo a lo más simple, y es nuestra tarea animar la presencia de ambas experiencias en este tiempo. Si bien son distintivas del pensamiento clásico griego, son actuales y tendremos que rescatarlas, no por nostalgia ni imitación del pasado, sino porque hoy tienen una íntima conexión con lo que hemos olvidado.

Por ello, el propósito es recuperar la relevancia contemporánea de volver a aproximarnos a la experiencia de Platón –la *paideia* y el *ethos*– en la idea de una gestión humanística contemporánea. Jaeger (1933/1962) refiere este entramado de relaciones:

Pero, si consideramos la *paideia* desde nuestro punto de vista, es decir, desde el punto de vista del educador que aspira a infundir al estado un determinado *ethos*, un espíritu colectivo que lo informe todo, debemos entender por cultura, por el contrario, la educación para la *areté* iniciada desde la infancia y que estimula en el hombre el deseo de llegar a ser un ciudadano perfecto. (p. 1028)

Hay dos grandes preocupaciones en la cita anterior que recuperan las tareas contemporáneas contenidas en la idea de la gestión educativa con prospectiva

humanística, a saber: i) el *ethos* que infunde la educación para la configuración del Estado y su relación con el futuro de nuestras sociedades; ii) el entendimiento y los saberes que la educación vierte en las prácticas de la ciudadanía. La implicación de la primera es ineludible para el futuro de lo que hoy llamamos sociedades democráticas. Dimensionar su importancia reside, en gran medida, en incluirlas en el diseño de la educación, para que sean una guía de la gestión educativa. Las implicaciones deseables de la segunda son, entre otras: a) el cultivo de la argumentación como una de las herramientas más importantes del pensamiento crítico y de las formas de convivencia social que pueden contrarrestar la violencia; b) la formación y experiencia de la ciudadanía mundial en ambientes multiculturales cultivados desde la escuela (Nussbaum, 2010); nuestras urbes tendrán una configuración de carácter multicultural más acentuada y compleja que la actual, por ello, para las próximas décadas esto será más relevante; c) el ejercicio de la ciudadanía es, inevitablemente, una experiencia de dimensiones éticas y no sólo la relación de uno con los demás o consigo mismo, sino con la naturaleza, es decir, la relación ciudadana no se reduce a las relaciones de la urbe, sino que son esenciales para la conservación del medio ambiente.

Las dos grandes preocupaciones están representadas en el viaje de Platón a Siracusa. El periodo previo a su odisea, su viaje como tal y lo que ocurrió después ilustran la dimensión de la tarea que él vislumbró como uno de los grandes retos de su tiempo: recobrar una formación articulada que revirtiera la desintegración de la cultura y la fragmentación del ser humano consigo mismo y con la naturaleza. Toca a nuestro entendimiento recrear el camino de Platón a Siracusa. El pensamiento y, sobre todo, la vida de Platón quedaron inmersos en la inspiración pitagórica. Influencia no solo conceptual, sino estética y práctica, cifrada en una vida que integró la armonía musical a los diversos planos de la existencia. Integración que resultó en una visión unitaria de la diversidad, entendiéndola mediante números y sus relaciones (Aristóteles, *Metafísica*, L.I, C. 5, fr 986^a). Asimismo, la influencia de la vida de Arquitas de Tarento, un líder y estratega italiota quien había aprendido de los pitagóricos y logró llevar a la práctica tales aprendizajes incorporándolos a su vida; su ejemplo representó para Platón “la encarnación del rey-filósofo” (Colli, 2011, p. 44). Otro momento que teje el camino a Siracusa fue la convicción platónica de que era posible formar a un líder, a un estratega del Estado, con el *ethos* de un sabio, desempeñando funciones de regidor y educador. Como escribe Giorgio Colli (2011), Platón:

Encontró una ayuda en el método educativo empleado por la secta pitagórica. La educación se basaba principalmente, según ellos, en la música, la expresión sensible de aquella armonía de contrarios que constituía la más íntima esencia de sus especulaciones: esta armonía, que metafísicamente se traduce en los números, cuando es aplicada a las relaciones sensibles y humanas, se convierte en música, y los pitagóricos, que en sus aspiraciones ético-políticas pretendían inculcar en el hombre la armonía y el orden que el número representaba en la naturaleza, vieron en la música el método más eficaz para conseguir este objetivo. (p. 45)

Al llegar a Siracusa, Platón no logró que estas ideas hicieran eco en Dionisio el Viejo, sin embargo, el joven Dión, cuñado del tirano, tuvo oídos para iniciarse en el aprendizaje del ideal de un rey-filósofo. Platón veía que la futura vida política de Dión sería el escenario de prácticas y saberes de un *sofos* dirigiendo el destino del Estado y de la educación (Platón, Carta VII, fr 324), pero Dionisio se adelantó a esto y dio la orden de expulsar a Platón. El periodo que sigue a este viaje templa y madura la visión platónica de formar, si no a un rey-filósofo, sí a quienes ejercerían la política del Estado y llevarían el destino de la educación. De ahí que su interés al regresar a Atenas fuera crear un programa educativo para formar a los que tuvieran habilidades filosóficas para ello. Con este espíritu y con la experiencia en Siracusa Platón fundó la Academia. Esto representó uno de los proyectos educativos más relevantes de la antigüedad clásica occidental. Nuestra encomienda actual no es verlo como un vestigio arqueológico, sino como la evocación para repensar nuestra manera de dirigir el destino de la educación contemporánea. Desde allí habrá que preguntarse si estamos enfocando nuestros esfuerzos en un fin educativo más elevado, que trascienda la idea del ser humano visto a través del modelo de un consumidor que agota sin remedio los recursos de este planeta.

El camino a Siracusa es, de manera lúcida y relevante para nuestros días, la imagen de un anhelo educativo urgente que ahora planeamos: reingresar al profundo sentido que origina toda ética y desde allí configurar al ciudadano y el Estado, y echar a andar, en cada uno de nosotros, la búsqueda de la naturaleza más íntima de la realidad y del ser humano. Es en esta vivencia donde uno de los propósitos educativos germina, incontenible, en la persona, esto es, dejar de ver a los demás y a la naturaleza, que son diversidad y complejidad únicas, como oponentes o enemigos.

El camino a Siracusa es todos los caminos

En la imagen del camino a Siracusa converge una forma de vida que busca la integración del ser humano con su entorno, pero también es un entramado de ciencia y cultura humanística. Hoy tenemos una especialización del conocimiento científico, tecnológico, económico, etcétera, necesaria para nuestra construcción conceptual del mundo, la cual condiciona el modo en que planeamos la educación. Sin embargo, éste ha sido un camino hacia la fragmentación del entendimiento de nosotros mismos y de la realidad. Un camino sin regreso a algo que integre lo que se fragmentó, o mejor dicho, lo que fragmentamos, separamos y quedó desarticulado. La especialización es necesaria en la dinámica de nuestras sociedades contemporáneas, no estoy diciendo lo opuesto, pero sí estoy subrayando que a esa necesidad subyace otra que estaba antes: el entendimiento unitario de la realidad y de nuestra existencia aun en medio de la especialización.

Especializar precipitó la separación entre la ciencia-tecnología y las humanidades. La aproximación especializada a un fenómeno (gr. *phainómenon*, lo que aparece ante nosotros), si bien fue un logro en la historia del pensamiento humano, dejó espacio libre a uno de los resultados probablemente menos deseables de las formas que han condicionado nuestra relación con el mundo: me refiero al entendimiento fragmentado de la realidad y del ser humano. A la vez, una de las consecuencias de tal entendimiento –para el caso específico de la gestión educativa, y quizá sin que lo notemos– es el condicionamiento de formas diversas de planeación y gestión educativas embebidas en una visión desarticulada al interior y al exterior de una institución. El riesgo de esto es fomentar una aproximación a la vida irreversiblemente fragmentada para el ser humano de las próximas décadas. Ante la fascinación del pensamiento especializado, enfocado en un fragmento del conocimiento, también surgieron en Occidente propuestas, esfuerzos y teorías que reconsideraron un camino de vuelta al pensamiento no fragmentado de la realidad. Toca al lector buscar y estudiar esos ejemplos. El siglo XX, sin embargo, hizo propuestas sorprendentes desde la física –en pocas palabras, desde la médula de la ciencia– sobre concepciones más amplias e integradas de la realidad que volvieron a dar vigencia a las preguntas formuladas por los filósofos presocráticos y asiáticos hace más de 2 500 años. La enorme tarea que hoy tenemos en la planeación y la gestión educativas es similar a la que asumió Platón: en medio de la incontenible fragmentación del pensamiento y de la desarticulación de un *ethos*

de las prácticas y de la vida del ciudadano restituyó, a su regreso a Atenas, mediante la educación y la cultura (*paideia*), la integración de un ser humano que recobra, por medio de la formación, su capacidad de articular las esferas más diversas de la existencia. Jaeger (1962) lo recuperó en estas líneas:

La auténtica *paideia*, que había sido siempre la formación del hombre para la “*areté* total”, aparecía desintegrada en toda una serie de capacidades especiales sin una meta que las informase. La filosofía platónica se propone restituir a la vida de los hombres esta meta, dando con ello de nuevo sentido y unidad a todos los campos concretos desarticulados de la existencia. . . . Qué entiende por restablecimiento de la *paideia* lo pone en claro él mismo al contraponer la verdadera formación del hombre, hacia la que se encaminan sus esfuerzos, a la mera formación especial y profesional. Recobrar para su época esta totalidad de la *areté*, que vale tanto como decir la totalidad del hombre y de la vida, era la más difícil de las misiones, incomparable por su importancia con cualquier contribución especial de conocimientos que el espíritu filosófico pudiera aportar. (p. 1029)

Si bien nuestro tiempo se enfrenta a retos basados en preocupaciones similares a las del mundo griego clásico, o bien a las asiáticas de la antigüedad y a las especulaciones del mundo mesoamericano, las respuestas no tienen que ser las mismas. Habría que recuperar y considerar la capacidad de visualizar la complejidad de ambas problemáticas educativas y culturales en la articulación de nuestras respuestas para lo que hoy enfrentamos, especialmente su relevancia para el mundo que tendremos en las próximas décadas.

La idea al inicio de este capítulo fue deambular por tres ejes de reflexión, en este deambular llegamos a una breve conclusión. Gran parte de lo que se puede extraer de la imagen del camino a Siracusa son las siguientes sugerencias para una gestión educativa con prospectiva humanística:

- a. Considerar una visión articulada de la tarea de llevar la planeación educativa a las prácticas, ya que una gestión fragmentada es reflejo de un sistema desarticulado.
- b. Integrar una cultura humanística que establezca, aun en los escenarios educativos científicos y tecnológicos, metas claras que cultiven la ciudadanía, el autoexamen y las habilidades prácticas, como la capacidad de argumentación.

- c. Integrar, urgentemente, la dimensión ética en la práctica de la gestión educativa, desde el enfoque en un *ethos* que articule los ideales educativos en prospectiva, para fomentar una visión multicultural con el fin de formar a un mejor ser humano.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres, RU: Mackinsey & Company.
- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.
- Colli, G. (2011). *Platón Político*. México, D. F.: Editorial Sexto Piso.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). *The role of the Principal in school reform*. Nueva York, NY: Principals Institute at Bank Street College.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Victoria, Canadá: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M., (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(47), 1100-1106.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Heargreaves, A, Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (1998). *International handbook of educational change: Part two of two* (vol. 5). Londres, RU: Kluwer.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- León Portilla, M. (2006). *La filosofía náhuatl. Estudiada en sus fuentes*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Martínez Ruiz, X. (2011). Presentación. La educación superior en América Latina: análisis y prospectiva. *Innovación Educativa* 11(57), 7-11.

- Mourshed, M., Farrell, D., y Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey & Company. Recuperado el 17 de Julio de 2013, de: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres, RU: McKinsey & Company.
- Winner, E., Goldstein, T., y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts in education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Arg.: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Esp.: Ediciones Paidós Ibérica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Getting it right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. París, Fr.: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Estudios de la OCDE de Innovación Regional. 15 Estados Mexicanos*. París, Fr.: Publicaciones de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Higher Education to 2030* (vol. 1). *Demography*. París, Fr.: OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation.
- Platón (2008). *Diálogos* (vol. IV). Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Platón (1992). *Diálogos dudosos, apócrifos y cartas*. Madrid, Esp.: Editorial Gredos, Biblioteca Clásica Gredos.
- Robinson, V., Hohepa M., y Lloyd C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education.

CAPÍTULO 2

La gestión educativa: concreción y transformación

Fernando Chacón Lara Barragán

La gestión educativa es un proceso que se establece de manera deliberada para construir nuevas formas de relación, colaboración y organización entre los diversos actores que intervienen para implementar, operar y evaluar las propuestas educativas que surgen de la sociedad; entendiendo que el origen de estas propuestas se basa en políticas y premisas que orientan los dispositivos sociales, con fines de adaptación y transformación del entorno, para resolver problemáticas asociadas con el bienestar de la población.

Es por ello que, en este capítulo, se revisará la dinámica de cambio por la que han transitado las diversas visiones o modelos de gestión educativa en relación con las políticas públicas, y algunos de los principales referentes que orientan el ejercicio de la gestión. De este modo, se presenta un enfoque de análisis que permite visualizar algunas de las dimensiones y problemáticas relacionadas con la gestión y reflexionar sobre la evaluación de esta función tan importante.

Es de todos conocido que la gestión educativa es un objeto de estudio que puede abordarse de diversas maneras. Lo que ahora se presenta es un primer acercamiento que nos permite observar la complejidad de su construcción social, así como los diversos procesos relacionados con una conceptualización que permite efectuar una interpretación teórica y empírica como base para instrumentarla en las instituciones educativas.

LA EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Debido a que el ejercicio de la gestión educativa responde a las expectativas políticas, económicas, sociales y culturales que se generan en un determinado tiempo histórico, no es de sorprender que sus referentes conceptuales, instrumentación, evaluación y resultados se encuentren alineados con la visión del futuro y con las perspectivas sociales que se consideran valiosas y verdaderas en un momento específico. Por ello, es de vital importancia comprender los cambios que se han dado en la práctica de la gestión educativa y así poder tener un mejor acercamiento a los referentes que orientan actualmente su ejercicio en las instituciones relacionadas con la educación.

En este sentido, puede consultarse una vasta bibliografía que describe los diversos momentos por los cuales ha transitado la práctica de la gestión educativa, en función de las políticas públicas. En el trabajo de Juan Casassus (1999) se encuentra un análisis sustentado en los modelos de gestión institucional que se han sucedido en América Latina. Casassus presenta siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que se han ido desplegando desde la década de 1950 hasta finales del siglo XX. Estos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, el de calidad total, el de reingeniería y el comunicacional.

Cada una de estas visiones tiene las siguientes características generales.

- *Visión normativa.* Surge en la década de 1950 y continúa hasta los inicios de la década de 1970, en concordancia con las tendencias de planificación integral y la racionalización en el uso de los recursos; la norma, la estructura y el procedimiento son la organización. Las organizaciones definen sus perspectivas de desarrollo mediante técnicas de proyección de tendencias de un futuro de consecuencia, es decir, de visión lineal. En el ámbito educativo se orienta hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo tradicional. En esta visión la participación de la sociedad es prácticamente nula y la gestión se efectúa desde la cúpula gubernamental (Casassus, 1999, p. 19).
- *Visión prospectiva.* Propuesta que inicia en la década de 1970 con la finalidad de afinar la visión de futuro, por lo que se basa en la construcción de escenarios alternativos que consideran relaciones, efectos y variables; reconoce la incertidumbre y busca superar la visión normativa que contempla un futuro único y previsible. Continúa la tendencia

cuantitativa y se introducen los resultados de la investigación asociada a la planeación, así como la comparación de estrategias, modelos y resultados; en las decisiones predomina el criterio tecnocrático del análisis costo beneficio (Casassus, 1999, p. 20).

- *Visión estratégica.* Surge como respuesta a las crisis de la década de 1980 frente a la escasez de recursos, y por la necesidad de contar con una identidad institucional que orientara las acciones de las organizaciones en entornos cambiantes; la consecución de un futuro deseable implicaba movilizar recursos y medios que se asociaran con las capacidades y limitaciones de las organizaciones, por lo que surgieron procesos de programación que consideran los análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), que buscan contextualizar la organización con el entorno en sintonía con la misión y visión organizativas. Se promueve la interacción e intervención de las personas para crear y operar nuevas formas de relación y trabajo (Casassus, 1999, p. 21).
- *Visión estratégico-situacional.* Introduce a la planeación estratégica el argumento situacional y reconoce la discrepancia de intereses en la sociedad, así como la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional; se focaliza en el seguimiento de los problemas, considerando la realidad como la expresión de situaciones diversas en las cuales tienen que interactuar las organizaciones y los sujetos. Al inicio de la década de 1990 predomina el criterio de negociación para buscar acuerdos y consensos sociales que permitan una mejor gestión; destaca la práctica de la planeación centrada en el ejercicio presupuestario, la conducción política de la gestión basada en acuerdos y la fragmentación de la función de planeación y de gestión en propuestas específicas que se desarrollan mediante diversas entidades en distintos lugares, buscando resolver los problemas con un enfoque sistémico (Casassus, 1999, p. 21).
- *Visión de la calidad total.* A principios de la década de 1990 surge el tema de la mejora de la calidad, por lo que se diseñan nuevos sistemas de medición y evaluación que se incorporan a los mecanismos de gestión con la finalidad de examinar de manera sistemática el desarrollo de los procesos educativos, la pertinencia de los resultados obtenidos y la eficacia en la utilización de recursos; hay una mayor definición de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educativa con una

visión de conjunto, así como un mayor interés de la sociedad por conocer los niveles de calidad alcanzados por las instituciones educativas. La participación de los actores educativos en la definición de procesos y herramientas para mejorar los procesos existentes y evaluar su calidad toma una especial relevancia, sin embargo, no hay evaluación de los impactos en la práctica educativa; en este periodo la visión estratégica se amalgama con la de calidad total (Casassus, 1999, p. 22).

- *Visión de la reingeniería.* Esta perspectiva, desarrollada a mediados de la década de 1990, se sitúa en el paradigma del cambio; se considera que la mejora de procesos no es suficiente, por lo que se requiere un cambio cualitativo en la visión y en los valores que caracterizan a las organizaciones; es necesario, por tanto, un reordenamiento de las estructuras y de las prácticas para responder adecuadamente a las responsabilidades sociales que le han sido encomendadas a las instituciones educativas. La reingeniería es, entonces, una redefinición que surge del cuestionamiento de las formas de organizar y operar el trabajo institucional para replantear un cambio radical, el cual se traduce en el rediseño sustancial de la organización y de sus procesos, con el propósito de mejorar los resultados del quehacer educativo (Casassus, 1999, p. 23).
- *Visión comunicacional.* Surge en la segunda mitad la década de 1990; la organización se percibe como una serie de redes comunicacionales en las cuales se considera que son los procesos de comunicación los que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. La gestión se basa en el establecimiento de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, por lo que el gestor es un coordinador que argumenta, expresa posicionamientos, efectúa pronunciamientos y formula peticiones y, a cambio, obtiene promesas y compromisos de acción (Casassus, 1999, p. 24).

Como comenta Casassus (1999), y lo demuestra la realidad, las organizaciones se han apropiado, en diferentes niveles, de cada una las distintas visiones de gestión presentadas, y tienen actualmente modelos híbridos sobre los cuales plantean su propia gestión educativa. Es importante mencionar que este proceso de apropiación es una respuesta a las diferentes políticas públicas dictadas por organismos gubernamentales, así como por los requerimientos del sector productivo y de las organizaciones nacionales e internacionales; por ello, cada institución educativa tuvo que efectuar los ajustes y desarrollar

las estructuras y mecanismos para dar coherencia al trabajo realizado dentro de los marcos de gestión que se les presentaban por los diversos cambios en las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales suscitados a través del tiempo.

En este sentido, podría asegurarse que cada institución educativa tiene un sello característico en el cual se enfatiza alguna de las visiones mencionadas y se retoman posturas, mecanismos y herramientas para resolver las problemáticas asociadas a sus funciones sustantivas; se pueden observar instituciones educativas cuya gestión tiene un importante componente normativo y elementos de visión estratégica y de calidad total con algunos matices relacionados con el modelo comunicacional. Tomando como base la descripción de las visiones anteriores, se pueden tener tantos estilos de gestión como instituciones, en las cuales el énfasis y las combinaciones de los modelos descritos proporcionan una identidad de gestión propia.

En este momento, valdría la pena reflexionar sobre la vigencia y pertinencia de cada una de las visiones en los nuevos contextos educativos y su forma de operación en las instituciones, ya que una perspectiva definida de gestión es el sustrato para comprender la manera en que se explicitan y se perciben los valores, así como los criterios para la jerarquización de metas y tareas educativas. El clima organizativo, las relaciones interpersonales, las formas de comunicación, el tipo de prácticas de trabajo, los mecanismos para solucionar conflictos y lograr acuerdos, el comportamiento individual y colectivo de los participantes del proceso educativo, así como los mecanismos de seguimiento, control y la filosofía de evaluación que se instrumentan son también el reflejo de cada visión y de su respectiva asimilación institucional.

LA GESTIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como se ha venido presentando, las visiones o modelos de gestión educativa han tratado de ser consistentes con las políticas públicas que se definen desde las entidades gubernamentales. En este sentido, como ha mencionado Buenfil (2010), es importante recordar que las políticas públicas en México incorporan, en distintos niveles, las recomendaciones y pronunciamientos que efectúan los organismos internacionales sobre los proyectos y orientaciones que debe seguir la educación superior, entre los cuales aparecen términos y nociones relacionados con la movilidad, la sociedad del conocimiento y

las tecnologías de información y comunicación, la cooperación académica, el aprendizaje a lo largo de la vida, la flexibilidad curricular y, por ende, la organizativa, entre muchas otras.

Lo anterior nos ejemplifica cómo las políticas contextualizan los objetos e identidades, tanto sociales como simbólicas, en una configuración específica que se orienta hacia la modificación del entorno, la generación de nuevas condiciones y formas de organización y a mejorar la relación entre los individuos y las instituciones, para construir mejores y más variadas oportunidades para el desarrollo humano. Es claro, entonces, que las instituciones educativas tienen la tarea de contribuir a la construcción del proyecto de país que se desea, dentro del marco de los procesos de globalización y mundialización que se gestan en la actualidad. Es por ello que la gestión educativa tiene el claro propósito de concretizar las políticas educativas y las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales, si fuere el caso, en procesos y prácticas que tengan un impacto real en la formación de una nueva ciudadanía. Sin embargo, en este momento podemos considerar las palabras de Buenfil (2010), relativas a la concreción de acciones: “las tendencias nacionales concernientes a la educación superior tienen su propio trayecto; sin embargo, éste no es independiente de los horizontes internacionales que producen sistemas de razón, políticas, ideales, regulaciones y dispositivos académicos y administrativos” (p. 173).

Si consideramos la cita anterior, se puede decir que la determinación de los proyectos y acciones dependen, en gran medida, de la resignificación que efectúan las instituciones sobre las políticas y recomendaciones emitidas por los organismos nacionales e internacionales, por lo que cada organización educativa, con base en su misión y vocación formativa, define los referentes, alcances, ritmos, sistemas, mecanismos e instrumentos que orientan su trabajo en el corto, mediano y largo plazos, siempre considerando “los horizontes internacionales”.

En estas circunstancias destaca la importancia de evitar el reduccionismo, así como el reciclamiento de prácticas que, aunque hayan sido efectivas en escenarios anteriores, han perdido su vigencia y pertinencia, ya que no son capaces de proporcionar resultados acordes con los requerimientos actuales; es decir, debe tenerse una visión que permita incorporar nuevas propuestas que mantengan la organización educativa como un sistema abierto en el cual existan flujo de experiencias, conocimientos y disposición a la innovación y al cambio.

ALGUNOS ELEMENTOS DE REFERENCIA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Hasta este momento se ha analizado la manera en que las diversas visiones de la gestión educativa se alinean con las políticas públicas para tratar de dar respuesta, al menos en su concepción y diseño, a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales que se han presentado en diversos periodos en América Latina.

Es propicio reflexionar sobre las propuestas o modelos de trabajo que concretan las instituciones, los cuales son el producto de la conjunción de los referentes que expresan los posicionamientos de orden fundacional, axiológico, educativo o reglamentario de la organización educativa y de las políticas públicas. A partir de este análisis de integración se delinean los procesos de gestión que guiarán las acciones educativas y se plasman en sus documentos institucionales de referencia, tales como el Plan o Programa de Desarrollo Institucional (PDI), además de una gran variedad de instrumentos diseñados para su articulación, seguimiento y evaluación.

Con el propósito de ilustrar la relevancia de los documentos de referencia, se considerará el PDI como un dispositivo de orden abstracto que tiene la finalidad de orientar la gestión, ya que en la mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas es un documento que alinea el trabajo institucional en los ámbitos de mayor incidencia en el campo de la formación; a continuación se presentan algunos extractos de las intenciones, contribuciones e impactos sociales que plantean diversas instituciones educativas en sus respectivos documentos:

- *Universidad de Sonora*: el Plan de Desarrollo Institucional constituye el documento orientador de las diversas acciones que debe llevar a cabo la Universidad para cumplir con su misión ante la sociedad y, como tal, encauza el trabajo de las instancias académicas y administrativas, el cual debe llevarse a cabo en congruencia y apego a los objetivos y políticas definidas por éste. (PDI, 2009-2013, p. 13)
- *Universidad Nacional Autónoma de México*: frente a los retos del siglo XXI, los universitarios asumimos y reconocemos que el conocimiento juega hoy en día un papel crucial en las actividades económicas, sociales, políticas y culturales del mundo globalizado. La generación y aprovechamiento del conocimiento definen de manera importante los avances en el ámbito de la producción, en el del humanismo, la

tecnología, el desarrollo social y humano, la salud y las comunicaciones, entre otras. El desarrollo o el atraso futuros dependerán en parte de lo que hagamos o dejemos de hacer hoy con el conocimiento.

El Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015 parte de estas consideraciones de orden general y, en lo particular, de la experiencia adquirida. . . .

Se ha considerado lo realizado y lo que faltó por hacer, y el Plan se adapta a las nuevas condiciones pues la Universidad no es la misma, como tampoco lo es el entorno en el que realiza sus actividades. (PDU, 2011-2015, p. 2)

- *Universidad Autónoma Metropolitana*: este Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 (PDI) es un documento dinámico, por lo que deberá revisarse cada tres años para tomar en cuenta las condiciones cambiantes tanto internas como externas de la Universidad.

Asimismo, este plan habrá de servir de marco para llevar a cabo los procesos futuros de planeación estratégica, operativa y de presupuesto en las unidades, divisiones, departamentos y áreas, así como en la Rectoría General, de acuerdo con los términos del Reglamento de Planeación.

El PDI habrá de ser la base para la evaluación del desempeño institucional y para que, a partir de éste, se tomen las medidas preventivas y correctivas necesarias, al tiempo que representará el compromiso público con la comunidad universitaria y con la sociedad en cuanto a los resultados que debemos alcanzar. (PDI, 2011-2024, p. 6)

- *Instituto Politécnico Nacional*: el PDI comprende como postulados básicos coadyuvar al cumplimiento de los lineamientos y metas nacionales y sectoriales. . . . Esto contribuirá a aplicar y generalizar los modelos Educativo y de Integración Social, para consolidar el proceso de transformación de la vida institucional y avanzar en el logro de las aspiraciones plasmadas en la visión de futuro; conservar y acrecentar el liderazgo académico en la educación tecnológica nacional y aumentar la presencia en el escenario internacional; y fortalecer la misión y vocación social del Instituto, con acciones innovadoras orientadas a incrementar la atención a la demanda, la calidad en la formación, la generación de nuevos conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos particularmente los relacionados con la sustentabilidad ambiental, la extensión e integración social, el fortalecimiento de los

niveles de productividad y competitividad de los sectores productivos y la multiplicación de las aportaciones al desarrollo nacional. (PDI, 2007-2012, p. 5)

En la revisión del contenido de estos documentos se puede encontrar un posicionamiento institucional en el cual se define una identidad y un compromiso social, una metodología de construcción del PDI, un diagnóstico situacional, líneas o ejes de trabajo, así como proyectos y metas, entre otros elementos. El despliegue de las intenciones y resultados a obtener, así como la forma discursiva en que se presentan son totalmente compatibles con las propuestas de formación que se han desarrollado desde finales del siglo XX. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿qué sucede en la práctica?, ¿el despliegue de acciones y recursos incide en las prácticas?, ¿los gestores son capaces de concertar acuerdos y compromisos?

Es indudable que los modelos de planeación que se consideran en los distintos PDI, así como los elementos de gestión que se presentan integran componentes normativos (se puede apreciar que incluso la planeación responde a un mandato normativo); también se incluyen elementos asociados con la visión prospectiva, la planeación estratégica y situacional, de calidad, de procesos de reingeniería (abordada principalmente en el nivel discursivo) y, de manera destacada, la visión comunicacional como dispositivo para recoger propuestas, generar acuerdos y lograr compromisos de trabajo.

Como se había comentado con anterioridad, se puede constatar que las instituciones están superando las visiones normativo-instrumentales como fin último y actualmente se encuentran en el proceso de desarrollar modelos híbridos para la gestión educativa. Es importante subrayar que ésta va más allá del ejercicio de los procesos administrativos, los cuales quedan subsumidos en ella, ya que la movilización de todas las capacidades y recursos institucionales gira alrededor del proyecto educativo, el cual es considerado como el eje rector del trabajo de toda la institución.

En este punto es recomendable recordar que en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción de la UNESCO (1998) se menciona lo siguiente con respecto a la gestión:

Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales

y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior.

El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere **una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces.**¹ La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes.

Es por esto que las instituciones se deben de involucrar en procesos de evaluación organizativa que les permitan revisar sus procesos, para fortalecer sus estructuras, crear nuevas entidades de gestión, renovar o fortalecer las existentes o suprimir las que hayan cumplido con su ciclo de aportación al quehacer institucional, todo esto, para asegurar el cumplimiento de la misión y de las propuestas educativas formuladas para beneficiar la formación de los alumnos. Como consecuencia de lo anterior, el análisis, la revisión y la actualización del marco normativo son tareas necesarias, ya que en ellas las estructuras organizativas encuentran su redefinición al establecerse las nuevas atribuciones, responsabilidades y funciones que les permiten instrumentar esquemas de trabajo flexibles que superen los estamentos organizativos de trabajo parcelado, para transitar a propuestas de trabajo que favorezcan la participación de las entidades en modelos de red o matriciales que fortalezcan la toma de decisiones y el mejor aprovechamiento de los recursos.

En este contexto, el Instituto Politécnico Nacional ha creado nuevas entidades organizativas y se ha dado a la tarea de actualizar el Reglamento General de Estudios, el Reglamento Orgánico y una serie de lineamientos normativos que permiten dar soporte a las iniciativas e innovaciones que mejoren la operación del modelo educativo institucional.

Contar con un PDI elaborado con la rigurosidad y flexibilidad necesarias no garantiza que los resultados sean los comprometidos, puesto que las condiciones estructurales, de recursos o de competencia profesional podrían ser insuficientes para concretar las propuestas institucionales. De ahí la

¹ Las negritas corresponden al formato original del texto de la UNESCO.

necesidad de revisar los puntos que dentro de la gestión pueden representar un nodo problemático.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS A LA GESTIÓN EDUCATIVA

Para realizar un análisis sobre las problemáticas asociadas a la gestión se pueden utilizar varios enfoques: el científico-racional, el interpretativo-simbólico y el socio-crítico, los cuales han sido adaptados por Gairín (1993) a partir de los tipos de racionalidad de Habermas (1982). El enfoque que se utilizará para el presente análisis es el socio-crítico, ya que tiene una filosofía de partida acorde con el tratamiento que se ha desarrollado en este capítulo; sus características son:

Filosofía emancipadora y liberadora: la realidad construida queda mediada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción. Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos conocimientos y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos.

La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción. (Gairín, 1993, p. 75)

El enfoque socio-crítico sitúa la educación en contextos socio-históricos definidos, pues considera que la dimensión ideológica y política de la institución y la de los propios actores educativos influyen en los procesos de organización, distribución, adquisición y desarrollo del conocimiento.

En este aspecto, Bolman y Deal (citados por Ion y Domingo, 2009) afirman que los sistemas con un componente político presentan las siguientes características:

1. La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones comportan una distribución de recursos escasos.
2. Las organizaciones son coaliciones compuestas por individuos y grupos de intereses; por ejemplo, niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales...

3. Los individuos y los grupos de intereses difieren en las valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad.
4. Los objetivos y las decisiones organizativas emergen de varios procesos de negociación, de pactos y de luchas.
5. A causa de la escasez de recursos y del endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa.

Este enfoque enfatiza la visión comunicacional, la cual es consistente con el fenómeno comunicativo que se presenta en la actualidad, por la disposición y oportunidad de la información y el conocimiento, así como por la influencia de las redes sociales en los asuntos políticos, económicos y educativos; este enfoque considera que los significados e intereses personales o de grupos influyen de manera determinante en el establecimiento de compromisos, por ello, nos invita a reflexionar sobre la relación que existe entre las formas de comunicación, la acción política y el cambio. En este sentido, no hay que olvidar que el enfoque socio-crítico y la visión comunicacional son los basamentos de las propuestas de las organizaciones enfocadas en la gestión de conocimiento y en el desarrollo de las organizaciones que aprenden.

Con respecto a lo anterior, Ion y Domingo (2009) consideran que la organización tiene una estructura profunda que no siempre coincide con la estructura formalizada, por lo que es necesario identificar las zonas veladas de negociación entre coaliciones, grupos y personas que defienden intereses propios, aunque no siempre se manifiestan así. De igual modo, se comenta que el conocimiento, el uso y el dominio del lenguaje, es decir, la argumentación, es el mecanismo para negociar y generar compromisos sobre la actividad escolar.

En este contexto, los autores mencionados refieren que un análisis del poder institucional nos tiene que llevar al análisis de las fuentes de poder (autoridad) y sus manifestaciones (legal, carismática, unipersonal, colegiada, etcétera), para identificar y reconocer las posibles resistencias que pudieran dificultar el quehacer educativo. Por lo anterior, un análisis inicial, sustentado en el enfoque socio-crítico, nos permite señalar lo siguiente:

Se ha hecho referencia a que las decisiones que impactan en la operación de las funciones sustantivas de una institución educativa están asociadas a la distribución de recursos, que generalmente son escasos.

La problemática de los recursos es una situación hasta cierto punto constante en todas las instituciones educativas, un asunto de orden nacional. En

este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por medio de su secretario general ejecutivo, refirió que se requiere un aumento presupuestal para 2013 y reformas que permitan que los recursos para la educación superior sean plurianuales. Expresó que uno de los objetivos de la asociación es alcanzar 1.5 por ciento del PIB en el rubro de educación superior, ya que actualmente se tiene asignado sólo uno por ciento (ANUIES, 2012).

Aparentemente, el incremento en la asignación de recursos es un tema incierto, que implica tiempos de resolución variables. Esto obliga a las instituciones a efectuar una evaluación de prioridades y a jerarquizar los asuntos que deben ser atendidos en el corto, mediano y largo plazos. Las dinámicas de operación deben fortalecer el aprovechamiento de recursos, por lo que el trabajo en red o matricial es una de las maneras para lograr un máximo aprovechamiento de las capacidades instaladas, así como para generar recursos extraordinarios y buscar financiamiento externo; en este caso, debe profesionalizarse el desarrollo de cada una de las acciones planteadas, para mantener la calidad de operación de cada una de ellas, sin perder de vista que las acciones se emprenden para robustecer las propuestas educativas de la institución.

No sobra mencionar que desde el ejercicio de planeación institucional es necesario definir con claridad el número de proyectos, metas o acciones a realizar, ya que la planeación implica el ejercicio de recursos. En este sentido, es indispensable establecer prioridades y orientarse hacia el diseño y la operación de un número limitado de proyectos o metas que sean verdaderamente de orden estratégico, es decir, de alto impacto institucional, para evitar una excesiva atomización de metas y actividades que llega a parcelar el trabajo y puede disolver los esfuerzos de los integrantes de la comunidad, repercutiendo en una utilización de recursos que, en algunos casos, no llegan a producir impactos relevantes para el quehacer institucional.

Por ello, en este rubro es preciso que se establezcan criterios académicos claros y suficientes para la toma de decisiones, así como para fijar las estrategias que permitan comunicar a la comunidad educativa el uso de recursos; en algunos casos es necesario establecer dispositivos que ayuden a la comprensión del ejercicio de los recursos institucionales, dentro de los marcos de transparencia que se establecen para la rendición de cuentas.

Otro de los rubros que plantea el análisis socio-crítico tiene que ver con el reconocimiento de las coaliciones compuestas por individuos y grupos de

intereses, los cuales son representados por la alta dirección, los funcionarios, academias y órganos colegiados, grupos políticos y asociaciones de alumnos, entre otros.

Estos grupos suelen presentar diferencias de opinión, ya que sus intereses, preferencias y valores pueden diferir del discurso o de los cambios y acciones emprendidas en la organización educativa. Por tanto, es necesario establecer puentes de comunicación adecuados para dialogar sobre las prioridades que debe atender una institución que se despliega en nuevos entornos educativos, políticos, laborales y económicos. Es por ello que los procesos de cambio en los que están inmersas las instituciones generan tensiones que a veces alteran las rutinas y formas de trabajo de los individuos y de los grupos, e incluso llegan a trastocar la organización y operación de las prácticas académicas, creando ambientes de incertidumbre que pueden generar conflictos por falta de información oportuna.

La dimensión comunicacional es, entonces, prioritaria, ya que es el camino para establecer objetivos, metas y proyectos de manera colaborativa, pero también es el dispositivo para poder llevarlos a la práctica. Aquí es donde el proceso de argumentación es crítico para generar compromisos y establecer ambientes de trabajo que logren concretar la planeación en resultados tangibles que sean consistentes con las finalidades que se ha planteado la institución.

La construcción del discurso, la definición del marco conceptual y empírico de los referentes internos y externos, la precisión de los objetivos y metas, así como los resultados y beneficios que obtendrán los miembros de la comunidad y la sociedad en su conjunto son algunos de los puntos que deberá considerar la estrategia de comunicación que se implemente en la comunidad educativa.

Es importante considerar que hay propuestas o iniciativas que por su relevancia tienen en sí mismas un margen muy estrecho de negociación, algunas de ellas son el mismo proyecto educativo o la evaluación de la calidad, ya que si no se llegasen a consolidar se podría afectar la evolución de la institución y, por ende, la formación de los alumnos. En estas situaciones, la argumentación rigurosa de las partes involucradas es, nuevamente, el dispositivo para lograr los mejores acuerdos y compromisos de trabajo.

Uno de los supuestos del enfoque socio-crítico considera que cuando convergen la escasez de los recursos y la radicalización de posturas entre los diversos grupos —por ejemplo, entre las asociaciones sindicales y los órganos

colegiados—, la lucha de poderes y el conflicto serán, entonces, las características centrales de la vida organizativa. Por lo anterior, es necesario que los responsables de la gestión educativa mantengan una visión de conjunto que les permita comprender la complejidad del entramado de relaciones que se dan al interior de la institución.

Aunado a lo anterior, no hay que olvidar que los grupos externos a la institución, tales como los partidos políticos, las asociaciones profesionales, los sectores industriales y las organizaciones no gubernamentales, entre otros, tienen una participación activa en la estabilidad y el desarrollo de la operación académica. En suma, la institución educativa, como entidad orgánica, tendrá que desarrollar una mediación compleja con los distintos grupos de interés, que le permita mantener la coherencia entre el proyecto educativo y las dinámicas de empleo y formación, para construir de manera colaborativa los compromisos y estrategias de intervención que le permitan la adecuada operación de las actividades académicas.

LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

La toma de decisiones para establecer nuevas pautas de trabajo en el ámbito de la gestión educativa se basa, principalmente, en el seguimiento y la evaluación de los planes, programas, propuestas y proyectos que se han alineado con el modelo educativo de la institución en el transcurso del tiempo, así como en las necesidades del entorno y las tendencias formativas que tienen relación con el empleo y la formación, entre otros temas; por ello, la definición de las premisas y la atención de los temas académicos deben priorizarse en función de los propósitos institucionales, es decir, hay que evaluar lo verdaderamente relevante para el cumplimiento de la misión institucional.

Uno de los principales referentes para la evaluación es el posicionamiento sobre la calidad educativa, que es característica de cada institución, ya que esta concepción orienta de manera explícita el trabajo organizativo. La calidad es un concepto polisémico en permanente construcción, que trata de definir y de expresar la intención, la pertinencia, el tiempo y la manera de conducir los procesos y los servicios educativos; se puede afirmar que la calidad educativa se especifica histórica y culturalmente, pues se construye en función de atributos considerados valiosos y verdaderos en un momento determinado (Garduño, 1999; Chacón, 2010).

Es importante considerar que los atributos y criterios que son relevantes y valiosos en un determinado contexto histórico y social no son forzosamente los mismos para otro tiempo y contextos, por lo que la calidad educativa es una declaración explícita del *deber ser* y del *querer ser*, que se manifiesta con el cambio social, económico, tecnológico, político y cultural. En términos generales, se puede decir que la calidad educativa está relacionada con los procesos enfocados en el desarrollo de capacidades sociales, con la efectividad de los mecanismos e instrumentos de mediación para el aprendizaje y con los resultados de los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad.

Por lo anterior, es indispensable contar con un posicionamiento preciso sobre la calidad educativa que sea compartido por todos los miembros, ya que esto clarifica el propósito de la evaluación en sus dimensiones técnica, social y ética; entendiéndose que la dimensión técnica considera el diseño, la validez y el rigor de los contextos a examinar; las dimensiones social y ética se refieren al hecho de realizar las evaluaciones de manera prudente y respetuosa, dentro de un marco legal, normado, público y ético, para que su propio ejercicio tenga legitimidad, valor y aceptación entre las comunidades educativas. La evaluación debe basarse, primeramente, en la clarificación de los valores que dan sentido a las relaciones educativas (Carrión, 2005).

La intención final de la evaluación es proveer información relevante que promueva la mejora y la innovación, ya que la realimentación objetiva de los procesos permite desarrollar nuevos dispositivos o propuestas que faciliten la reconfiguración de las prácticas educativas; la información derivada de la evaluación permite modificar las relaciones funcionales y promover nuevas actitudes y acciones educativas (Chacón, 2011). Por esto, los factores y variables a evaluar se deben decantar en constructos complejos o indicadores mediante los cuales se puedan valorar los procesos y compromisos que son inherentes a la gestión educativa.

Para fines prácticos, se puede decir que los indicadores son dispositivos que facilitan la recopilación de datos, el procesamiento de la información y la comunicación entre las autoridades educativas, los diversos grupos que conforman la organización educativa, las instituciones y la sociedad. Los indicadores son, entonces, referentes teórico-contextuales en los cuales se refleja la complejidad de los procesos educativos.

En el marco de los indicadores para la evaluación, se cuenta con aquellos que se expresan mediante valores cuantitativos asociados al seguimiento

de procesos o al resultado de los mismos, los cuales suelen manifestar una respuesta numérica a los hechos que se suceden durante o después de una intervención. De igual importancia son aquellos de orden cualitativo que proporcionan elementos que ayudan a explicar e interpretar problemáticas o situaciones que se presentan durante el quehacer educativo.

En el campo de la educación, los indicadores cualitativos tienen una especial relevancia, ya que ayudan a explicar las circunstancias específicas de un grupo de interés, identificando sus necesidades y problemáticas, así como el horizonte imaginario, su expresión simbólica y la percepción que puede tener un grupo sobre la realidad; conocer y establecer los significantes y las posibles causas de ciertos comportamientos permite definir pautas de intervención específicas que fortalezcan el desarrollo de la gestión educativa.

Actualmente, la evaluación de los hechos educativos va más allá del simple cálculo de valores numéricos o de la sistematización de la percepción de los sujetos o grupos de interés, pues lo que se busca es medir los impactos de las intervenciones, es decir, la efectividad de las acciones o de los recursos que forman parte de los proyectos de la institución; por ejemplo, en el cambio de prácticas docentes.

Por ello, es necesario contemplar ejercicios de metaevaluación que permitan valorar las características y la utilidad de la evaluación empleada, para proponer nuevos dispositivos que fortalezcan su validez, uso y aplicaciones, y así poder delinear de manera más precisa la creación de condiciones que sean consistentes con el presente y el futuro de la institución; todo esto dentro del marco de las políticas públicas y de las demandas sociodemográficas y de empleo que se presentan de manera local, regional, nacional e internacional.

Actualmente, los procesos de evaluación requieren un replanteamiento que facilite la incorporación de nuevas metodologías de análisis, así como la definición de variables y factores que, además de reflejar de manera contextualizada los resultados cuantitativos, permitan valorar los impactos logrados de las acciones implementadas. Es por esto que para mejorar la evaluación y la toma de decisiones se requiere información que solo puede ser proporcionada mediante estudios e investigaciones rigurosas que documenten de manera precisa la realidad institucional.

La incorporación de la investigación educativa como parte de un sistema institucional para la toma de decisiones es, en sí misma, una decisión estratégica. Los resultados y aportaciones que se generan por medio de esta función permiten comprender e interpretar las realidades educativas que se

presentan en la práctica, ya que los objetos de estudio surgen de los contextos educativos y brindan una oportunidad para que los miembros de la institución y los grupos colegiados puedan analizar los resultados de sus prácticas o de las iniciativas implementadas y, así, participar de manera organizada en la mejora e innovación institucional.

La incorporación de la investigación educativa, como elemento alineado con los procesos de gestión, requiere de una aproximación conceptual y de una delimitación empírica, ya que el ámbito de su aplicación se debe circunscribir a objetos e intereses específicos. Una manera de ilustrar la amplitud de posibilidades de la investigación educativa es la que señala Latapí (citado por Murueta, 2004):

La Investigación Educativa es el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. (p. 6)

La extensión de la definición de Latapí nos obliga a establecer los criterios metodológicos y los alcances de los estudios e investigaciones educativos que son de interés para la gestión educativa y así evitar actividades poco rigurosas, redundantes o que no contribuyen a la mejora de los procesos de gestión.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El concepto de gestión educativa, los marcos teóricos y empíricos en que se sustenta, así como las diversas visiones, formas de articulación y resultados deseados son constructos en permanente evolución, que buscan responder a las problemáticas derivadas de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de entornos complejos y multirreferenciados. Por ello, la revisión de los procesos de gestión en las instituciones educativas debe ser un ejercicio riguroso y permanente, orientado a la generación de propuestas que promuevan la innovación y la mejora del quehacer educativo.

La línea de tiempo presentada permite observar que las visiones o marcos de acción en los cuales se ha desplegado la gestión educativa son un proceso dinámico: se ha transitado desde una gestión normativa de orden central, prácticamente sin participación de los actores educativos, hasta formas de

gestión en las cuales se enfatiza la comunicación, la argumentación y la colaboración en red, tanto de las comunidades educativas como de los grupos organizados externos a la institución.

Se ha destacado que la dinámica del cambio es el componente principal para analizar el trabajo institucional; la reflexión sistemática, desde una perspectiva socio-crítica, debe ser una alternativa metodológica que permita fortalecer el diseño y la implementación de nuevas propuestas de intervención, el rompimiento de paradigmas inoperantes, la recreación de referentes y la creación de nuevos sistemas de gestión asociados al proyecto educativo de cada institución.

Como se ha comentado, la comunicación y la argumentación son elementos fundamentales para el buen ejercicio de la gestión, por lo que los espacios de interlocución deben ser promovidos por la institución para favorecer el encuentro de las diversas expresiones que representan a la comunidad educativa. El fomento del diálogo es una oportunidad para generar compromisos y propuestas de trabajo, disminuir tensiones, gestionar el conocimiento y construir repertorios que permitan renovar y resignificar los principales referentes que animan el trabajo institucional.

REFERENCIAS

- ANUIES (2012). Reciben diputados estados financieros de universidades públicas. Recuperado en diciembre de 2012, de: <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=163&varIDNoticia=1505>
- Buenfil, R. (2010). Problematicar la perspectiva en los análisis sobre teletecnología en la enseñanza superior. En J. Carbajal, y D. Saur (Coords.), *El desafío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas*. México, D. F.: Juan Pablos Editor.
- Carrión, C. (2005). *Valores y principios para evaluar la educación*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO (Ed.), *La gestión: en busca del sujeto* (Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa). Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO. Recuperado en 2010, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>
- Chacón, F. (2010). La evaluación de la calidad educativa. En M. Murueta (Coord.), *Alternativas para la Calidad Educativa*. México, D. F.: Editorial AMAPSI-CESE.

- Chacón, F. (2011). Acreditación e innovación en FIMPES. En A. Ibarra (Coord.), *Innovando la universidad: realidades y desafíos*. Guadalajara, México: UNIVA.
- Gairín, J. (2003). *Gestión Organizativa*. Colección Formación de directoras y directores de centros educativos (módulo 2). San Salvador, C. A.: Algier's Impresores. Recuperado en 2009, de: http://sitiosescolares.miportal.edu.sv/12857/Doc.PDF/Modulo_2.pdf
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21(3), 93-103.
- Habermas, T. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Esp.: Taurus.
- Ion, G., y Domingo, A. (2009). *Organización del Centro Escolar*. UOC. Recuperado en 2011, de: <http://books.openlibra.com/pdf/uoc-organizacion-cescolar.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional (2011). *Programa de Desarrollo Institucional 2007-2012*. Recuperado en 2011, de: [http://www.dpl.ipn.mx/contenidos/documentos/S10000/PDI\(2\).pdf](http://www.dpl.ipn.mx/contenidos/documentos/S10000/PDI(2).pdf)
- Murueta, M. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México, D. F.: Editorial AMAPSI-CESE.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024*. Recuperado en 2012, de: http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf
- Universidad de Sonora (2012). Plan de desarrollo institucional 2009-2013. Recuperado en 2012, de: <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015. Recuperado en 2012, de: <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlanDesarrollo2011-2015.pdf>

CAPÍTULO 3

¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior?

Judith Claudia Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios privilegiados, en ellas se transforma y potencializa el conocimiento, aunado a que contribuyen a consolidar el proyecto de nación formando a profesionales, así como a ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su entorno. La misión del Instituto Politécnico Nacional (IPN), legado de la Revolución Mexicana, tiene un alto contenido social y de solidaridad, en el cual la educación se constituye como la herramienta más importante.

En ese contexto, nuestra casa de estudios tiene un reto de enormes dimensiones, sobre todo porque requiere de la voluntad y el compromiso de quienes la conforman. Por ende, resulta fundamental que las relaciones interpersonales y el trabajo que en ella se desarrolla se lleven a cabo en un ambiente de equidad, de respeto y de cordialidad.

¿Cómo lograr ese compromiso de la comunidad?, ¿cómo lograr ese ambiente ideal? El IPN ha generado una serie de mecanismos e instancias que trabajan para fortalecer el quehacer colaborativo y propiciar mejores relaciones de convivencia; en este documento abordaré cada uno de ellos y haré especial hincapié en el Comité de Ética, compartiendo algunas reflexiones que se desprenden de mi experiencia, consecuencia del trabajo efectuado durante algunos años.

No obstante, es de mi interés hacer manifiesta la importancia que estos mecanismos e instancias tienen en la “reconstrucción” de nuestra organización, la cual necesariamente implica una transformación en el ejercicio de la

autoridad y en la convivencia, al mismo tiempo que favorece el ejercicio de un derecho humano fundamental: el derecho a la educación.

EL PRESENTE DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

El IPN es una institución educativa del Estado mexicano que, de conformidad con lo establecido en el artículo 1 de su Ley Orgánica, fue “creada para consolidar, a través de la educación, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política para alcanzar el progreso social de la Nación” (IPN, 2001, p. 34).

Tiene, entre otras finalidades, la de “contribuir a través del proceso educativo a la transformación de la sociedad con un sentido democrático y de progreso social” (IPN, 2001, p. 35), centrando su misión en la formación integral de profesionales.

Atendiendo a lo referido en la Ley Orgánica, desde un punto de vista estricto, correspondería al personal académico el cumplimiento de la misión que el IPN se ha planteado. Sin embargo, las tareas sustantivas (docencia, extensión, difusión e investigación) requieren el apoyo del personal de mando y administrativo —este último llamado personal de apoyo y asistencia a la educación— para su adecuado desarrollo.

Desde su creación hasta la fecha, el IPN ha aumentado su presencia y cobertura en todo el país; en 2012, se ubicaba en más de 19 entidades federativas (estados) de la república mexicana. Las unidades académicas, centros de investigación, de educación continua y las distintas unidades de apoyo trabajan de manera coordinada con las dependencias politécnicas, cuyas funciones administrativas permiten la gestión de recursos, los movimientos del personal, así como los sistemas de control y administración. Todo ello permite que las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión se desarrollen de manera oportuna.

Por su parte, la plantilla laboral del instituto se conformaba por un total de 27 756 personas, organizadas según se muestra en el cuadro 1.

El personal del instituto atendió, por lo menos hasta el primer semestre de 2012, a aproximadamente 336 216 personas en las modalidades escolarizada y no escolarizada, así como en la formación de lenguas extranjeras y educación continua. Por ende, y a pesar de que sus actividades encuentran su principal respaldo en el personal académico, no pueden resultar indiferentes

Cuadro 1. Plantilla laboral del IPN.

NIVEL	CANTIDAD
Personal académico	17 294
Personal de apoyo y asistencia a la educación	10 112
Personal de mando	350
TOTAL	27 756
Elaborado con datos del Informe de Autoevaluación correspondiente al primer semestre de 2012.	

las gestiones administrativas que permiten la atención de ese número de usuarios(as) y que involucran al personal administrativo y de mando.

No obstante, es importante tener en cuenta que una comunidad tan grande y heterogénea difícilmente estará exenta de situaciones de tensión o conflicto, lo cual puede en muchas ocasiones alterar el orden natural de la institución, las relaciones interpersonales y, particularmente, la debida y adecuada prestación del servicio público.

En ese contexto es importante señalar que las y los trabajadores del IPN, independientemente de la naturaleza de su puesto, la temporalidad de su contratación o la posición jerárquica que ocupen en la estructura, tienen derechos y obligaciones. Por tanto, el incumplimiento de estas últimas puede generar distintas responsabilidades susceptibles de investigación y sanción por parte de diversas instancias; y los procedimientos que se generen —sean de naturaleza administrativa, penal, laboral o, en su caso, relativos a los derechos humanos— tendrían que ser, en mi opinión, la última consecuencia, excepcional y esporádica, para solventar un conflicto. Sin embargo, no sería necesario implementarlos si cada persona que conforma el instituto desplegara su conducta con base en el respeto a la dignidad de las personas, en el conjunto de valores institucionales y conforme a la misión y visión que ha planteado nuestra casa de estudios.

Bajo esta perspectiva, ahondaré respecto de algunos mecanismos creados por el Instituto Politécnico Nacional, los cuales, de manera general, están encaminados a proporcionar los conocimientos, competencias y habilidades para que las personas que integran su comunidad fortalezcan su sentido de pertenencia e identidad institucional, sustentada en un conjunto de valores entendidos y compartidos, así como a propiciar que seamos conscientes de la importancia que tienen nuestro trabajo y actitud para materializar el ideal que da sentido al instituto.

COMITÉS DE SEGURIDAD Y CONTRA LA VIOLENCIA (COSECOVI)

Los comités tienen como finalidad promover acciones y fomentar valores para mantener un buen ambiente, “instrumentan medidas de orientación, prevención, capacitación, corrección y rectificación de situaciones que afectan el bienestar y la integridad física” (IPN, 2003, p. 51) de quienes integran la comunidad escolar; además, promueven políticas de prevención contra actos antisociales o delictivos y están facultados para vincularse con otras instituciones. Estos comités inicialmente se integraron al interior de las unidades académicas de nivel medio superior y superior; sin embargo, mediante un acuerdo modificatorio se amplió su presencia en el resto de las dependencias politécnicas (centros de investigación, centros de educación continua y unidades administrativas), por lo cual hoy su impacto es mayor, pues existen aproximadamente 72 comités instalados.

Los Cosecovi derivan de los Consejos Técnicos Consultivos Escolares o similares, que se integran en las dependencias politécnicas; los preside el o la director(a) de la escuela, centro o unidad; un(a) secretario(a), un(a) coordinador(a) y cinco vocales. Los vocales suelen ser personal docente y administrativo. Hasta el momento no hay representación del alumnado.

Si bien existe, en la práctica, un involucramiento de quienes los conforman, el trabajo operativo recae en la persona que coordina; esta labor implica desde organizar y supervisar las actividades de difusión hasta la recepción, en su caso, de las denuncias de quienes integran su comunidad. Además, la falta de participación del alumnado en ocasiones ha propiciado que las acciones realizadas presenten un enfoque centrado en el adulto, apartado de las verdaderas necesidades e intereses de las y los jóvenes.

Adicionalmente, entre los años 2006 y 2007 observé que, si bien es cierto que los Cosecovi realizaban un trabajo preventivo y directo con el alumnado y los padres de familia para acercarles información pertinente, precisa y confiable respecto de temas que tienen que ver con salud, prevención de adicciones, valores y hábitos, en ocasiones se presentaba cierta rigidez, es decir, una actividad preventiva, pero con mucho control. Esta situación se ha ido transformando como resultado del acuerdo modificatorio, aunado a la vinculación que estos comités han tenido con instancias externas e internas, entre ellas, la Defensoría de los Derechos Politécnicos (DDP).¹ Por tanto,

¹ Más adelante abordaré a detalle los antecedentes, objeto y estrategias de trabajo de la DDP; únicamente haré notar que, hasta la fecha, existen solo 19 defensorías o procuradurías universitarias que velan por los derechos de su comunidad.

en los últimos años han incorporado a su formación aspectos de derechos humanos y de equidad de género.

La creación de los Cosecovi permitió, sin proponérselo, identificar los diferentes factores que pueden incidir de manera negativa en el desarrollo armónico de las actividades de un centro educativo y las distintas problemáticas que el alumnado enfrenta en sus diferentes entornos –escolar, familiar y de grupo–, lo cual favorece, mediante diversas actividades, la mejora del ambiente escolar, las relaciones entre las personas que integran la comunidad, el trabajo horizontal, la construcción de consensos y, especialmente, la conclusión exitosa de las trayectorias escolares del alumnado. En ese sentido, la creación de los Cosecovi implicó para el personal directivo una manera diferente de adoptar decisiones, pues incorporó nuevos enfoques (derechos humanos y género) a su labor directiva, circunstancia que también le ha permitido “reeducarse” y romper con viejas tradiciones.

PROGRAMA INTEGRAL DE PROTECCIÓN A LA COMUNIDAD (PIPC) Y RED DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL PIPC

La Secretaría General del Instituto Politécnico Nacional es la instancia “responsable de coordinar y supervisar los programas y acciones de los Cosecovi, así como el cumplimiento de los mismos, conforme al ejercicio acordado en su desarrollo en cada dependencia politécnica” (IPN, 2009, p. 25), la cual consideró pertinente integrar una red de protección a la comunidad, conformada, al principio, por sus propias áreas –Seguridad, Prevención y Protección Civil– mediante un trabajo coordinado. La participación de los Cosecovi fue fundamental, ya que al identificar las problemáticas que acontecían en cada centro educativo informaban lo conducente a estas áreas para generar los apoyos y acciones con instancias internas y externas para prevenir y, en su caso, corregir las situaciones que atentaban contra la integridad de su comunidad, particularmente la estudiantil.

Sin embargo, conscientes de la importancia de sumar esfuerzos y de la necesidad de un trabajo multidisciplinario, en 2007 se integraron a dicha red diversas dependencias politécnicas del área central, de las cuales mencionaré únicamente la Dirección de Servicios Estudiantiles (DSE), la Oficina del Abogado General (OAG), el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género (PIGPG) y la Defensoría de los Derechos Politécnicos (DDP).

A este grupo de trabajo se lo denominó Red de Gestión Institucional del PIPC. Su principal objetivo es trabajar acciones conjuntas que permitan la protección de su comunidad y el desarrollo de los objetivos institucionales, en un ambiente de seguridad, respeto y cordialidad, atendiendo a diferentes aspectos: salud, deporte, cultura, ciencia, derechos humanos, equidad de género y legalidad.

¿De qué manera interactúa la Red de Gestión Institucional del PIPC?

Cada instancia que conforma la red tiene su propio plan de trabajo, de acuerdo con su competencia; sin embargo, se establecen distintas actividades dirigidas a determinados sectores de la comunidad politécnica, o bien a la comunidad en su conjunto.

Estas actividades se generan desde tres enfoques. El primero se vincula con la implementación de acciones formativas y de capacitación mediante paneles informativos, talleres, cursos o diplomados para el personal directivo, administrativo y docente; tienen como finalidad proporcionar herramientas teórico-metodológicas que permitan al personal atender y resolver conflictos con apego a la normatividad, pero con sensibilidad y respeto a la dignidad de la persona, como por ejemplo, en la recepción, atención y canalización de denuncias. Según puede observarse, comprende actividades sencillas, como el panel informativo, cuya finalidad es que las diversas instancias difundan los servicios que ofrecen y, en su caso, los mecanismos de atención de orientaciones, quejas y denuncias; o bien acciones formativas más complejas, como el diplomado creado para atender la violencia entre iguales (conocido como acoso o *bullying*), cuya atención requiere una formación multidisciplinaria.

El segundo enfoque tiene una connotación más lúdica y/o didáctica vinculada con la difusión, pues se desarrollan eventos, tales como *rallies*, concursos, jornadas informativas y ferias, cuyo objeto es sensibilizar a la comunidad respecto de las temáticas referidas en párrafos precedentes, de la importancia de acudir a instancias confiables y acercar distintos servicios para mejorar nuestro bienestar y calidad de vida. En 2012, por ejemplo, se organizó una jornada integral de prevención, que, por primera vez, convocó a centros de investigación y centros de educación continua del interior de la república mexicana.

El tercer y último enfoque se refiere a la atención de problemáticas que transgreden a las personas y la normatividad. Por tanto, al tener conocimiento

de una situación en particular se adoptan las medidas para que se presenten las denuncias o quejas pertinentes, se salvaguarde la dignidad e integridad física de la persona y se implementen acciones preventivas o correctivas para que esa situación no se repita, circunstancia que propicia una atención oportuna a quien denuncie o se inconforme.

Este trabajo lo realizan las áreas que constituyen la red, ya sea alguna de ellas o todas. Por tal motivo, se sostienen reuniones periódicas donde el intercambio de información y el trabajo multidisciplinario son necesarios para la implementar y dar seguimiento a las acciones mencionadas. Por consiguiente, en la medida en que se fortalezca la transversalidad del trabajo realizado por la red se podrá beneficiar a un mayor número de integrantes de la comunidad, toda vez que los recursos se potencializan y se generan vínculos de colaboración que permiten afrontar las circunstancias —a veces personales y, otras, sociales— que impactan en el desarrollo de las actividades institucionales, evitando distraer a las personas de la solución de conflictos o problemáticas que, en su momento, fueron susceptibles de prevenirse.

Con independencia de lo expuesto, será pertinente generar indicadores que permitan evaluar la operatividad y eficacia de la Red de Gestión Institucional del PIPC, de los cuales carece hasta ahora y que favorecerán las decisiones que al interior se adopten, así como generar políticas institucionales que permitan fortalecer la gestión educativa.

UNIDAD POLITÉCNICA DE GESTIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En el año 2007, se impulsó, desde la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional, la creación del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género (PIGPG), con el objetivo de “desarrollar una cultura de equidad de género en el Instituto Politécnico Nacional que promueva y fomente la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros para la formación integral de su comunidad” (IPN, 2008, p. 42). Los mecanismos estipulados para lograrlo son:

- Acciones afirmativas encaminadas a acelerar la igualdad de hecho entre mujeres y hombres.
- Proyectos y propuestas de difusión, sensibilización, formación y capacitación en temáticas relacionadas con la perspectiva de género y la no violencia.

- Políticas y programas públicos que promuevan una cultura de equidad de género, igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y trato no discriminatorio hacia las diferencias sexuales.

Derivado de la importancia de la equidad de género como política pública para construir mejores organizaciones y, por ende, sociedades, a partir del 1 de mayo de 2012 el Programa se estableció como dependencia politécnica, cuya denominación es Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG), y señala como propósito:

Desarrollar una cultura de equidad en el Instituto Politécnico Nacional que promueva y fomente la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, así como la erradicación de cualquier manifestación de violencia, y de manera particular la que sufren las mujeres, con el propósito de contribuir [a] una formación integral de su comunidad. (IPN, 2012, p. 18)

La unidad ha realizado un trabajo oportuno, tanto con hombres como con mujeres: se han implementado talleres, conferencias, concursos, investigaciones, campañas (Yo Mujer), observatorios (Zona Libre de Violencia en las Instituciones de Educación Superior) y materiales didácticos (el más difundido es el Violentómetro); también se han favorecido políticas institucionales, como el otorgamiento de la licencia por paternidad, que permite a los padres politécnicos gozar de 13 días hábiles para acompañar y disfrutar del nacimiento de sus hijos o hijas, la expedición de títulos académicos según el sexo, entre muchas otras.

La incorporación de la perspectiva de género en el IPN –primero, mediante el programa y, posteriormente, con la actual unidad– ha permitido a la comunidad politécnica comprender de una manera diferente las relaciones entre hombres y mujeres, a fin de reducir las desigualdades y de promover el ejercicio efectivo de los derechos, independientemente de su género.

COMISIÓN DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y ERRADICACIÓN DEL ACOSO Y HOSTIGAMIENTO

Como se refirió en el apartado anterior, el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género reconocía, como un elemento fundamental para

la equidad de género, erradicar todo acto de violencia. Por ende, en 2008 impulsó la integración de la Comisión de Prevención, Atención y Erradicación del Acoso y Hostigamiento (Copaeah), acompañada de la campaña Denuncia Segura, mediante la cual se recibirían denuncias por acoso y hostigamiento en los ámbitos escolar y laboral, creando incluso un sitio Web y una dirección electrónica para tal efecto.

En sus primeros años, la comisión estaba conformada por distintas unidades del IPN, entre ellas: la Secretaría General, la Oficina del Abogado General, la Dirección de Capital Humano, la Dirección de Educación Media Superior y Superior y la Defensoría de los Derechos Politécnicos; la preside la Secretaría Académica. Hoy, solo la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género y la Oficina del Abogado General atienden y dan seguimiento a los asuntos recibidos a través de la denuncia segura. Ello obedeció a que la OAG era la única instancia que –tratándose de trabajadores del instituto– después de realizar un procedimiento de investigación emitiera una sanción, o bien solicitara la intervención del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje para incluso cesar (rescindir sin responsabilidad) del instituto al trabajador o a la trabajadora.

Aunado a lo antes expuesto, se consideró pertinente que, en los casos en que la persona presuntamente acosadora fuera parte del alumnado, la Oficina del Abogado General diera seguimiento a dichas denuncias. En su mayoría, las denuncias se relacionan con actos de hostigamiento de superiores jerárquicos a subordinados(as) o de personal académico al alumnado; en mayor medida se presentan en las unidades académicas de nivel superior.

A partir del trabajo desarrollado por la comisión se ha hecho evidente que la violencia no es aceptable, independientemente de la persona de la cual provenga. Además, si bien es cierto que la intervención es fundamental, mediante el procedimiento que se prevea, la prevención es, sin duda, la herramienta más eficaz. Por tal motivo, la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género sigue impulsando la sensibilización en tan importante tema.

DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS POLITÉCNICOS (DDP)

El establecimiento de defensorías en las instituciones de educación superior en nuestro país tiene un antecedente importante en la Defensoría de los Derechos Universitarios, establecida, en 1985, en la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM). Esta figura se retomó en la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de México del 28 de noviembre al 1º de diciembre de 2001 y convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) y el Gobierno de México.

De este encuentro se emitió la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, de la que se desprenden distintas recomendaciones para los diferentes niveles educativos. En cuanto a la educación superior, a manera de síntesis, se señalan las siguientes:

- Propiciar y fomentar la instrumentación de los planes nacionales.
- Vincular la docencia en derechos humanos con la investigación.
- Desarrollar, desde una visión amplia, componentes de los derechos humanos en cada carrera (de manera obligatoria, opcional y transversal).
- Favorecer la colaboración interuniversitaria y constituir un banco de proyectos de investigación en derechos humanos.
- Formar alumnado, personal académico y promotores de derechos humanos desde un enfoque integral. En lo personal, adicionalmente incorporaría al personal administrativo y a las autoridades.
- Desarrollar especializaciones y cursos de posgrado en derechos humanos.
- Instalación de defensorías de derechos universitarios en todos los países.

Cuatro años después de emitirse la declaración aludida, el Consejo General Consultivo del IPN aprobó, el 21 de diciembre de 2005, el acuerdo por el que se expidió la Declaración de los Derechos Politécnicos y se estableció la Defensoría de los Derechos Politécnicos. Lo anterior fue publicado, el 31 de enero de 2006, en la *Gaceta Politécnica*. Así, a partir del 1º de febrero del mismo año la defensoría inició formal y jurídicamente sus funciones. En términos de ese acuerdo, la DDP se entiende como el órgano autónomo encargado de la promoción, protección, defensa, estudio y divulgación de los derechos de los miembros de la comunidad politécnica. Por ello, tiene por objetivo:

- Desarrollar una cultura de la legalidad y de respeto a los derechos humanos y politécnicos.
- Promover la igualdad y la equidad, así como el respeto a la diversidad de opiniones, preferencias o cualquier otra condición, evitando todo acto de discriminación.
- Promover en el instituto el estudio y la investigación en materia de derechos humanos.
- Impulsar la generación y el cumplimiento de acuerdos en materia de derechos humanos.
- Proporcionar orientación a la comunidad politécnica para realizar acciones preventivas, a fin de evitar afectaciones a sus derechos.
- Conocer las afectaciones en derechos humanos y politécnicos y, de ser el caso, proponer soluciones conciliatorias o emitir resoluciones o recomendaciones.

Con la finalidad de cumplir con su objetivo, particularmente desde el 2010, la defensoría ha desempeñado su labor, siguiendo tres estrategias: promoción y difusión de los derechos humanos y politécnicos; formación y capacitación para el personal del IPN; asesoría a la comunidad para la protección y defensa de esos derechos.

De manera similar a otras instancias, la Defensoría de los Derechos Politécnicos divulga información y sensibiliza a la comunidad por medio de mensajes en medios electrónicos e impresos, organiza concursos, foros e imparte conferencias y pláticas. Además, implementa talleres, un curso a distancia, así como dos diplomados en Derechos Humanos y Transformación de Conflictos, respectivamente, con el fin de proporcionar al personal los conocimientos, habilidades y herramientas que favorezcan el ejercicio de su función y la transformación de conflictos sin violencia.

Es importante señalar que la promoción ha permitido que la defensoría difunda los procedimientos para la protección y defensa de los derechos de la comunidad (orientación y queja) mediante los cuales atiende al alumnado –tanto en las modalidades escolarizada y a distancia como en formación de lenguas extranjeras–, al personal académico, administrativo y de mando, al igual que a las y los egresados.

Sobre el particular, es importante resaltar que el artículo 9 del Reglamento Interno del Instituto Politécnico Nacional establece quiénes conforman la comunidad politécnica, considerando, además de lo señalado en el párrafo

precedente, al personal de sus organismos auxiliares. Sin embargo, derivado de una opinión consultiva emitida por la Oficina del Abogado General, la defensoría no puede integrar o iniciar quejas presentadas por dicho personal, dada la naturaleza jurídica de los organismos auxiliares, la cual les otorga la posibilidad de autorregularse.

El procedimiento de orientación tiene una especial importancia, pues informa a los usuarios sobre la naturaleza de las problemáticas planteadas (laboral, administrativa, académica, entre otras), las instancias competentes, la normatividad aplicable y las posibles formas de solución, gracias a lo cual conocen sus derechos y dónde se prevén, de tal manera que en el futuro les sea más sencillo identificar a qué instancia y normatividad recurrir. No obstante, la defensoría da seguimiento a las acciones que la persona usuaria realiza ante las autoridades a fin de garantizar la atención adecuada y la solución de sus problemas.

Por su parte, el inicio de los procedimientos de investigación, denominados quejas, es más formal y amerita una indagación más exhaustiva; tiene por objetivo, en la medida de lo posible: la restitución de los derechos afectados, la intervención del (o de la) titular de la dependencia que corresponda para generar acciones preventivas o correctivas y, de ser el caso, la emisión de una recomendación. Si bien es cierto que ésta no tiene un efecto vinculatorio, su impacto se relaciona con el prestigio de las personas o de la unidad de la cual se trate. El procedimiento de queja permite la conciliación entre las partes involucradas y, de no acreditarse afectaciones a los derechos humanos y politécnicos, la defensoría tendrá la obligación de emitir una resolución que deberá ser notificada a las personas interesadas.

Por medio de estas estrategias el trabajo realizado por la defensoría ha propiciado el empoderamiento de quienes integran la comunidad politécnica, pues se reconocen a sí mismos(as) y a las personas con las cuales se relacionan como seres con derechos, sin los cuales su desarrollo no puede ser integral ni pleno. Es transitar de la teoría a la vivencia de los derechos humanos y politécnicos.

Adicionalmente, y salvo casos excepcionales, la relación de la defensoría con la autoridad ha cambiado: imperaba una situación de desconfianza y resistencia, pero ahora se la reconoce como una instancia de apoyo; la colaboración es recíproca y existe una comunicación efectiva para enfrentar las problemáticas y conflictos que se presentan de manera cotidiana.

Es importante destacar que el trabajo realizado por la Defensoría de los Derechos Politécnicos se ha enriquecido gracias a su vinculación con instan-

cias públicas, privadas y de la sociedad civil, circunstancia que le ha permitido incorporar enfoques multidisciplinarios, así como sumar a especialistas, recursos y proyectos, generando la suscripción de convenios generales y específicos de colaboración; en algunas ocasiones ha sido suficiente la voluntad de las instituciones para concretar las distintas actividades enunciadas en párrafos precedentes. Si bien es cierto que existen retos pendientes, si se atiende a las recomendaciones contenidas en la declaración referida al inicio de este apartado, hoy la DDP se ha posicionado entre su propia comunidad y es un referente para diversas instancias e instituciones.

COMITÉ DE ÉTICA

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, norma suprema de nuestra nación, establece en su artículo 113, como mandato constitucional para todas aquellas personas a las cuales ha sido conferido el ejercicio de la función pública, el deber de apegarse a los principios de legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia, por lo cual se creó incluso una Secretaría de Estado (actualmente, denominada Secretaría de la Función Pública) y una ley particular (la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos) a fin de observar y, en su caso, sancionar su comportamiento.

En ese contexto, se generaron disposiciones normativas para que cada institución de la Administración Pública Federal generara un código de conducta que coadyuvara a que las y los servidores públicos dieran cumplimiento a lo establecido en el artículo citado. Por consiguiente, el IPN emitió su propio código de conducta, cuya existencia y ámbito de aplicación desconocían, desafortunadamente, buena parte de quienes integran la comunidad del instituto. Este código de conducta permaneció vigente desde 2003; sin embargo, el 6 de marzo de 2012, la Secretaría de la Función Pública emitió los “Lineamientos generales para el establecimiento de acciones permanentes que aseguren la integridad y el comportamiento ético de los servidores públicos en el desempeño de sus empleos, cargos o comisiones”. La obligación para las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal es:

- a. Establecer un Comité de Ética.
- b. Elaborar o actualizar el Código de Conducta.
- c. Sensibilizar a la comunidad de que se trate.

- d. Generar mecanismos de autorregulación, es decir, evaluar el impacto de dicho código.

Derivado de que los lineamientos son una disposición aplicable para el Instituto Politécnico Nacional, el Comité de Ética² se instaló formalmente el 19 de abril de 2012, con una composición heterogénea y plural que albergaba a representantes del personal administrativo, académico, directivo, así como a las y los funcionarios de esta casa de estudios. En principio, la convocatoria para su integración fue limitada, particularmente por el tiempo que la propia normatividad establecía para instalarla. Sin embargo, de ninguna manera pone en duda la integración y solidez del comité, pues observé que participaron en él diversas personas, con distintas responsabilidades, de edades, profesiones y sexo diferentes, entre muchas otras circunstancias que enriquecieron la discusión, el intercambio de ideas y la actualización del Código de Conducta, el cual fue publicado el 1º de septiembre de 2012, en la *Gaceta Politécnica*.

En la reciente elección del nuevo comité, dado que se integra anualmente, se emitió una convocatoria y las personas propuestas fueron elegidas por votación secreta e individual emitida por quienes integran el Consejo General Consultivo, que es el órgano colegiado más importante del IPN. Con independencia de lo anterior, la Presidencia del comité deberá, en su caso, considerar la pertinencia de establecer un procedimiento específico y permanente para elegir y designar a los miembros electos del comité, que garantice la mayor publicidad, transparencia y, sobre todo, participación de nuestra comunidad. Para formular el Código de Conducta el comité en funciones revisó tanto el código existente como el Código de Ética, este último elaborado por la Presidencia del Decanato del IPN, el cual, curiosamente, también comprende un apartado para el alumnado.

¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentó el comité para integrar el código?

La primera fue la discrepancia de conceptos y el tiempo limitado para actualizar el código. Para ello, fue pertinente compartir algunas lecturas, identificar valores, discutir su conceptualización y tener numerosas sesiones de trabajo.

² La Defensoría de los Derechos Politécnicos es miembro electo, con voz y voto en el comité.

Aunado a lo anterior, los lineamientos señalan los elementos que deben preverse en su contenido: una introducción; la referencia de los valores integrados en el Código de Ética de la Administración Pública Federal; un listado de valores específicos, que resultan indispensables en la organización; y un apartado en el que se precisen las conductas que habrán de observar las y los servidores públicos. Esta circunstancia fue una de las más difíciles de solventar: ¿qué conductas deben señalarse?, ¿cómo deben redactarse?

La manera en que solucionamos esta situación fue estableciendo nueve principios básicos que orientan o apoyan a quienes fungen como servidores(as) públicos en su quehacer cotidiano:

- Conocimiento y aplicación de la normatividad.
- Desempeño del empleo, cargo o comisión.
- Responsabilidad en el uso y asignación de recursos públicos.
- Uso transparente de la información.
- Vocación de servicio.
- Respeto y compañerismo entre servidores públicos del IPN y con la sociedad.
- Colaboración en la prevención de riesgos y relación amigable con el entorno.
- Toma de decisiones responsables.
- Profesionalización en el servicio.

Para cada principio se enunciaron los valores con los cuales se vinculan y diversas conductas generales, toda vez que difícilmente un código de conducta o de ética puede abarcar todos los conflictos que podrían presentarse en una organización. Por ende, a través del Código de Conducta se establece un mínimo necesario para desarrollar nuestro trabajo, previsto no sólo en la normatividad politécnica, sino también en la normatividad federal. Es pertinente hacer notar que de señalar un mayor número de conductas se correría el riesgo de suprimir alguna o, peor aun, de que a las personas destinatarias les pareciera ocioso y/o desgastante leer un documento tan extenso.

De ahí la importancia de que la información contenida en el Código de Conducta fuera concreta, clara y, sobre todo, que evitara la interpretación o la ambigüedad, lo cual no impide que al efectuar alguna revisión haya aspectos susceptibles de perfeccionarse. Por tal motivo, resulta fundamental que a la comunidad a la cual va dirigido (personal administrativo, académico,

directivo, así como las y los funcionarios) le quede muy claro que el Código de Conducta:

- Aplica para todas las personas que, conforme al artículo 108 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desempeñen un empleo, cargo o comisión en el Instituto Politécnico Nacional.
- Es una guía que orienta nuestro actuar como servidores públicos, independientemente de nuestra responsabilidad o posición jerárquica en la institución.

Estas ideas son fundamentales, pues muchas personas suelen considerar que su papel en la organización puede ser insignificante, o bien que sólo tienen responsabilidad “las o los jefes”. En realidad, esto no es así: todas las personas somos igualmente importantes para la consecución de los objetivos de la institución y, guste o no, todas y todos debemos responsabilizarnos de nuestros actos u omisiones.

Si se atienden esas conductas y las desarrollamos habitualmente estoy segura de que ante un conflicto sabremos qué decisión tomar y ésta, de ninguna manera, afectará a otra persona y mucho menos el logro de los objetivos institucionales.

- Es un instrumento no vinculatorio, es decir, no establece sanciones en caso de incurrir en inobservancia.

En este punto vale la pena señalar que el Comité de Ética podrá emitir recomendaciones —no sanciones— derivadas del incumplimiento al Código de Conducta, por lo cual considero que debe desarrollarse un procedimiento para tal efecto, dado que actualmente se carece de él.

Bajo esta perspectiva, es evidente que el Comité de Ética se suma a los mecanismos e instancias ya referidos para prevenir y corregir las acciones u omisiones del personal que contravengan la norma. Sin embargo, los riesgos pueden ser mayores si ante la multiplicidad de instancias y mecanismos la comunidad no encuentra una respuesta efectiva a sus problemáticas y, principalmente, si no logramos transformar la manera en que se ejerce la autoridad o se brinda el servicio público.

Entonces, ¿cuál es el sentido del código? No resuelve los problemas, no sanciona a las personas que incurren en incumplimiento y, además, aplica a

todas y todos los servidores públicos por igual. En realidad, el código tiene como principal efecto prevenir, pues difunde ese mínimo necesario que debe observarse en nuestra actividad, pero también considero que debe propiciar la reflexión entre el personal y el conocimiento de la normatividad.

Esta situación, reitero, obedece a que nuestras acciones u omisiones irremediablemente pueden traer consecuencias en el ámbito administrativo, laboral y penal. Por tanto, son susceptibles de ser investigadas y sancionadas. Adicionalmente, en 2011, derivado de una reforma en materia de derechos humanos, el artículo 1, párrafo tercero de la Constitución, señala:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. (CNDH, 2011, p. 21)

Por consiguiente, el Instituto Politécnico Nacional tendrá que llevar a cabo “el adecuado diseño e implementación de estrategias éticas, para promover y mantener un clima organizacional [*sic*] caracterizado por el apoyo entre sus miembros” (Del Pino, 2012, p. 106), además de que el personal deberá conjuntar “sus fortalezas para contribuir en la construcción de una mejor educación universitaria” (p. 118), porque nuestros actos están encaminados, reitero, a conformar no sólo profesionales, sino también ciudadanos(as). De ahí la importancia de predicar con el ejemplo. Un hecho, en ocasiones recurrente, es la denostación de la expresión del joven alumnado por considerar que no saben lo que quieren o que no tienen experiencia. ¿Cómo formar ciudadanía si se evita que expresen su opinión, si se limita que argumenten y se genere un pensamiento crítico y, en consecuencia, se va en sentido contrario a lo que se espera del servidor público, sea hombre o mujer?

De ahí que la actualización del código sea relevante, pues además de ser evidente la necesidad de redignificar el servicio público, resulta fundamental sensibilizar a quienes conforman la planta laboral y poner en práctica este mínimo necesario: la construcción de un ejercicio ético basado en el reconocimiento y el respeto de la dignidad; el rechazo categórico a cualquier acto que la vulnere; el servicio encomendado a la institución, su prestigio y

compromiso social, pero, más allá de eso, el compromiso que cada persona tiene para consigo misma, su trabajo y familia.

En este sentido, considero que el Código de Conducta diseñado por el Instituto Politécnico Nacional incorpora y resalta algunas acciones que se han realizado y que han sido explicadas anteriormente: implementar la perspectiva de género; el conocimiento, goce y ejercicio de los derechos humanos; fortalecer la denuncia y la investigación; brindar atención integral a la comunidad, entre otras. Todo ello contribuirá, además de lo señalado en el párrafo anterior, a prevenir actos de corrupción, dado que el servicio público requiere de honradez en su ejercicio.

¿QUIÉNES HACEN LAS INSTITUCIONES?

Las personas que conformamos el Instituto Politécnico Nacional somos quienes contribuimos a la reconstrucción de la que se ha venido hablando. Por tanto, concluyo que el Código de Conducta es más pertinente que nunca, toda vez que la situación económica, política y social de nuestro país demanda la mayor participación de sus ciudadanos. Necesitamos retomar nuestros valores y ejercerlos, contribuir a consolidar la institución de la cual formamos parte. Esto último demanda hombres y mujeres de pensamiento crítico, capaces de asumir decisiones informadas y responsables, de transformar nuestro entorno.

Por otra parte, las autoridades deben ser los principales promotores del código, por medio de sus acciones cotidianas; la palabra es insuficiente si la congruencia es la carencia de nuestros hechos. Por tal motivo, resultará fundamental que las autoridades inspiren a las personas con las que colaboran, pues la apatía, el desgano y la falta de credibilidad suelen prevalecer en las organizaciones. Según mi experiencia laboral, propiciada por el contacto constante con distintas personas de la comunidad, estas actitudes de molestia se perciben porque a veces la propia autoridad incurre en lo que tanto crítica o espera que los demás no hagan.

Queda claro que no hay recetas mágicas para la solución de los conflictos que se presentan en nuestro actuar como servidores públicos; el código, insisto, es una guía. Lo más importante es la voluntad y la participación, la responsabilidad y el reto. ¿La comunidad politécnica será capaz de asumirlo y superarlo? Considero que influyen muchos factores para dar respuesta a

esta pregunta. En primer término, el Comité de Ética tiene que emprender un verdadero liderazgo y establecer una estrategia adecuada de comunicación, de tal manera que el código se conozca, se reflexione sobre él y se ejercite. En segundo lugar, los distintos mecanismos e instancias tienen que articularse a fin de que —mediante la sensibilización, la formación, la capacitación, la investigación y, en su caso, la sanción de conductas— se incida favorablemente en la gestión educativa.

Y quizá, como último elemento, insistir en la importancia que cada persona tiene en nuestro instituto; preguntarnos: ¿por qué formamos parte de esta comunidad?, ¿cómo me percibo?, ¿por qué soy importante para la institución? Retomar ese lazo que nos une al instituto: este, para mí, es el reto más grande. Si tenemos voluntad, la comunidad politécnica estará en condiciones de asumirlo y aprender a transformar los conflictos, en su propio beneficio.

CONCLUSIONES

- a. Los factores que intervienen en el logro de los objetivos y metas que una organización se plantea son distintos y numerosos, sin embargo, se sugiere potencializar cuatro en particular: la participación de todas las personas que conforman la comunidad, la vinculación de la comunidad con la identidad institucional, el conocimiento y cumplimiento de la normatividad, y el ambiente en el que la actividad se desarrolla.
- b. Las personas hacen las instituciones y éstas también transforman a las personas, es una relación dialéctica. Por eso es tan importante que la institución genere no sólo una estrategia adecuada en la cual se difunda la identidad y los valores institucionales que desea, sino que también propicie espacios para la reflexión, la crítica, la autocritica y la creación de propuestas que construyan o reconstruyan esa identidad y esos valores. De esta manera, la propia institución se mejora y consolida.
- c. La sensibilización del personal (de mando, académico y administrativo) respecto a temas, como la equidad de género, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la ética y la resolución de conflictos resulta fundamental para mejorar la convivencia y la equidad, el trato igualitario y no discriminatorio, así como el ejercicio de la autoridad y, en su caso, del servicio público.
- d. En la medida en que el personal asimila e interioriza la identidad y los valores institucionales, cambian sus paradigmas y genera la empatía con el otro o

la otra; el ambiente de la institución se transforma y permite concentrar sus esfuerzos y recursos en sus tareas sustantivas. De otro modo, ¿sería factible cumplir su misión cuando se maltrata a un alumno?, ¿cuando una profesora no atiende a su grupo?, ¿cuando un jefe discrimina a sus colaboradoras?, ¿cuando el personal administrativo se ausenta de sus labores?

- e. El IPN debe perseverar en su esfuerzo por lograr la integralidad y transversalidad de las acciones implementadas por las distintas instancias y mecanismos creados para atender a su comunidad, de tal manera que no sólo beneficie al alumnado, sino también a su personal; el desarrollo integral de las personas es fundamental para desarrollar mejores sociedades.
- f. El concepto de servidor(a) público(a), así como el de servicio público deben replantearse, dignificarse, reconstruirse y sobre todo *vivirse*; nuestras conductas y omisiones repercuten sobre las personas y la institución. En ese sentido, las autoridades (personal de mando) tienen una tarea importantísima: ser ejemplo e inspiración de sus colaboradores(as).
- g. El reto más grande para nuestra institución será transformar la apatía, el desgano y la indiferencia en entusiasmo, participación, empatía y solidaridad. Si lo logramos, entonces cumpliremos nuestra misión de formar profesionales, pero, más aún, a personas conscientes, críticas, respetuosas y participativas, es decir, a ciudadanas y ciudadanos responsables que pongan “La Técnica al Servicio de la Patria”.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D. F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Chauca Malásquez P. M., y López Paniagua, R. (2007). Desafíos para la interacción universidad-sociedad: generación de conocimiento transdisciplinar y participativo. 3^{er} Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas: “La universidad en México en el año 2030: imaginando futuros”. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/ponencias/ponencia07.pdf
- Del Pino Peña, R. (2012). ¡Al maestro, con cariño!: una aproximación a la construcción social docente sobre las estrategias institucionales del *neomanagement* académico en las universidades privadas. En F. Peña Saint Martin, y R. Fuentes

- Valdivieso (Coords.), *Tras las huellas del asedio grupal en México* (mobbing). México, D. F.: Ediciones y Gráficos Eón.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1(1), 37-57. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Instituto Politécnico Nacional (2012). *Código de Conducta*. México, D. F.: IPN.
- Instituto Politécnico Nacional (2012). Acuerdo por el que se crea la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género. *Gaceta Politécnica*, (932 bis). Recuperado el 29 de julio de 2013, de: http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/ACUERDOS/acuerdos_ipn_4/GAC_EXT_932B_unidad_pol_gest_persp_gen.pdf
- Instituto Politécnico Nacional (2012). *Informe de Autoevaluación correspondiente al semestre enero-junio de 2012*. Recuperado en mayo de 2013, de: http://www.direval.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/A0C76D004C5C632CBC89FD7525DA548/INFORME_DE_AUTOEVALUACION_ENER.PDF?MOD=AJPERES
- Instituto Politécnico Nacional (2009). *Acuerdo por el que se reforma y adiciona el diverso que creó los Comités de Seguridad y Contra la Violencia en las Escuelas, Centros y Unidades del Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: <http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/Normatividad/4.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional (2008). Acuerdo por el que se establece el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional. *Gaceta Politécnica*, (681). Recuperado el 29 de julio de 2013, de: <http://www.ccs.ipn.mx/G-681-2008-E.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional (2006). Acuerdo por el que se expide la Declaración de los Derechos Politécnicos y se establece la Defensoría de los Derechos Politécnicos del Instituto Politécnico Nacional. *Gaceta Politécnica*, (622), 4-11.
- Instituto Politécnico Nacional (2001). *Cuadernos de Legislación Politécnica I*. México, D. F.: IPN.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2001). *Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. Recuperado en junio de 2013, de: http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Declaracion-Mexico.htm
- Secretaría de Gobernación (2012). Lineamientos generales para el establecimiento de acciones permanentes que aseguren la integridad y el comportamiento ético de las y los Servidores Públicos en el desempeño de sus empleos, cargos o comisiones. *Diario Oficial de la Federación*, 6 de marzo de 2012. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5236535&-fecha=06/03/2012

CAPÍTULO 4

¿Qué significa incorporar mecanismos de gobernanza en los procesos de cambio curricular?

Rocío Huerta Cuervo

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es generar una reflexión sobre los procesos de cambio curricular dentro del Instituto Politécnico Nacional que aporte los elementos necesarios para una propuesta de reforma en esta materia. Los planes y programas de estudio son un componente esencial de los procesos académicos en todas las organizaciones educativas; en el caso de las organizaciones de educación superior son una fuente de identidad institucional fundamental. Lograr que sean los cuerpos académicos en cada una de nuestras escuelas quienes procesen los cambios en materia curricular no ha sido algo sencillo. Las estructuras de gobierno en la organización, la cultura organizativa prevaleciente y las reglas formales que las sustentan le han dado la facultad a las instancias jerárquicamente superiores para definir las orientaciones en esa materia, limitando a los docentes de las escuelas y unidades a acciones de “implementación”, centralmente. En estos procesos los nuevos conceptos emergen sobre la base de viejas prácticas, sin que se generen estrategias suficientemente integradoras que acerquen las nuevas orientaciones a las experiencias cotidianas en las aulas.

Las nuevas realidades económicas y sociales en nuestro país están demandando organizaciones educativas más dinámicas, capaces de responder adecuadamente a los grandes retos del entorno. Dicha situación supone la presencia de comunidades académicas actantes, involucradas con los temas de frontera en cada una de sus disciplinas, participantes en redes de colaboración, que generen sinergias que propicien una mayor productividad. La

existencia de cuerpos académicos que se reconozcan como sujetos del cambio, capaces de construir a través del diálogo y la negociación realidades de colaboración dentro de sus centros educativos es un requisito indispensable, así también la existencia de una cultura organizativa que priorice una gobernanza basada en criterios académicos, antes que políticos o administrativos.

El contenido del presente artículo es el siguiente: en el apartado I se define el concepto de gobernanza y su relación con los procesos organizativos dentro de las escuelas. En el apartado II, se analizan las reglas formales que rigen los procesos de cambio curricular dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el apartado III, el proceso de reforma al modelo académico y las experiencias que en materia de cambio curricular caracterizan el periodo 2002-2012 dentro de la organización. En el apartado IV, se formula una propuesta alternativa en este terreno y, por último, la bibliografía utilizada.

Las reflexiones aquí esbozadas, especialmente en el tercer apartado, se apoyan en la realización de 18 entrevistas semiestructuradas a profesores de distintas escuelas del IPN que, sin tener pretensiones probabilísticas, aportan una visión general de las singularidades que han tenido esos procesos. Dichas entrevistas han buscado responder a las siguientes preguntas: ¿cómo participan los profesores en los procesos de cambio curricular?, ¿cuál es su peso real en este proceso?, ¿qué fortalezas y limitaciones manifiesta este proceso en la práctica?

GOBERNANZA Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DENTRO DE LAS ESCUELAS

Se entiende por gobernanza “la participación de diversos actores legítimos (partes interesadas) en los procesos de toma de decisiones y su inclusión en las estructuras de toma de decisiones, para darle transparencia, eficiencia, y justicia a las decisiones que se toman dentro de una organización” (Kehm M., 2012, p. 20). La gobernanza significa la coordinación de distintos e interdependientes actores en el marco de las estructuras de toma de decisiones y procedimientos.

La gobernanza no puede ser una realidad al margen de los contextos políticos y sociales de una colectividad. No puede haber gobernanza en el marco de regímenes autoritarios, sin participación ciudadana y libertad de expresión. La gobernanza sólo puede prosperar en sociedades democráticas. Es la expresión de los esfuerzos que una sociedad hace para consolidar

mecanismos de intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones de un país (Aguilar Villanueva, 2010). La gobernanza es parte de un proceso en el que los actores involucrados conocen y comprenden las razones de los otros y, en ese camino, construyen acuerdos representativos de una comunidad.

Las universidades que han logrado conjugar gobernanza democrática, movilidad estudiantil, vinculación con el entorno, eficiencia escolar y rendición de cuentas son las que más éxito manifiestan en el contexto global. Así lo señala Sporn (2001) cuando asocia el buen ejercicio del poder dentro de las universidades con los siguientes factores: el ejercicio compartido del poder (gobierno de cooperación); el establecimiento claro de los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad; el respeto al poder del mérito; la estabilidad financiera; la rendición de cuentas; la revisión periódica de los estándares y la colaboración. Para el Banco Mundial, una buena gobernanza implica: “a) gestión eficiente del sector público; b) control de los mecanismos y responsabilidad en elecciones, formación de gobierno y práctica gubernamental y c) establecimiento de la descentralización y transparencia, incluida la participación civil de la sociedad” (Kehm, 2012, p. 14).

De acuerdo con diversos autores (Fielden, 2008; Sporn, 2001; Estermann y Nokkala, 2009) hay una tendencia internacional a reformar las estructuras de gobierno y organización de las entidades universitarias. Estas tendencias se pueden sistematizar de la siguiente manera:

- La legislación universitaria de los diferentes países tiende a definir las universidades como entidades autónomas independientes. En este terreno hay diferencias significativas: desde países, como Canadá, donde las leyes de cada universidad son responsabilidad de la misma, hasta China, donde la autonomía se ciñe, básicamente, a la capacidad de los profesores para elegir los textos que emplearán.
- El Estado ha ido soltando el control de las funciones de gestión. Así, la definición de la matrícula, de las nuevas fuentes de financiamiento y de la oferta educativa recae, mayoritariamente, en las universidades. La libertad académica es una realidad en casi todos los países, con excepción de restricciones en los casos de Singapur, China, Malasia y algunas universidades de América Latina.
- Se han creado organismos o agencias para llevar a cabo algunas tareas de control financiero y de supervisión, o bien para proporcionar

servicios en las mismas universidades, como tareas de certificación, evaluación y auditoría.

- Hay mayor libertad y exigencia para que los organismos universitarios generen nuevas fuentes de ingresos. En la mayoría de los países desarrollados y democráticos las universidades impulsan convenios de prestación de servicios, ya sea con el sector gubernamental o con el empresarial, y comercializan de diversas maneras los productos que generan.
- Establecimiento de renovadas formas de rendición de cuentas que hacen hincapié en los resultados y el logro de las metas y objetivos previamente determinados. En la mayoría de los países europeos y de Norteamérica la rendición de cuentas es una práctica muy extendida, no así en Latinoamérica.
- Desistimiento gradual de los gobiernos en la toma de decisiones sobre el nombramiento de los presidentes de las juntas directivas o del presidente y los miembros de la junta. En la mayoría de los países europeos, Norteamérica, Filipinas, Japón y algunas universidades latinoamericanas son los propios cuerpos colegiados de las universidades quienes eligen a sus juntas de gobierno y rectores.
- Interés en la eficiencia y calidad de la gestión de las juntas directivas y del presidente de las universidades.
- La ratificación del papel de la universidad como un espacio que tiene una alta responsabilidad social.

Como se puede observar, los mecanismos vinculados con sistemas de gobernanza académica y política tienden a fortalecerse. Estas tendencias se han venido consolidando, porque los organismos universitarios buscan adecuar sus estructuras organizativas a las necesidades de un entorno conflictivo, de recursos escasos, competencia y cooperación, y a la naturaleza diferenciada de los procesos que dentro de ellos tienen lugar. El trabajo docente para profesionalizarse requiere de ambientes de trabajo colaborativo, en los cuales las opiniones y argumentos de los docentes sean escuchados en los procesos de toma de decisiones. Mantener estructuras de gobierno altamente jerarquizadas y centralistas en los procesos de toma de decisiones aleja los centros educativos de la posibilidad de que los aprendizajes de sus comunidades académicas sean incorporados en el quehacer cotidiano y en las orientaciones de mediano plazo dentro de una organización.

Las organizaciones universitarias desempeñan diversos procesos en su tarea de formar profesionistas, realizar investigación científica, desarrollar actividades de extensión de la cultura y vinculación con el entorno. Podemos resumir los procesos que se desarrollan dentro de las universidades en el cuadro 1.

Algunos procesos de los arriba mencionados guardan relación con actividades de tipo administrativo y técnico, los cuales son realizados por equipos de especialistas dentro de las administraciones universitarias o, en su caso, por órganos externos. Otros más, como la designación de autoridades, la aprobación de planes de estudio y la planeación universitaria son actividades en las cuales las comunidades académicas tienden a involucrarse y a consolidar mecanismos de gobernanza democrática permanentes.

Un sistema de gobernanza académica o de buena gobernanza, en palabras del Banco Mundial, implica que para la toma de decisiones en los procesos antes enumerados las instituciones universitarias involucren a sus

Cuadro 1. Procesos de trabajo dentro de las organizaciones universitarias.

1. Definición de la normatividad universitaria.	9. Elaboración y entrega de títulos y constancias académicas.	16. Definición de actividades extracurriculares.
2. Nombramiento de autoridades.	10. Definición de las políticas de ingreso en los distintos niveles y modalidades formativas.	17. Ejercicio del derecho de reunión y manifestación de las ideas.
3. Definición de las formas de organización para cumplir con sus objetivos.	11. Definición de las políticas de egreso en los distintos niveles y modalidades formativas.	18. Ejercicio del derecho de organización.
4. Planeación universitaria.	12. Determinación de las políticas y acciones de vinculación.	19. Procesos de ingreso de los docentes y administrativos.
5. Definición del modelo educativo y académico.	13. Definición de las políticas de extensión de la cultura.	20. Procesos de promoción del personal de la universidad.
6. Determinación de la oferta educativa.	14. Procesos de enseñanza aprendizaje y atención de alumnos.	21. Procesos para la conclusión de las relaciones laborales.
7. Elaboración de los planes y programas de estudio.	15. Realización de investigación científica.	22. Aprobación, negociación y asignación del presupuesto, mecanismos para obtener recursos autogenerados.
8. Definición de las líneas de investigación.		23. Rendición de cuentas.
Tomado de Huerta Cuervo, 2013.		

docentes, estudiantes, trabajadores de apoyo y sectores externos implicados en los diversos asuntos que atienden, de acuerdo con la naturaleza específica del proceso en cuestión. Las políticas de vinculación, por ejemplo, difícilmente pueden ser exitosas si no se consideran las necesidades y expectativas de los sectores productivos, el gobierno y la sociedad directamente vinculados con los programas formativos de una escuela. Los programas de tutorías tendrían poco impacto si no se consideraran las condiciones de los estudiantes y sus compromisos específicos; y así sucedería en cada uno de los procesos referidos en el cuadro anterior.

En el caso de la reforma curricular, la gobernanza académica significa la participación de los docentes y actores involucrados en este tema, en los procesos de la toma de decisiones. Para la gobernanza, los acuerdos óptimos son aquellos que suman voluntades para la solución de problemas específicos. Difícilmente pueden darse cambios consistentes en este terreno sin considerar a los especialistas de una escuela, sin tomar en cuenta sus aprendizajes específicos, sin valorar la opinión de los sectores productivos, sociales o de gobierno que demandan profesionistas de un área determinada. Como todo aprendizaje humano, la gobernanza no puede ser producto de decretos; debe ser parte de un proceso de construcción a cargo de las comunidades académicas en las escuelas, sus autoridades y los actores externos involucrados.

La gobernanza, a diferencia de la gobernabilidad, enfatiza que, en el gobernar de los órganos de gobierno de las universidades, la participación de las partes involucradas legítimamente es indispensable. De acuerdo con Aguilar Villanueva (2008):

El enfoque de gobernabilidad centra su atención en la capacidad directiva del gobierno, en cómo preservarla, no perderla, recuperarla o incrementarla, y se sustenta en el supuesto de que el gobierno es capaz de gobernar a la sociedad o, dicho matizadamente, en el supuesto de que “un gobierno capaz es suficiente” para conducir a su sociedad. . . . En cambio, el enfoque de Gobernanza se sustenta en el supuesto postgubernamental de que en las actuales condiciones sociales (nacionales e internacionales) “el gobierno es un agente de dirección necesario pero insuficiente” o, dicho de otra manera, “el gobierno capaz es necesario pero es insuficiente”. (p. 4)

En México, la construcción de reglas y prácticas democráticas dentro de las organizaciones universitarias es un proceso sumamente heterogéneo. En

el caso de la mayoría de las organizaciones universitarias, incipiente aún. Las universidades con autonomía, esto es, que cuentan con la facultad para determinar el qué (autonomía sustantiva) y cómo (autonomía procedimental) de la universidad (Berdahl, 1990) son apenas una minoría en nuestro país (no más de 50) y, dentro de este conjunto, las organizaciones que tienen estructuras de poder compartido son escasamente un segmento de la misma. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de México y, en el ámbito estatal, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad de Sonora, entre otras. Se entiende por “universidades con poder repartido” aquellas que cuentan con diversos órganos resolutivos en los aspectos sustantivos de su vida interna. En estas universidades los docentes participan en la construcción de las resoluciones que definen su presente y futuro, los procesos de nombramiento de las autoridades no recaen en una sola persona, sino en una junta de gobierno. Son estas universidades las que más cerca están del ejercicio de una gobernanza en sus formas de gobierno.

La gran mayoría de las organizaciones de educación superior en México cuentan con estructuras de gobierno fuertemente centralizadas, dependientes política y administrativamente de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos estatales. Esto limita sus posibilidades no sólo para definir sus formas de organización, sino también para determinar la oferta formativa que ofrecen y los contenidos de los planes y programas de estudio; por ejemplo, el Sistema de Institutos Tecnológicos y las Universidades Politécnicas. Estas últimas organizaciones incorporan a actores externos en sus juntas directivas, lo que en principio supondría apertura de estas universidades hacia las necesidades del contexto, pero algunas de ellas lo hacen restringiendo severamente la capacidad de sus docentes para intervenir en la toma de decisiones en el terreno académico. A la fecha, no existen evaluaciones amplias del impacto que esta medida ha tenido en el desempeño de estas instituciones, pero podemos suponer que con ella se limita el desarrollo de las capacidades profesionales de los cuerpos académicos.

Por otra parte, están los centros CONACYT (27 en total), muchos de los cuales tienen la denominación de “empresas paraestatales”. Estos centros gozan de una amplia autonomía sustantiva y procedimental y cuerpos académicos constituidos con criterios altamente profesionales. Son estos centros los que

con mayor profundidad han incorporado las nociones de la denominada *new public management* en la conducción de los mismos, lo cual implica constantes procesos de evaluación del desempeño, amplia vinculación con el entorno y venta de servicios asociados a los trabajos de investigación que realizan. *New public management* es el nombre que se ha dado internacionalmente a una corriente de la administración pública que pugna por incorporar los criterios de eficiencia y descentralización en los organismos públicos, a fin de acercar la prestación de bienes y servicios a la sociedad y generar criterios de competencia entre las propias dependencias del sector público.

El IPN está en una situación intermedia. Tiene facultades para determinar sus planes y programas de estudio, pero las estructuras organizativas con que cuenta están subordinadas a una ley orgánica, que no ha cambiado en los últimos 32 años. La Ley Orgánica del IPN se caracteriza por una fuerte centralización en los procesos de toma de decisiones, una alta jerarquización y la inexistencia de organismos académicos colegiados con capacidades resolutorias dentro de las escuelas. Sin desconocer dicha condición, la propuesta que aquí se formula parte de las restricciones derivadas de la legislación existente.

LAS REGLAS FORMALES QUE ORIENTAN LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

El IPN surgió, en 1936, con la reunión de diversas escuelas técnicas del Distrito Federal y algunos estados de la república. Durante sus primeros años de existencia los planes de estudio que ofrecía se aprobaban directamente en la Secretaría de Educación Pública. Correspondió al ingeniero Miguel Bernard, como visitador general del área de Inspección Escolar de la SEP, la tarea de elaborar los programas de enseñanza (Calvillo Velasco y Ramírez Palacios, 2006, p. 148). Fue a partir de 1940 que el IPN empezó a hacerse cargo del contenido de sus planes de estudio. Con la aprobación de la Ley Orgánica vigente (1981) y, derivado de ello, de los reglamentos para la elaboración de planes y programas de estudio (ya derogado), el reglamento de academias y, posteriormente, los “Lineamientos para la aprobación de programas académicos” quedaron establecidos los mecanismos a partir de los cuales el IPN realiza esta actividad en la actualidad.

De acuerdo con la normatividad institucional, puede haber diversas fuentes en los procesos de diseño y reforma curricular. Una: los profesores

y academias de las escuelas, unidades o centros, los cuales –mediante sus autoridades, subdirector académico, Consejo Técnico Consultivo Escolar (CTCE) y la “asesoría” de las autoridades de la Dirección de Coordinación respectiva– deben procesar las propuestas que generen. Otra fuente está integrada por las autoridades académicas (en este caso pueden ser las autoridades académicas de la Dirección de Educación Media Superior, la Dirección de Educación Superior o la propia Secretaría Académica del IPN) y, por último, de acuerdo con los lineamientos (IPN, 2012), sectores externos del Instituto pueden presentar también propuestas de programas académicos. En los “Lineamientos para la aprobación de programas académicos” del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2012) y en el Reglamento de Academias del IPN (IPN, 2010) se define todo el proceso mediante el cual los programas académicos se elaboran, revisan y aprueban.

Dentro de las escuelas, corresponde al director(a) de las mismas formar las comisiones de trabajo que considere necesarias de acuerdo con los planes de trabajo de su administración (IPN, 2004). Es así que, cuando hay la intención de reformar un plan de estudios, por iniciativa del director se conforma la comisión respectiva, integrada centralmente por miembros del Consejo Técnico Consultivo Escolar.

Cuando una propuesta ha sido aprobada dentro del Consejo Técnico Consultivo Escolar, ésta pasa a la Dirección de Coordinación respectiva a fin de que reciba su visto bueno y, en su caso, a la Secretaría Académica, para que, con el aval de esta instancia, la propuesta en cuestión pueda ser revisada por la Comisión de Planes de Estudio del IPN y, en caso de proceder, ser enviada al Director General para que la presente al Consejo General Consultivo.

De acuerdo con el artículo 14 de la Ley Orgánica (Congreso de la Unión, 1981) son facultades del Director General “V.- Autorizar los planes y programas académicos del Instituto, que hayan sido previamente acordados por el Consejo General Consultivo”. El artículo 26 de la misma ley establece que compete al Consejo General Consultivo “III.- Conocer y acordar los proyectos de planes y programas académicos y someterlos a la consideración del Director General para su autorización”.

La Secretaría Académica es el órgano responsable de coordinar todos los procesos de diseño, estructuración, evaluación y actualización de los planes y programas de estudio en el nivel medio superior y superior del IPN; estas funciones las realiza con apoyo de las direcciones de coordinación respectivas

(IPN, 2012). Tomando como referencia el Reglamento de Academias y los lineamientos antes comentados, podemos esquematizar el proceso formal de elaboración y aprobación de los planes de estudio con el cuadro 2.

Las comisiones de planes de estudio en las escuelas no tienen periodo de trabajo definido. Dependen de los Consejos Técnicos Consultivos Escolares y su permanencia depende del tiempo que se tarden en cumplir con una instrucción específica. No hay en las escuelas del IPN un trabajo constante en materia de reforma curricular ni tampoco equipos de trabajo permanentes que se especialicen en esta tarea. Podemos decir que en los últimos 25 años las reformas a los planes de estudio han tenido como fuente fundamental, dentro de las escuelas, las orientaciones dadas por el área central, las cuales en muchas ocasiones se han derivado de las políticas educativas definidas desde el gobierno federal.

LA REFORMA AL MODELO ACADÉMICO DEL IPN

En el año 2000, con el arribo de una nueva administración dentro del IPN, se iniciaron los trabajos para procesar una reforma interna “de grandes proporciones”, entre otros aspectos, para darle a los programas formativos mayor pertinencia, equidad y eficiencia. Algunas de las consideraciones que se hicieron para llevar a cabo las reformas son las siguientes:

- Internacionalmente, se están operando cambios de manera vertiginosa, y los sistemas educativos tienen la característica de responder con mucha lentitud a las necesidades del entorno, lo que les resta pertinencia.
- Una sociedad y una economía informatizadas sustituyen rápidamente a la tradicional economía industrial en un contexto de globalización económica, lo que genera cambios dinámicos en los procesos de creación del conocimiento y de nuevas tecnologías en todos los ámbitos sociales.
- La incorporación del conocimiento (sociedad del conocimiento) como el activo más importante para mejorar la productividad y eficiencia de las economías presiona para que los centros universitarios se vinculen con los sectores productivos.
- En el caso de México, los sistemas educativos se han rezagado en la comprensión de las tendencias internacionales, por lo que deben

procesar reformas que les permitan incorporar nuevas pedagogías, currículos y formas de gobierno que puedan ser pertinentes con los nuevos contextos políticos y sociales (IPN, 2004, p. 36).

Con ese propósito se generó un diagnóstico institucional que buscó ubicar las fortalezas y debilidades de la institución. Los principales resultados de este diagnóstico general fueron los siguientes (IPN, 2004):

- El instituto aumentó su matrícula sin incrementar paralelamente su infraestructura, sus docentes, laboratorios y servicios de apoyo, lo que le ha restado calidad a los procesos de formación dentro de la institución.
- La rigidez institucional no permite atender de manera creativa la gran demanda de servicios. Los estudiantes deben elegir, desde muy jóvenes, su área de especialización sin tener claridad de lo que desean. Hay desvinculación entre los niveles educativos. El IPN ofrece programas estandarizados para las realidades diferentes de los estudiantes.
- La orientación técnica especializada de los planes de estudio del nivel medio superior y superior restringe las posibilidades de elección de los estudiantes y de movilidad entre áreas del conocimiento.
- La pedagogía que predomina es tradicional, donde el profesor es quien posee el conocimiento y el estudiante es un sujeto pasivo. Los contenidos curriculares priorizan la memorización de datos en lugar de la formación para solucionar problemas. Los problemas de reprobación y deserción impactan fuertemente la eficiencia terminal.
- No hay evaluación constante de los resultados del proceso enseñanza aprendizaje ni de la forma de inserción de los egresados al mercado laboral. Los planes de estudio están desvinculados de las nuevas necesidades del sector productivo y social.
- La dependencia del IPN en relación con la Secretaría de Educación Pública limita sus posibilidades de responder de manera eficaz a las necesidades del entorno.

A partir de dicho diagnóstico se determinó iniciar una reforma institucional centrada en dos ejes: el primero fue la reforma al modelo académico. En términos generales, esta reforma pretendía: 1) incorporar planes y programas de estudio con base en competencias profesionales que permitieran a los alumnos tener una formación integral, haciendo más flexibles los planes

para permitir la movilidad de estudiantes entre las distintas escuelas del IPN y con escuelas del exterior; 2) disminuir la sobre especialización en los programas para no limitar a los estudiantes en sus procesos de elección; 3) permitir que los alumnos definan su trayectoria formativa, dándole flexibilidad al avance curricular de acuerdo con las condiciones específicas de los alumnos, lo anterior con apoyo de un tutor. Todo ello sería posible a partir de una transformación de la práctica docente. El profesor debía fungir como facilitador del aprendizaje y no solamente como transmisor de conocimientos.

El otro aspecto sustantivo de la reforma fue proponer una iniciativa de reforma a la Ley Orgánica del IPN para darle al instituto autonomía con relación a la SEP y mayor libertad a las escuelas para responder a las necesidades de las profesiones y a los retos del entorno. Ante el fracaso de la iniciativa para darle autonomía al IPN (2003) se decidió avanzar con la reforma al modelo académico.

Después de 10 años de iniciada la reforma, diversos cambios se han operado dentro del instituto. En materia curricular, y a partir de las orientaciones definidas por el área central, se inició un proceso de diseño o reforma a los planes de estudio. Podemos decir que, a la fecha, en todas las escuelas, unidades y centros del instituto se han realizado cambios a sus planes de estudio con las orientaciones de los materiales para la reforma. Las actividades de formación docente realizadas han estado asociadas a dichos ejercicios, lo cual representa una de las principales fortalezas de este proceso de cambio. La necesidad de acercarnos a la visión que tenemos del IPN hacia el año 2036 ha favorecido diversos ejercicios de reflexión institucional, entre ellos la Reunión de Gestión Institucional 2012.

Desde esa perspectiva, y con el propósito de identificar las principales fortalezas y debilidades en los procesos de diseño y reforma curricular, se realizaron 18 entrevistas a profesores (11 mujeres y siete varones) del nivel medio superior y superior del IPN. Profesores de tiempo completo (seis) y parcial (12), de carrera (13) y asignatura (cinco), recién incorporados al IPN (cuatro), con más de cinco años en él (nueve), ya cerca de la posibilidad de jubilación (cinco). Lo que se buscó con estas entrevistas a profundidad, realizadas entre el 12 de noviembre de 2012 y el 24 de enero de 2013, fue conocer de manera directa las reflexiones de los profesores en torno a estos procesos. La intención fue identificar las brechas que aún separan los procesos prácticos de cambio curricular de las orientaciones marcadas en la planeación y los documentos institucionales.

La reforma a los planes de estudio se sigue percibiendo como una actividad alejada del grueso de los profesores. De acuerdo con los entrevistados, no todos los profesores han participado en procesos de diseño o reforma a los planes de estudio. Quienes participan en estos procesos son, básicamente, autoridades o profesores que participan en el Consejo Técnico Consultivo Escolar. Los profesores no identifican con precisión las disposiciones normativas en esta materia. Lo que reconocen es que los procedimientos han sido los mismos desde “que tengo memoria”.

En algunos casos, los profesores han participado en la reforma al programa de su asignatura o unidad de análisis. Dichas reformas han buscado incorporar el concepto de competencias a los programas, sin que dichos cambios se traduzcan, para algunos de ellos, en nuevas estrategias de aprendizaje dentro de los grupos o nuevos contenidos de las unidades de aprendizaje. De acuerdo con los profesores, lo que enseñan sigue siendo básicamente lo mismo, porque les resulta difícil “traducir los conocimientos teóricos en habilidades concretas” para los estudiantes. Pocas veces, de acuerdo con los entrevistados, han estado inmersos en procesos de formación en los cuales, en lugar de ver solo contenidos teóricos, desarrollen también habilidades vinculadas con sus asignaturas y, en diversos casos, los profesores no han tenido oportunidad de involucrarse con procesos de actualización disciplinaria.

Para algunos profesores los cambios en la orientación de los planes de estudio constituyen solamente una moda, “como ocurrió en años pasados”; en los hechos “los estudiantes tienen que aprender lo mismo”, “lo nuevo es el uso de las tecnologías de información”, pero ello “es solo un medio” para lograrlo; en cuanto los valores asociados a la práctica profesional de los alumnos “nosotros siempre hemos insistido en ello”. Para otros, los estudiantes “sólo las pueden desarrollar [las habilidades prácticas] en un ambiente de trabajo”, porque en el aula todo es simulacro. Para quienes sí han procurado modificar las estrategias de enseñanza, los cambios los han podido llevar a cabo en las actividades que realizan los alumnos, como trabajo en equipo, mayor participación de los alumnos en exposiciones frente a clase, uso de mapas mentales, juegos... Pero “el contenido de la asignatura no ha cambiado”.

Para algunos profesores, cuyas carreras técnicas o de nivel superior han desarrollado competencias “desde que surgimos” –por ejemplo, los técnicos de las carreras que se ofrecen en el nivel medio superior o los contadores–, son prácticas antiguas bajo nuevos conceptos, “más bien dirigidas a las áreas humanísticas” donde “no adquieren habilidades, más que la reflexión” [*sic*].

Las competencias para la práctica de una ciudadanía responsable, la investigación científica y de liderazgo poco se atienden en los cursos cotidianos, de acuerdo con algunos entrevistados, ya que “no hay forma de incorporar esos propósitos a los programas que tenemos”.

Quienes sí han estado inmersos en procesos de “diseño” o reforma a los planes de estudio señalan que el trabajo lo realizaron como parte de una instrucción, para la cual “si bien contaron con el apoyo de algunos materiales”, en los hechos lo hicieron como pudieron, sin que algunos aspectos, como “los referentes externos”, los hayan podido desarrollar. Para otros, el trabajo lo coordinó el área central, y fueron las personas de dicha instancia “las que definieron el mapa curricular”, nosotros “asistíamos e informábamos en nuestro centro lo avanzado”. Ninguno de los entrevistados manifestó haber tenido vínculos de colaboración con actores u organismos externos cuando realizaron actualizaciones a sus programas de estudio.

Algunos profesores, independientemente de lo que han sido las reformas a los planes de estudio, sí han modificado su práctica frente a grupo. “He problematizado los contenidos de la asignatura”, con el propósito de que los alumnos vean su uso práctico. Por ello, en lugar de las clases tradicionales, “ahora incorporo talleres recurrentemente”.

Las frases anteriores permiten ubicar características reiterativas de los procesos de cambio curricular. En primer lugar, éstas han sido producto de orientaciones dadas por el área central, han involucrado de una manera muy heterogénea a los profesores, han permitido que con distinta profundidad los profesores reflexionen sobre su práctica académica, han cambiado algunas nociones teóricas sobre el diseño curricular y, en algunos casos, las prácticas docentes frente a grupo.

A los profesores les atrae desarrollar integralmente las orientaciones de la reforma, pero en los procesos en los cuales han estado involucrados “siempre se trabaja para mañana”, no hay planeación de mediano plazo en los procesos de cambio curricular. Para los profesores sería indispensable “cambiar muchas costumbres dentro de mi centro y tener más preparación”, además de que “en las academias debe haber más trabajo académico, porque casi siempre es la misma [*sic*] orden del día”.

La reflexión sobre el contexto de los programas académicos en los niveles nacional e internacional ha sido nula, prácticamente. Ciertos profesores se han dado a la tarea de revisar “algunos programas de estudio de otras universidades”, sin que ello incida en los trabajos que se realizan dentro de

una escuela e incluso sin la posibilidad de generar retroalimentación con sus compañeros de escuela.

El IPN no cuenta con estructuras permanentes dentro de las escuelas para atender esta tarea prioritaria. Los trabajos de las comisiones de “planes de estudio” están subordinados a tiempos establecidos desde el área central. Además, las comisiones son efímeras y sólo participan en parte de los procesos de reforma, ya que la responsabilidad central de los mismos la tienen las áreas coordinadoras. Las comisiones de planes de estudio en las escuelas forman parte de los consejos consultivos escolares, instancias de naturaleza política, centralmente.

La reforma al modelo académico y los procesos de reforma curricular se han llevado a cabo sin reorganizar muchos aspectos del trabajo cotidiano dentro de las escuelas y unidades del IPN. Las formas de organización prevalecientes siguen correspondiendo a un modelo educativo tradicional donde el gobierno universitario se ejerce sin una participación sustancial de los docentes en la toma de decisiones, a pesar de que, como lo señalan Antúnez M. y Gairín Sallán (2003), “la elaboración y el desarrollo del currículum implica adoptar decisiones que afectan a las variables o factores organizativos” (p. 3) y en las cuales la participación de los docentes juega un papel fundamental.

Las autoridades de las escuelas enfrentan un dilema permanente. Por un lado, deben cumplir instrucciones; por otro, deben escuchar las solicitudes de sus profesores, quienes en diversos casos han demandado ser ellos los que dirijan los procesos de cambio curricular dentro de sus escuelas. Este conflicto debe tender a desaparecer gradualmente, en la medida en que los ejes articuladores de las definiciones curriculares recaigan centralmente en las escuelas.

PROPUESTA DE REFORMA DE ORGANIZACIÓN VINCULADA CON LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR

Los procesos de cambio institucional derivados como decretos de órganos directivos sin procesos de reflexión e interiorización por parte de las comunidades escolares inciden relativamente poco en los ambientes de las escuelas. Los procesos de cambio dentro de las escuelas serán consistentes si los docentes y autoridades fortalecen un conjunto de capacidades profesionales, relacionales y organizativas que sean la base para el desarrollo de nuevas dinámicas académicas. En otras palabras, si se afianzan capacidades

institucionales vinculadas con los criterios y orientaciones de la reforma educativa, ya que “los equipos de trabajo que construyen los docentes y los directivos de los centros escolares son herramientas imprescindibles para poder elaborar propuestas coherentes y coordinadas. De entre todas ellas tal vez la más importante es la que constituye la elaboración, el desarrollo y la evaluación del proyecto curricular” (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003, p. 3).

Modificar las estructuras de trabajo actuales, generar nuevas dinámicas, implica procesar cambios en las estructuras de poder al interior de las escuelas. Ese es un aspecto que se ha dejado de lado hasta el momento, pero que no puede evadirse si se quiere avanzar en las orientaciones de la reforma. Construir comunidades que aprenden no está al margen de fortalecer, con capacidad resolutive, las instancias de trabajo colegiado dentro de las escuelas.

La Comisión de Planes y Programas de Estudio dentro de las escuelas como centro de los procesos de cambio curricular

Si bien la legislación politécnica reconoce diversas fuentes para el origen de proyectos de reforma o diseño curricular, un primer cambio que es importante operar consiste en reconocer las unidades académicas como la principal fuente de propuestas en esa materia. Las orientaciones de los planes de estudio en el IPN ya están definidas en los materiales para la reforma. Hoy, lo que es necesario es que las comunidades de profesores en las escuelas las retomen como parte de un proceso de reflexión y construcción propias, a partir de sus procesos de aprendizaje específicos. Lo anterior implica que sean los propios docentes de las escuelas quienes generen espacios de evaluación de la forma y los alcances que la reforma académica ha tenido en cada uno de sus centros. Los procesos de evaluación del currículo son indispensables como mecanismos de apropiación crítica del sentido de los cambios operados y paso indispensable para continuar con su mejora.

Las comisiones de planes de estudio, dentro de las escuelas, unidades y centros, deben ser instancias de trabajo permanente reconocidas por las autoridades internas y externas, que les permitan desarrollar profesionalmente las labores de evaluación y coordinación de los procesos de reforma curricular. Dichas comisiones deben especializarse en los aspectos curriculares, no como parte de una instancia político administrativa, como son los Consejos Técnicos Consultivos Escolares, sino con una autonomía propia

que les permita fijar sus planes de trabajo a partir de las necesidades de la planeación académica de esa actividad. Lo anterior no se contrapone con el hecho de que el CTCE los conozca y apruebe.

La Comisión de Planes y Programas de Estudio debe realizar reuniones de diálogo con las diversas academias de la escuela, coordinando las tareas de reflexión, elaboración y negociación en materia curricular. Así, también debe ser el vehículo para conocer lo que en el exterior se opina sobre los egresados, los programas formativos de una escuela y la situación específica del “mercado” del programa académico a revisión (referentes externos). Los miembros de la comisión de planes deben emprender los procesos de formación y actualización que les permitan realizar eficientemente su labor, a partir de las necesidades específicas que ellos presenten.

Profesionalizar los trabajos de reforma o diseño curricular en las escuelas hace indispensable que las Comisiones de Planes y Programas tengan la permanencia que les permita coordinar el proceso de evaluación del currículo y el diseño o reelaboración de los nuevos mapas curriculares, así como involucrar a las academias en la elaboración de los renovados programas de estudio. Este trabajo no puede ser una tarea de corto plazo, requiere procesos de maduración dentro del centro escolar, la flexibilidad y los estímulos suficientes para empoderar a quienes se esfuerzan por realizar un trabajo de calidad en este terreno.

El modelo educativo del IPN se sustenta en el desarrollo de nuevas competencias entre los docentes, no sólo en su desempeño frente a grupo como facilitadores del aprendizaje, sino también como investigadores, tutores, generadores de innovaciones y actualizaciones del currículo, promotores de la vinculación y el emprendimiento. El desarrollo de estas competencias, si bien puede apoyarse en procesos de formación teórica, como los que se ofertan dentro de la organización, *requiere de su impulso práctico a través de un trabajo organizado a lo largo de la trayectoria de los docentes dentro de las escuelas*. A la fecha, el trabajo de tutoría ha contado con todo un marco organizativo dentro de las escuelas; en menor medida, y como producto de las actividades de formación docente, las tareas para modificar el rol del profesor frente a grupo. Es importante que se den nuevos pasos hacia la consolidación de las competencias anteriormente mencionadas y que se introduzcan estrategias para profesionalizar las tareas de elaboración curricular dentro de las escuelas, más allá de la formación por medio de cursos.

Las experiencias en otras instituciones, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), confirman la importancia de darle relevancia

a dichas instancias. Sólo a través de procesos de trabajo planeados y de mediano plazo los profesores pueden adquirir las competencias para el diseño curricular de manera consistente y pueden orientar los procesos de cambio dentro de sus escuelas a través del diálogo y la negociación con las distintas academias y profesores.

Un sistema de trabajo que reconozca en las escuelas las posibilidades de sus cuerpos académicos no tiene por qué contraponerse a las tareas de supervisión de las instancias centrales. Lo fundamental es que la toma de decisiones le dé fuerza al trabajo de los especialistas en su centro escolar y que persista una actitud colaborativa entre los profesores y autoridades de las escuelas; esto es, que se avance a sistemas de gobernanza académica real. Los procesos de innovación no siguen una ruta única (*Top-down* o *bottom-up*); lo que se requiere es que exista un trabajo coordinado que reconozca los conocimientos, habilidades y experiencia de los docentes como los que cotidianamente le dan sentido concreto a la formación de profesionistas dentro de la organización.

Las dificultades para impulsar el trabajo en equipo dentro de las escuelas no es un problema menor a considerar. La definición de objetivos, las relaciones interpersonales y la metodología de trabajo son aspectos críticos a tomar en cuenta (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003). Es importante retomar las experiencias externadas por dichos autores a fin de considerarlas en un proyecto de esta naturaleza. La definición de objetivos claros, compartidos por quienes se involucran en las tareas de cambio curricular, interpretados unívocamente, factibles, coherentes con los recursos disponibles y vinculados a las tareas específicas dentro de una escuela pueden ayudar a mejorar el involucramiento de los profesores y a darle firmeza a los trabajos de las comisiones de planes en las escuelas. El cuadro 3 muestra los parámetros vistos como un continuo, puede ayudar a la definición de las líneas de trabajo de la Comisión de Planes y Programas de Estudio.

Será labor de los miembros de la comisión, en pleno acuerdo con las autoridades de un centro, definir los alcances de los objetivos establecidos. Los contextos específicos de cada escuela son los que determinarán hasta dónde se puede llegar en cada uno de ellos. Quizá lo más importante, en una primera fase, es ir sentando las bases de diálogo y entendimiento entre los docentes involucrados con esta tarea; cuidar que las relaciones interpersonales favorezcan la comunicación y la empatía entre los miembros de una comisión y que las diferencias académicas que surjan puedan zanjarse con actividades

Cuadro 3. Definición de objetivos en los procesos de cambio curricular.

Definidos con claridad	↔	Definidos de manera vaga o imprecisa
Compartidos	↔	No compartidos
Interpretados unívocamente	↔	Interpretados equívocamente
Factibles	↔	Irrealizables
Coherentes con los medios disponibles	↔	Utópicos
Vinculados a la práctica	↔	Lejanos a ella
Fuente: Antúnez y Gairín, 2003, p. 14.		

de aprendizaje colectivas entre sus miembros (Antúnez M. y Gairín Sayán, 2003, p. 15). El fortalecimiento de la confianza entre las personas, la aceptación de la crítica, una actitud abierta al aprendizaje y la expresión libre de los sentimientos ayudarán a sentar las bases sólidas de un trabajo en equipo de mediano plazo.

Por último, en cuanto a la metodología de trabajo, el cuadro 4 puede ayudar a establecer una metodología que favorezca una labor eficiente y comprometida dentro de la comisión.

La reorganización de las tareas de diseño o reforma curricular dentro de las escuelas podría ser, también, una excelente fuente para la reflexión sobre

Cuadro 4. Parámetros a considerar en la metodología de trabajo de las Comisiones de Trabajo Curricular.

Se toman las decisiones por consenso y se negocia	↔	Se vota continuamente
Las disensiones enriquecen las deliberaciones	↔	Se rechazan
Se planifica la tarea con rigor y flexibilidad	↔	Se improvisa reiteradamente
Se efectúa el seguimiento de los acuerdos	↔	Se olvida el control de los acuerdos
Se cumplen los compromisos (deberes que se acuerdan en el grupo)	↔	Se incumplen
Se varían los roles con frecuencia razonable	↔	No hay cambios
Fuente: Antúnez, M., y Gairín Sayán, 2003, p. 15.		

el trabajo académico que permitiera a los profesores exponer sus experiencias en reuniones o congresos educativos.

CONCLUSIONES

El modelo educativo del IPN demanda estructuras organizativas propicias para el desarrollo de comunidades que aprenden. En el terreno curricular es fundamental construir equipos de trabajo que de manera profesional realicen estas actividades dentro de las escuelas, ya no como producto exclusivo de una disposición “de corto plazo”, sino como parte de un proceso de reflexión, análisis, diálogo, planeación y negociación interna y externa de los profesores de un centro escolar. La consolidación de las competencias docentes demandadas por el modelo educativo del IPN requiere, además de procesos de formación, la reorganización de las actividades docentes dentro de las escuelas. La gobernanza académica implica la cimentación de estructuras para la toma de decisiones colegiadas en las escuelas, donde representantes de las academias y autoridades puedan tomar parte en las resoluciones que definan el ser y el quehacer de un centro escolar. La reforma o “diseño” de los planes de estudio es una labor sustantiva de las organizaciones de educación superior, por ello, es fundamental cimentar prácticas académicas que deriven en comunidades que construyan colegiadamente el perfil de egreso de los profesionistas de una escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. (20 de mayo de 2008). Gobernanza, normalización conceptual y nuevas cuestiones. ESADE. Recuperado de: <http://www.esade.edu/public/modules.php?name=news&idnew=444&idissue=41&newlang=spanish>
- Aguilar, L. (s/d de s/m de 2010). Gobernanza: el nuevo proceso de goberna. FLACSO. Recuperado de: http://politicalatina.flacso.edu.mx/contenidos-sesiones/Sesion-6_Aguilar.pdf
- Antúñez M, S., y Gairín Sallán, J. (2003). *Las “invariables” organizativas en la organización del currículum escolar*. Barcelona, Esp.: Universidad de Barcelona Virtual.
- Antúñez M., S., y Gairín Sayán, J. (2003). *Dinámicas institucionales en la construcción del currículum escolar*. Barcelona, Esp.: Universidad de Barcelona Virtual.

- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education* 15(2), 169-180.
- Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. R. (2006). *Sesenta años de historia del IPN* (tomo I). México, D. F.: IPN.
- Congreso de la Unión. (1981). *Ley Orgánica del IPN*. México, D. F.: IPN.
- Estermann, T., y Nokkala, T. (2009). *La autonomía universitaria en Europa*. USA: Asociación Universitaria Europea.
- Fielden, J. (2008). Global trends in University Governance. *Education Working Papers Series* (9), 1-70.
- Huerta Cuervo, R. (2013). La gobernanza en las Organizaciones de educación Superior y sus procesos internos (Tesis de doctorado). México, D. F.: CIDE.
- IPN (31 de julio de 2004). Normatividad Politécnica. Recuperado de: <http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reglamento-interno.pdf>
- IPN (2004). *Materiales para la reforma. No. 1*. México, D. F.: IPN.
- IPN (17 de noviembre de 2010). Normatividad Politécnica. Recuperado de: www.ipn.mx/reglamentos
- IPN (19 de noviembre de 2010). Normatividad Politécnica. Reglamento de Academias. Recuperado de: www.ipn.mx/reglamentos
- IPN (2012). *Informe de autoevaluación 2011*. México, D. F.: IPN.
- IPN (31 de agosto de 2012). Normatividad Politécnica. Reglamento Orgánico. Recuperado de: http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/PDFS/Normatividad/carpeta11/GAC_EXT_953_reg_org.pdf
- IPN (2012). *Lineamientos para la aprobación de programas académicos*. México, D. F.: IPN.
- Kehm, B. M. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona, Esp.: Octaedro.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. En *Tertiary Education and Management*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- UNAM (2012). *Informe Institucional de Labores*. México, D. F.: UNAM.

SEGUNDA PARTE

La mirada de otras instituciones

CAPÍTULO 5

La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial

Roque González Salazar
Carmen Carrión Carranza

INTRODUCCIÓN

La gestión educativa, considerada como un conjunto de procesos aplicados en las instituciones de educación superior, con el objeto de conseguir los fines educativos que les son propios, remite a la discusión en torno a los términos de la calidad de la educación. En efecto, la gestión educativa sólo tiene sentido si está dirigida a la consecución de fines y objetivos educativos que, de acuerdo a la naturaleza de cada institución, son las definiciones propias que determinan su calidad.

De este modo, la calidad de la educación es un término socialmente construido derivado de los motivos que dan origen a cada institución en particular, descritos en sus documentos fundacionales, y que, en conjunto, delimitan los fines, objetivos y misión de la institución y, en consecuencia, definen la calidad del sistema educativo correspondiente.

Sin embargo, como todo término socialmente construido, la calidad está determinada por las condiciones sociales, económicas e históricas de cada momento del desarrollo de las instituciones y, en consecuencia, las características de la gestión y los procesos técnicos que le dan aplicabilidad también cambian con el transcurso de los tiempos.

De esta manera, la calidad de las instituciones de educación superior se fundamenta en la misión originaria que adquiere significado con las sucesivas interpretaciones que se proponen a la luz de las circunstancias.

Por ejemplo, la educación superior latinoamericana tuvo un punto de inflexión en el movimiento de Córdoba, Argentina, a principios del siglo XX.

A partir de este movimiento, las funciones de la universidad latinoamericana quedaron definidas, hasta ahora, como actividades no sólo de docencia, sino también de extensión universitaria. Esta última tarea fue pensada para que la institución estuviera indeleblemente comprometida con su entorno social y sus actividades dirigidas a contribuir con la noción de progreso social.

En México, por la naturaleza de la fundación de la educación superior moderna, la enseñanza y la extensión universitaria estuvieron complementadas con las tareas de investigación. No se olvide que la Universidad Nacional se crea sobre la base de las antiguas escuelas e institutos de investigación establecidos en la segunda mitad del siglo XIX, a partir de las ideas del positivismo, difundido por grupos de intelectuales y científicos del porfiriato; pero también tuvo una base ideológica en los trabajos del Ateneo de la Juventud. Así, su culminación en la Universidad Nacional recoge no sólo el movimiento de Córdoba, sino además la propia tradición de creación y divulgación del conocimiento nacionales.

A este respecto es ejemplar la metáfora de Justo Sierra en el discurso de inauguración de la Universidad Nacional:

No, no será la Universidad una persona destinada a no separar los ojos del telescopio o del microscopio aunque en torno de ella una nación se desorganice; no la sorprenderá la toma de Constantinopla discutiendo sobre la naturaleza de la luz de Tabor. (Sierra, 1910)

Una reinterpretación de la tradición proveniente del positivismo, derivada de una de las ramas ideológicas de la Revolución Mexicana, fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional. La intención última de su creación, en el contexto de la educación socialista de la década de los años treinta del siglo pasado, fue la de formar a la clase trabajadora calificada con los más altos estándares de los procesos tecnológicos del momento, con un factor situacional: las escuelas tendrían que encauzar a la industria y convertirla en fuente de riqueza (Velasco, y Ramírez Palacios, 2006). De esta manera, la medida de calidad del instituto recién instaurado sería efectivamente la formación para el desarrollo de la industria nacional. Un caso de éxito en este sentido es la creación de la industria petrolera nacionalizada en la misma década.

Hacia la última cuarta parte del siglo XX, la gestión de la educación superior se orientó a lidiar con el enorme crecimiento de la demanda por educa-

ción, derivada, por un lado, de las altas tasas demográficas de los años sesenta, y por otro, debido a las políticas de escolarización universal de la población en edad de cursar educación básica, aplicadas en la misma década; pero también por el incremento de una clase media que centró sus aspiraciones de progreso social y económico en la educación superior. De modo que la gestión educativa estuvo marcada por los procesos teóricos y técnicos de la planeación para cubrir la demanda. En México, por ejemplo, se fundaron nuevas instituciones, se otorgó autonomía a la mayoría de las universidades establecidas en los estados de la república, y se inició la profesionalización de la administración institucional. La planeación, tanto institucional como del sistema de educación superior, por parte de los gobiernos respectivos, estuvo dedicada principalmente a hacer frente a las necesidades de acceso a la educación de la población estudiantil.

En la última parte del siglo pasado, la gestión estuvo determinada por la introducción de mecanismos de evaluación en todos los órdenes de la vida institucional; a los sistemas tradicionales de ingreso y promoción de los profesores, se añadieron otros destinados a la evaluación y acreditación de programas de estudio por parte de los Comités Interinstitucionales de Educación Superior; se fundó el Sistema Nacional de Investigadores con evaluaciones periódicas al desempeño de los investigadores; se estableció el mecanismo de ingresos adicionales a las instituciones sobre la base de diagnósticos y planes de mejoramiento institucional, entre otras cosas. Este sobredimensionamiento de la evaluación no fue diferente en México comparado con otros países de Latinoamérica, siguiendo de cerca el modelo de gestión del sistema de educación superior norteamericano.

La gestión por la evaluación se debió a dos razones: una de orden económico, la otra de orden social. La primera coincide con el surgimiento de la evaluación en un contexto de fuertes restricciones financieras; así se abrieron dos frentes de discusión: uno en el que la asignación presupuestaria a las instituciones debía basarse en diagnósticos y planes de mejoramiento, de manera que el financiamiento adicional estuviera dirigido y controlado por los planes institucionales; el segundo frente de discusión fue la conveniencia económica de trasladar a los beneficiarios una parte de los costos educativos; a esto se aunó el deterioro de la imagen de las instituciones públicas en cuanto a la calidad de sus actividades. Todo ello resultó en un clima social para la definición de responsabilidades sobre los recursos otorgados a las instituciones públicas (Castrejón Díez, 1988, pp. 1-17).

En este trabajo proponemos que la gestión por la evaluación sea superada como factor central de la política institucional. El hecho es que los múltiples mecanismos de control sobre la calidad educativa a través de la evaluación no han dado los resultados esperados: la tradición se ha superpuesto a los procesos evaluativos derivando en un efecto gatopardiano: que todo cambie para que todo siga igual. Evaluar no equivale ni sustituye a las políticas de mejoramiento ni a las intenciones de adecuar las prácticas educativas y los requerimientos de investigación, desarrollo e innovación a las demandas del futuro cercano.

Los modelos de enseñanza son muy parecidos a los de finales del siglo XIX; los currículos están lejos de semejar el mundo en el que va a trabajar el futuro profesional, y son escasas las investigaciones que se trasladan a modelos tecnológicos o innovaciones del sistema productivo del país correspondiente.

La transición hacia una nueva forma de gestión institucional se está imponiendo a través de las innovaciones en el campo de las telecomunicaciones; la genómica; la robótica, en fin, por las construcciones tecnológicas que han transformado el panorama de los sistemas laborales, pero también por el surgimiento de reivindicaciones sociales hasta hace muy poco tiempo invisibles a los ojos de los grupos hegemónicos.

Es así que la gestión de las instituciones de educación superior tendría que estar en proceso de transición en los sistemas educativos del mundo desarrollado y de los países emergentes hacia la gestión por el conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas, así como hacia los límites impuestos a estas aplicaciones por un nuevo orden ético mundial.

Los siguientes párrafos estarán dedicados a discutir el significado de la gestión del conocimiento de las instituciones de educación superior. Esta gestión tiene como propósito acrecentar la acumulación de información de frontera –es decir, de hallazgos de investigación que transforman los paradigmas científicos o crean otros nuevos– y buscar vías de vinculación social y productiva a partir de los propios hallazgos. Asimismo se discutirá que la gestión del conocimiento está delimitada por una voluntad ética social que incluye valores como la democracia, la sustentabilidad ambiental, la equidad de género y la resolución pacífica de conflictos.

LA GESTIÓN TIENE SENTIDO SI ESTÁ DIRIGIDA A CONCRETAR,
MANTENER Y MEJORAR LA CALIDAD INSTITUCIONAL

En los párrafos anteriores se argumentó brevemente la idea referente a que la gestión institucional tiene sentido si está dirigida a la consecución de la calidad definida por los argumentos originarios. Se comentó también que la noción de calidad es una construcción determinada por un contexto social y económico. Otro factor que define la calidad y su gestión institucional está conectado con lo que le es sustancial como entidad educativa; nos referimos a los modos de creación y apropiación de conocimiento y a la organización institucional para darle un significado en la formación intelectual de la población.

Esos contextos y el significado del conocimiento en este momento histórico y en el futuro cercano estarán determinados por lo que M. Castells llama “sociedad red”. Castells define la sociedad red como el conjunto de relaciones sociales que se dan, de manera ubicua, a través de las redes digitales (Castells, 2001).

Esta sociedad tiene como características la comunicación digital, la creación de comunidades de práctica y el surgimiento de comunidades de aprendizaje.

De manera que la gestión de las instituciones tiene una dimensión política en el sentido de que el trabajo educativo está obligado a tener en consideración dichos contextos y a actuar en consecuencia. No es lo mismo formar estudiantes y hacer investigación para una situación nacional de industrialización incipiente, que para un contexto de economía del conocimiento.

En efecto, una medida actual de la calidad de las instituciones de educación superior es su capacidad para compartir, impulsar e intervenir, en lo que les corresponde, en la estructuración de una economía del conocimiento de las comunidades con las que tienen una responsabilidad social.

Como todos los términos nuevos, la economía del conocimiento se define con conceptos múltiples. Para los objetivos de este trabajo consideramos la definición de Ian Brinkley que explica la economía del conocimiento simplemente como un proceso por el cual los sectores de la economía conjuntan tecnologías de la información y telecomunicaciones (TIC) y personas educadas para tener una formación intelectual potente y una formación ética sólida, con el objeto de crear riqueza. Este mismo autor identifica las características distintivas de la economía del conocimiento; entre ellas menciona el papel central de las TIC, en las que se sustenta la creación de sistemas de redes capaces de almacenar, analizar y manipular flujos de información y

de conocimiento. Es decir que, en esta economía, los sectores productivos reorganizan los procesos de manera que los trabajadores manipulan, almacenan y comparten información mediante mecanismos de administración del conocimiento. Brinkley propone tres vías para definir y medir la incorporación de una sociedad a este tipo de economía: a) el uso del conocimiento en la industria y en el sector de servicios; b) la definición basada en sistemas ocupacionales de trabajadores que requieren un uso intensivo de conocimiento y c) definiciones relacionadas con la innovación en la producción de bienes y servicios (Brinkley, 2006).

De las tres condiciones, la referida a las habilidades cognitivas de los trabajadores tiene implicaciones sobre cómo se organiza el conocimiento para la formación de estudiantes y, en consecuencia, en las definiciones acerca de la calidad de la educación superior para la formación profesional de alto nivel. Al respecto, estudios sobre el tema han elaborado una tipología de las habilidades requeridas en ambientes laborales con fuerte inclinación a valorar el conocimiento en términos económicos. Dichas habilidades son las siguientes (Autor, Levy, y Murnane, 2003):

- Pensamiento experto, por el cual se resuelven problemas que no tienen soluciones basadas en protocolos o reglas. Estos problemas requieren un reconocimiento de patrones puros en el que el procesamiento de información no puede ser programado por una computadora. En casos así, las computadoras complementan las habilidades humanas haciendo que la información esté disponible de manera inmediata.
- Comunicación compleja, que se manifiesta en situaciones de interacción humana para adquirir información, explicarla, o persuadir a otros de su importancia en la realización de acciones de algún tipo.
- Tareas que implican actividades cognitivas rutinarias. Estas tareas pueden describirse y llevarse a cabo mediante reglas inductivas o deductivas y, por lo mismo, pueden ser objeto de programación computacional.
- Tareas manuales rutinarias, definidas en términos de un conjunto preciso y repetitivo de movimientos. Igualmente son susceptibles de programación computacional.
- Tareas manuales no rutinarias, que no pueden describirse por conjuntos de reglas o patrones porque requieren de reconocimiento y control muscular fino; por esa razón son extremadamente difíciles de someter a una programación computarizada.

Con respecto a la investigación, los científicos han desarrollado sólidos sistemas de evaluación de la calidad del trabajo de investigación, que se atienen al o a los paradigmas de los que forman parte; cuentan con procedimientos de calificación de los hallazgos y de las comunicaciones científicas, e incluyen mecanismos de recompensas y de descalificación aceptados por ellos mismos. Asimismo, los sistemas de ciencia y tecnología han construido indicadores que definen el valor del trabajo de un investigador e incorporan métodos de certificación de la calidad para el financiamiento de las investigaciones. De manera que la atención tendría que centrarse en lo que aporta la investigación como parte fundamental de la gestión de una institución de educación superior, esto es, las funciones de acrecentamiento del saber en los campos elegidos, la transferencia tecnológica y las innovaciones que fortalecen el sistema productivo del país.

Al igual que en la formación profesional, la gestión de la calidad institucional no requiere sobrevalorar lo que ya incluye procedimientos de evaluación y control. En la investigación científica, social o humanística se trata de gestionar un modelo institucional afín a la sociedad del conocimiento y a la economía del conocimiento para crear riqueza nacional.

En este caso nos referimos a los procesos que conforman una línea de desarrollo basada en el conocimiento: investigación, desarrollo e innovación. La aportación de las instituciones de educación superior (IES) a dicha tríada tiene un componente que se relaciona con la transferencia de conocimiento, discutida por la bibliografía del tema como transferencia tecnológica (TT), al ámbito productivo y público, y al aseguramiento de la propiedad intelectual a través de patentes.

A este respecto, T. A. Young menciona que las instituciones de educación superior deben tener respuestas sobre tres problemas previos al establecimiento de una política institucional de transferencia de conocimiento: a) el problema de la preservación de los valores y la misión institucional en procesos de comercialización de la investigación; b) el problema de asegurar si la cantidad y la calidad de la investigación que se realiza en la institución es suficiente para establecer una política de transferencia de conocimiento, c) si la institución está dispuesta a hacer un compromiso de largo plazo que implica cambios sustanciales en sus políticas de investigación, así como una inversión importante en recursos y personas expertas en materia de transferencia tecnológica (Young, 2007).

Indica que una política de TT y la creación de una oficina especializada en el tema puede resultar en cuatro ventajas fundamentales para la incorporación

de la institución a la lógica de la economía del conocimiento: facilita la comercialización de los resultados de la investigación, transformándolos en un bien público; retribuye, retiene y establece espacios para investigadores de alta calidad; crea vínculos con la industria y genera ingresos para investigación y educación; y, en resumen, produce crecimiento económico.

Acerca de la participación de las IES en la creación de patentes, definidas como los derechos de propiedad intelectual relacionados con las invenciones en el campo tecnológico, S. Suárez menciona que:

A pesar de que la mayoría de los miembros del SNI (Sistema Nacional de Investigadores) se encuentran en universidades y centros de investigación, estas entidades generan niveles muy bajos de propiedad intelectual, entre otros factores porque en las IES tienen un ordenamiento rígido o no existen oficinas que faciliten esta actividad . . . únicamente 6 instituciones aparecen en el portal de la ANUIES (con oficinas de vinculación con el sector productivo). Realmente pocas considerando aproximadamente 740 Instituciones de Educación Superior públicas existentes en el país. (Suárez Sánchez, 2007)

De acuerdo con datos del Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), en 2010 se registraron 14 000 patentes, de las cuales sólo 5.5% pertenecían a personas o a entidades mexicanas; de ese 5.5% sólo 185 corresponden a instituciones de educación superior. Esto revela la vinculación exigua que existe entre los sectores educativos y los de producción de bienes y servicios, así como una suerte de irrelevancia institucional ante las propuestas de la economía del conocimiento. El hecho se magnifica si se considera que en países como Estados Unidos de América (EUA) o China, la mayoría de las patentes son producidas por las universidades (IMPI, 2010).

La situación no es diferente en otros países de América Latina. Por ejemplo, en 2005, el número total de patentes concedidas a los países latinoamericanos, en su conjunto, representó 12% de las patentes otorgadas en EUA (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Estos datos muestran la necesidad de crear mecanismos de gestión dirigidos a consolidar la tríada de investigación, desarrollo e innovación, fundamental en cualquier país que aspire a ser competente en una sociedad y una economía del conocimiento.

LA GESTIÓN TIENE SENTIDO SI DIRIGE A LA INSTITUCIÓN A LA INTERNACIONALIZACIÓN

Una segunda consideración sobre la gestión del conocimiento está relacionada con la internacionalización en todos los órdenes de la vida social de los países.

En específico, la internacionalización de las instituciones de educación superior se desarrolla en tres ámbitos: la creación de campus fuera de las fronteras nacionales; la movilidad de los estudiantes, tanto en el curso de los estudios de pregrado como en los de posgrado y, finalmente, la creación de redes internacionales de científicos que colaboran en el desarrollo de investigaciones multinacionales.

De las tres opciones mencionadas, la segunda y la tercera son las que tienen mayor arraigo entre las instituciones de educación superior en Latinoamérica. Podemos inferir que la primera fuente de internacionalización –la de crear campus fuera de las fronteras nacionales– excede los alcances de los estatutos y leyes orgánicas de las instituciones públicas; a pesar de ello, se dan casos de centros de extensión universitaria de algunas instituciones en EUA o en Europa. En este rubro, las instituciones privadas de educación superior muestran un avance notable, al punto de que los consorcios universitarios internacionales empiezan a competir con las instituciones propias del país respectivo.

A nuestro juicio, la internacionalización de las instituciones tiene sentido si está dirigida por la intención de crear comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje. Esto es evidente en la conformación de redes de investigadores de distinta índole, puesto que su participación en los desarrollos científicos les exige asumir un paradigma y constituirse como una comunidad internacional.

La formación de comunidades de práctica mediante la movilidad estudiantil es una aspiración que está pendiente. Las instituciones que tienen un mayor desarrollo en este tema han logrado hacer intercambios, en los cuales los estudios del alumno son igualmente válidos en las diferentes instituciones donde desarrolla los estudios profesionales. Pero esto no agota las posibilidades en la formación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje.

Comunidades de práctica

En nuestra opinión, los conceptos de E. Wenger son muy sugerentes para iniciar una discusión acerca de las comunidades de práctica y su aplicación como política institucional. Wenger denomina “comunidades de práctica” a todo grupo que comparte intereses a través de sitios de la red digital, pero que tiene una característica especial: se concentra en un conocimiento específico y acumula destrezas en ese dominio. El grupo desarrolla una práctica que comparte mediante la definición de problemas, la búsqueda y aplicación de soluciones, y la evolución de una perspicacia para discriminar la información que forma parte de su dominio o que sirve para acrecentar el conocimiento de su campo. Una característica de las comunidades de práctica es que se adentran en procesos de aprendizaje colectivo en varios ámbitos; por mencionar sólo algunos, las comunidades aprenden a manejar las herramientas de su medio digital, aprenden de la información y de la práctica documentada de los otros, aprenden a solucionar problemas en procesos de diálogo, aprenden a ensayar y documentar los intentos fallidos y exitosos de su práctica. Su propósito es construir y acumular un conocimiento común a todos. Estos elementos son equivalentes, por no decir iguales, a lo que acontece dentro de una comunidad científica (Wenger, 2001).

Este autor menciona tres características que debe tener un grupo para que sea considerado una comunidad de práctica:

1. Un dominio definido de práctica. La pertenencia al grupo implica un nivel mínimo de conocimiento en el dominio respectivo y, por tanto, una competencia compartida que distingue a los miembros del grupo de las personas comunes y de otros grupos.
2. La responsabilidad y el compromiso con la comunidad. Los integrantes del grupo deben involucrarse en actividades conjuntas y en discusiones y aprendizajes colectivos; ayudarse unos a otros y compartir información. Ésta es la forma de crear una comunidad alrededor del dominio respectivo y de dar carácter a las relaciones entre los integrantes.
3. La construcción de una práctica común. La comunidad debe desarrollar un repertorio de recursos: herramientas, experiencias exitosas o fallidas, formas de enfrentar los problemas de su dominio, en concreto, una práctica compartida. El desarrollo mismo de la práctica debe

ser un objetivo de la comunidad, es decir, debe haber una voluntad de práctica y una voluntad de compartirla.

En una comunidad de práctica los individuos se caracterizan por tener relaciones estrechas, comparten objetivos comunes y mejores prácticas, están dispuestos a trabajar de manera colaborativa en la resolución de los problemas de su dominio, se apoyan mutuamente y tienen una identidad común.

Las consideraciones anteriores pueden ejemplificarse, a nuestro juicio, con las comunidades que tienen en la red digital un espacio de intercambio de saber científico y especializado. Los científicos pueden tener un carácter ubicuo y, al mismo tiempo, compartir los conocimientos con el grupo respectivo. Esta perspectiva tiene ganancias secundarias: el ahorro de recursos financieros para la investigación o la compensación de inequidades en el conocimiento.

En el caso de la formación profesional, las comunidades de práctica brindan la oportunidad de que los estudiantes puedan estar al tanto de las últimas discusiones en el campo profesional de su preferencia.

Los conceptos comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales, comunidades de práctica, sociedad del conocimiento, sociedad de la información, se refieren a la forma más actual de caracterizar el conjunto de relaciones sociales que tiene como una de las herramientas de cohesión a la tecnología de información y comunicaciones.

Las comunidades virtuales son semejantes a cualquier comunidad real en cuanto que las personas establecen relaciones de interés mutuo, de conocimiento, de afecto, de solidaridad, con una diferencia: los participantes pueden formar parte del grupo sin jamás haber conocido en persona a ninguno de los otros miembros, además se pueden integrar, de manera ubicua, a diferentes comunidades al mismo tiempo, e intervenir de modo dinámico o interactivo, por un tiempo corto o indefinido, para solucionar un problema o formar un observatorio social permanente, y pueden formalizarse para crear obligaciones, derechos y responsabilidades entre los miembros del grupo o no.

Las características de cohesión, organización, fin común, entre otras, que son propias de las comunidades tradicionales, se aplican también a las comunidades de práctica o de aprendizaje, reales o virtuales; la diferencia es el medio de intercambio y lo que ese medio les permite hacer. En principio, los rasgos de mayor penetración y potencialidad para acrecentar la fortaleza de una comunidad virtual son: la ubicuidad y el acceso permanente a la información de la comunidad.

Capital social

El valor que llegan a tener las comunidades de práctica para acrecentar el conocimiento y para compartirlo puede explicarse a través del concepto de “capital social”, un término polisémico –como todos los de las ciencias sociales–, pero que nos acerca a comprender el porqué de la proliferación de las redes virtuales que devienen en comunidades de práctica.

De acuerdo con Daniel y colaboradores, el capital social es un recurso compartido que facilita el intercambio de información y la construcción de conocimiento por medio de la interacción continua, fincada en la confianza y mantenida en razón de una comprensión compartida. El capital social enfatiza la importancia central de las redes surgidas de relaciones personales que se fortalecen con el transcurso del tiempo. Tales relaciones proveen de una base de confianza, cooperación y acción colectiva (Daniel, Schwier, y MacCalla, 2003).

Existen otras definiciones de lo que constituye el capital social de una comunidad; entre los conceptos que describen están los siguientes:

- Es un recurso compartido para intercambiar información y construir conocimiento.
- Es el saber acumulado por la comunidad, que incluye: el conocimiento sobre el dominio respectivo; las maneras o procedimientos para acrecentarlo; el tipo de relaciones que se pueden establecer como norma para lograr el capital respectivo; las formas de almacenar y distribuir el conocimiento.
- Es el conjunto de valores compartidos por la comunidad. Por ejemplo, en una comunidad de práctica científica, la verdad de las hipótesis y de las predicciones, su constatación empírica, su aplicación tecnológica, etcétera.
- La habilidad para trabajar de manera conjunta, con el objetivo de obtener ganancias colectivas e individuales.
- Es la suma de los recursos actuales y potenciales integrados; se proporcionan y se derivan de la red de relaciones de un individuo y de la red social a la que pertenece.

Todas estas características extraídas de diferentes definiciones de la noción de capital social indican lo ya anotado: que es un concepto con múltiples

interpretaciones y atributos, pero todos coinciden en que el capital social es una entidad que se ubica y es propiedad de comunidades de práctica específicas, sea el conocimiento de un campo, sea la práctica misma, sean las herramientas, o los procedimientos.

El valor de las comunidades de práctica con un capital social consolidado es que gracias a éste se pueden construir puentes entre individuos de diferentes culturas o antecedentes, y desarrollar una identidad grupal exclusiva basada en la comprensión y apropiación del capital social de referencia.

Podríamos afirmar que, entre más comunidades de práctica existan en una institución de educación superior, mayor capital social tendrá, por no hablar de otros tipos de capital, como el financiero.

LA VOLUNTAD ÉTICA QUE SUBYACE A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD INSTITUCIONAL

Por voluntad ética entendemos la elección de un conjunto de valores que caracterizan a la institución respectiva, y que se manifiesta en todas las actividades de educación, ciencia y cultura de la institución.

En efecto, no sólo la gestión de la calidad está relacionada con la respuesta que la institución da a su tiempo y su contexto, sino también con la manera en que manifiesta y preserva los valores que le han dado origen y una naturaleza específica.

El espíritu de los tiempos, ideas y valores, el discurso social prevalente, tienen una influencia sustancial en la enseñanza de los jóvenes y en la selección de las líneas de investigación y los estilos de transferencia del conocimiento.

Desde luego, como instituciones de educación superior, los principios de la formación y de la investigación se fundamentan en la búsqueda y la transmisión de verdades científicas, en la voluntad de compartir los hallazgos de las investigaciones, y en la configuración de concepciones del mundo sobre la base de hechos comprobables, en el tipo de relaciones sociales propio de la profesión respectiva, sus códigos éticos; en fin, todo lo que conformaría un pensamiento y un modo de comportarse propios del paradigma del que se trate.

A esto deben añadirse, por supuesto, los valores emergentes con los que ciertos sectores de la sociedad se sienten identificados y lo que las sociedades urbanas alientan en los jóvenes, como el énfasis en la libertad personal y la independencia, al igual que el desarrollo de personalidades autónomas y críticas.

En efecto, si algún sentido tiene la educación, en el amplio sentido de la palabra, es promover el pensamiento crítico y la autonomía personal que potencien las selecciones individuales de estilos de vida que, al mismo tiempo, encuentran eco a través de las comunidades de práctica.

Sin embargo, habría que recordar que las tradiciones son el lugar de encuentro con los referentes de identidad; el lugar de diálogo con el pasado y el futuro; sitio donde, paradójicamente, se manifiesta la imposición de pensamiento y de formulaciones éticas, pero también es el lugar de ruptura y continuidad transformada. En fin, en palabras de J. Habermas, es el lugar donde por mediación de la expresión de la libertad individual, se está en posibilidad de llegar a la reconstrucción de las verdades comunes (Habermas, 1993).

Con estas circunstancias, si la escuela sobrevive como medio de expansión del mundo civilizado, será porque ha sido capaz de constituirse en un espacio de reconstrucción de las tradiciones nacionales, les ha dado sentido frente a las tradiciones globales y ha encontrado la consonancia entre ambas. En nuestra opinión, una escuela cuyo propósito sea crear esos espacios, adquirirá un significado más próximo al mundo juvenil.

A este respecto, en el concepto de la cultura de paz la UNESCO (2012b) resume las aspiraciones de los jóvenes que desean participar activamente en la construcción de un mundo civilizado y justo, y de lo que de suyo son valores universales de ese mundo civilizado.

[La cultura de paz] consiste de valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran la interacción social basados en los principios de libertad, justicia y democracia, en todos los derechos humanos, la tolerancia y solidaridad, que rechazan la violencia y se empeñan en prevenir los conflictos atacando sus causas de raíz, para resolver los problemas a través del diálogo y la negociación, y que garantizan el ejercicio pleno de todos los derechos, así como los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad. (p. 232)

La UNESCO ha establecido un programa de acción de la cultura de paz, que se divide en ocho áreas de trabajo: el fomento de la cultura de paz a través de la educación; el estímulo de una economía y un desarrollo social sostenibles; la promoción del respeto a todos los derechos humanos; el aseguramiento de la equidad entre hombres y mujeres; el apoyo de la participación democrática; la promoción del entendimiento, la tolerancia y la solidaridad; el

fomento a la comunicación participativa y el libre flujo de información y conocimiento, y la promoción internacional de la paz y la seguridad.

En el caso del programa 2012-2013, la UNESCO definió como estrategia la ciudadanía juvenil que consiste en “el estado de empoderamiento de los jóvenes, hombres y mujeres, dirigido a construir su involucramiento cívico en los procesos democráticos que promueven el diálogo intercultural, la inclusión y la cohesión social a través de un enfoque regional” (UNESCO, 2012a).

Una de las estrategias más conspicuas del programa de la UNESCO (y podemos decir que de todos los programas, desde la fundación del organismo internacional) es la educación de los jóvenes en una cultura de paz.

En la gestión del conocimiento con valores propios de una cultura de paz habría que considerar la tradición del mundo occidental. En efecto, los educadores del mundo grecolatino, los del Renacimiento, los que forman parte de nuestra tradición educativa occidental, supieron que la mejor manera de interiorizar los principios éticos y valores de convivencia humana es la emulación, la identificación temprana con un personaje o persona vista como superior moral o intelectualmente. La escuela, en todos sus niveles, los maestros especialmente, y el medio social no pueden ser sino fuente de emulación más allá del círculo familiar; a nuestro juicio, si se pierden estas fuentes, el discurso de “educación para la formación de valores” carece de sentido verdadero y no tiene significado formativo.

REPENSAR EL MODELO EDUCATIVO

Las consideraciones anteriores sobre la gestión institucional, cuyo foco de atención es la consecución y mantenimiento de la calidad educativa y científica en un contexto de economía del conocimiento, tienen como corolario la pregunta sobre la conveniencia y la efectividad de los modelos educativos que practican casi todas las instituciones de educación superior de la región latinoamericana.

Por principio, la gestión de la vida académica de las instituciones está centrada en lo que podemos llamar una cultura de claustro; esto significa que tanto los currículos de formación profesional como sus posibilidades de cambio, innovación o reforma están definidos por los cuerpos de profesores y las políticas laborales de ingreso y promoción de los académicos. El tipo de profesor, sus conocimientos, lo que está dispuesto a enseñar y cómo lo enseña determinan en realidad la formación profesional.

Los currículos reales son aquellos que se imparten en el día a día de la preparación de estudiantes; no necesariamente los que están prescritos y sancionados por los órganos de autoridad de las instituciones. Esto, que se consagra en el derecho a la libertad de cátedra, es también el límite de las transformaciones posibles en la formación profesional. De manera que la actualización, innovación e integración de los alumnos a comunidades de práctica dependen de los profesores y no de los modelos educativos institucionales. Tal vez se pueda considerar que es mejor así, pero también queda acotada la voluntad institucional, la voluntad del sistema, para integrarse al contexto y las condiciones de la sociedad del conocimiento.

Sobre esto proponemos dos puntos, que podrían dar fundamento a una nueva manera de pensar en los modelos educativos institucionales: la educación para la diferencia y la educación para la complementariedad.

Educar para la diferencia

Los nuevos desarrollos de la tecnología de información y comunicaciones han traído consigo la disposición omnipresente del conocimiento; de modo que las intenciones de igualación por la norma curricular ya no tienen ninguna condición de posibilidad, cuando menos ninguna para aquellos que pueden tener acceso a esas tecnologías. Y esto sucede sin importar si la norma curricular es del profesor o de la institución.

Tal situación lleva a repensar las nociones de igualdad y homogeneidad. A nuestro juicio, tendríamos que reflexionar sobre la propuesta de algunos educadores en el sentido de redimensionar la escuela como lugar de expresión de lo que hace diferente a los individuos. La igualdad, entonces, se ubicaría en la oportunidad que podrían tener todos de mostrar su individuación, esto es, la libertad para construir su manera particular de vivir la vida y de mostrar sus saberes en el mundo. De este modo, la escuela tendría que potenciar la diferencia, no la igualdad.

La condición ineludible, desde luego, es un cambio de los estilos y los procedimientos para ejercer la enseñanza. El maestro se transforma de la persona que posee el conocimiento al creador de condiciones de aprendizaje.

En este caso, algunos de los elementos que debería tener la enseñanza son los siguientes:

- La aplicación efectiva de multimedia o enseñanza multimodal. Esto significa echar mano de todos los medios disponibles para la enseñanza: libros, audio, video, investigaciones de campo, experimentos, simulaciones digitales, etcétera.
- El uso adecuado de ambientes virtuales de aprendizaje, para lo cual es necesario que los profesores se involucren en el diseño de objetos de conocimiento. Una de las propuestas alrededor de esta noción indica que el conocimiento de un objeto puede ser construido y reproducido permanentemente. De esta manera, lo que los expertos en alguna materia informan, puede ser reconstruido en el diálogo entre profesor y alumnos y entre alumnos, y en las condiciones de aprendizaje construidas por los profesores. El propósito es que estas reconstrucciones lleven a nuevas reflexiones por parte de los expertos y de los aprendices, sucesivamente.
- La conformación de comunidades de aprendizaje, virtuales o presenciales, sobre la base de intereses compartidos.
- Un equilibrio entre las prescripciones curriculares y programáticas, y las propuestas de exploración y aprendizaje de los alumnos.
- Formas de evaluación del aprendizaje válidas respecto de la autonomía de aprendizaje adquirida por los estudiantes.

Educar para la complementariedad

Los conceptos de comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje remiten ineludiblemente a condiciones de complementariedad. En efecto, si las condiciones de aprendizaje deben tener como objetivo el fortalecimiento de modos de pensar y de aprender individuales, las comunidades de aprendizaje se forman para compartir conocimiento y práctica. Nadie sabe ni conoce todo, ni es capaz de realizar todos los trabajos, soluciones y descubrimientos que las circunstancias a cada momento le exigen; de manera que la complementariedad en las comunidades de aprendizaje se hace necesaria, a semejanza de un ensamble de piezas de rompecabezas, para lograr una comprensión más profunda del conocimiento y más innovadora.

Las nociones de trabajo colaborativo y de comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje comparten esta idea fundamental.

El profesor y la institución tendrían, entonces, que asumir las diferencias y establecer los espacios para el trabajo de enseñanza y de aprendizaje mutuos

entre los integrantes de las comunidades de aprendizaje. La comunicación, virtual o real, lleva a reconfigurar las propias nociones y conceptos, y a una mejor comprensión de lo aprendido, pero esta construcción es de cada uno, por necesidad, y tiene un componente afectivo y volitivo.

Lo mismo sucedería con la investigación que se realiza en las instituciones de educación superior. Las posibilidades de situarla en la vía de la economía del conocimiento, es decir, la investigación como medio para crear riqueza nacional, depende de las condiciones de los investigadores considerados individualmente; ello implica que se requieren una política y una gestión institucionales que logren equilibrar la libertad de investigación con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

La diferencia estaría en una gestión institucional del conocimiento, con las consideraciones que hemos argumentado en párrafos anteriores.

LA GESTIÓN Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS

La gestión institucional tiene sentido si, finalmente, cumpliendo con lo estipulado en los fines institucionales, toma como referencia de calidad el asumir las responsabilidades sociales que le dieron origen. El proceso mediante el cual se informa a las comunidades de referencia sobre este cumplimiento se denomina “rendición de cuentas” en la bibliografía especializada (*accountability*).

La rendición de cuentas es la obligación de reportar a otros, de explicar, de justificar, de responder preguntas acerca de los recursos que han sido usados y con qué efecto. La rendición de cuentas adquiere diferentes formas en diversas sociedades, con respecto a diferentes acciones y a distintos tipos de apoyo. Las preguntas fundamentales sobre la rendición de cuentas son quién debe rendir cuentas, para qué, a quién, a través de qué medios y con qué consecuencias (Trow, 1996, p. 2).

Los procedimientos por los cuales las instituciones han informado sobre sus responsabilidades sociales son diversos. En México y en gran parte de Latinoamérica se ha adoptado el modelo norteamericano que estipula la definición de la misión institucional y la evaluación de resultados a la luz de la misión respectiva. La evaluación se efectúa a través de la medición de indicadores referidos a los objetivos y metas institucionales en materia de formación de estudiantes y de investigación, así como de extensión universitaria.

Considerando el futuro inmediato de las instituciones, las condiciones que impone la sociedad y la economía del conocimiento, las nuevas formas de relación social, los nuevos aprendizajes, las capacidades inexploradas de los estudiantes por causa de su exposición a las tecnologías digitales, y los protocolos grupales internacionales de investigación, cabe preguntarnos si la rendición de cuentas mediante evaluaciones que miden indicadores es suficiente para cumplir con la información sobre la responsabilidad social de las instituciones.

La pregunta tendría que ser complementada con el cuestionamiento sobre la relevancia de los objetivos y metas que dan concreción a la misión institucional y a las expectativas sociales, con la revisión de los mecanismos de información a los grupos y personas interesados, y con los procesos de recepción de opiniones informadas o de expresión de expectativas sociales sobre el funcionamiento y los propósitos de las instituciones. Hasta ahora, ninguna de estas consideraciones ha sido integrada a los procesos de rendición de cuentas sobre el cumplimiento de las responsabilidades sociales de las instituciones.

Las respuestas a estas preguntas nos llevan a proponer que los sistemas de rendición de cuentas son, en esencia, sistemas de comunicación que buscan establecer formas de comprensión entre la sociedad y la institución respectiva. Su propósito es alcanzar una confianza mutua con la exposición de información sobre el cumplimiento de las responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior.

D. Leveille indica que un sistema de rendición de cuentas cumple idealmente con los siguientes términos: a) hace compatibles las prioridades institucionales con las políticas de desarrollo gubernamental; b) permite a los grupos de interés –alumnos, profesores, autoridades educativas, legisladores, empresarios, y otros– estar informados sobre el cumplimiento de esas prioridades por parte de la institución, c) provee una base para tomar decisiones de políticas institucionales y políticas públicas en materia de educación (Leveille, 2006).

Para este autor, los componentes de la rendición de cuentas sobre la responsabilidad social de las instituciones son los siguientes:

- a. Una agenda pública sobre educación superior que permita comunicar las prioridades, las metas y las estrategias a los grupos de interés; monitorear los avances del plan y proveer de información clave sobre

- estos avances a los grupos de interés; establecer mecanismos para medir la ejecución de la agenda en referencia a sus objetivos y enfrentar rápidamente los cambios en las condiciones de ejecución de la agenda.
- b. La confianza pública en las capacidades de las instituciones. En este punto, el problema para las instituciones es cómo enfrentar los cambios culturales en medio de la atención pública sobre los costos de la educación, la calidad, el acceso de los demandantes y el costo de oportunidad de la población joven.
 - c. Un conjunto de indicadores precisos, relevantes, apropiados a la agenda, estableciendo un tiempo perentorio. La experiencia muestra que las instituciones saben con suficiente precisión lo que sucede dentro de sus sistemas, de manera que los indicadores que se mencionan en este punto son los referidos a los resultados significativos respecto de la responsabilidad social. No se alude aquí a los cúmulos de estadísticas que año con año emiten los sistemas educativos, los cuales son materia de investigación educativa pero no de comunicación social.
 - d. En relación con lo anterior, el cuarto componente es un sistema de datos orientado a la toma de decisiones, eficaz, de recuperación inmediata, con los indicadores necesarios, referidos a la agenda, que permitan validar esas decisiones. Estos datos facilitarían el saber qué está pasando y por qué, qué sucedería en el futuro si las tendencias se mantienen, y definir los cursos de acción ante un problema o una oportunidad.
 - e. Los grupos de interés. Desde luego, hay diferentes grupos de interés a los cuales referirse en los procesos de comunicación sobre rendición de cuentas; la propuesta es considerarlos como parte integrante de la interlocución institucional, en tanto que son los beneficiarios inmediatos y últimos de las actividades.

CONCLUSIÓN

A la luz de las argumentaciones anteriores, se puede concluir que son vigentes la gestión institucional sobre la base de los significados asignados al conocimiento y en un contexto de valor económico añadido a la posesión y aplicación del conocimiento, los ideales originales de las instituciones de educación superior, así como los procesos de planeación y evaluación. La diferencia ahora es el énfasis, el foco de atención del trabajo de educación

superior, lo cual implica sustancialmente un cambio de valores: la planeación y la evaluación ya no se justifican a sí mismas por las urgencias sociales y económicas; se justifican por lo que la institución hace con el conocimiento que está depositado en su comunidad.

La gestión por el conocimiento es la oportunidad para hacer convergir los ideales originarios de las instituciones de educación superior con las promesas del conocimiento universal y libre, y con la posibilidad de democratizar el acceso al conocimiento por medio de las tecnologías de telecomunicaciones.

Una reconfiguración de la formación profesional, como la sugerida en este trabajo, mediante comunidades de práctica, así como la orientación de la investigación en los términos de una sociedad del conocimiento, incluyen de suyo una serie de valores que son propios de una manera diferente de vivir el mundo civilizado. Esto es, la solidaridad, la complementariedad, el respeto por la diferencia, en fin, los valores que se espera que sustenten las instituciones en la formación de los jóvenes y en el cumplimiento de su responsabilidad social.

REFERENCIAS

- Autor, D. H., Levy, F., y Murnane, R. J. (2003). The skill content of the recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1333.
- Brinkley, I. (2006). *Defining the knowledge economy*. The Work Foundation (Ed.). Recuperado el 7 de mayo de 2013, de: http://www.theworkfoundation.com/assets/docs/publications/65_defining%20knowledge%20economy.pdf
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/castells.htm>
- Castrejón Díez, J. (1988). Universidad y conflicto. *Revista de la Educación Superior*, 17(68), 1-17.
- Daniel, B., Schwier, R. A., y MacCalla, G. (2003). Social capital in virtual learning communities and distributed communities of practice. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3), 113-139.
- Habermas, J. (1993). *La lógica de las ciencias sociales*. México, D. F.: Red Editorial Iberoamericana.
- IMPI (8 de diciembre de 2010). ¿Quiénes son los líderes en patentes en México? Recuperado el 7 de mayo de 2013, de: <http://registrar.marcasyderechos.com/general/%25C2%25BFquienes-son-los-lideres-en-patentes-en-mexico/>

- Leveille, D. E. (Diciembre de 2006). *Accountability in higher education: A public agenda for trust and cultural change*. Recuperado de: http://www.cpec.ca.gov/CompleteReports/ExternalDocuments/Leveille_Accountability.20.06.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación (12 de marzo de 2009). Las patentes como indicador de creatividad e innovación nacional. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de: http://siamun.weebly.com/uploads/4/1/7/3/4173241/no_86.pdf
- Sierra, J. (1910). *Discurso de inauguración de la Universidad Nacional*. México, D. F.: UNAM.
- Suárez Sánchez, S. (2007). Las patentes en las IES de México. B. U. de Puebla (Ed.). Recuperado el 8 de mayo de 2013, de: http://www.peu.buap.mx/Revista_13/articulos/Las%20patentes%20en%20las%20IES%20de%20Mexico.pdf
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de: <http://escholarship.org/uc/item/6q21h265>
- UNESCO (2012a). *Approved Programme and Budget. 2012-2013 36 C/35*. París, Fr.: UNESCO.
- UNESCO (2012b). Culture of peace and non-violence. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/culture-of-peace-and-non-violence/main-areas-of-action/new-citizenship-for-young-women-and-men/>
- Velasco, M. C., y Ramírez Palacios, L. R. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional* (tomo I). México, D. F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Wenger, E. (Marzo de 2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*. Recuperado de: http://go.webassistant.com/4u/upload/users/u1000471/cop_technology_2001.pdf
- Young, T. A. (2007). Establishing a technology transfer office. En: A. Krattiger, R. T. Mahoney, L. Nelsen (Eds.), *Intellectual property management in health and agricultural: a handbook of best practices* (pp. 545-558). EUA: MIHR, PIPRA, Oswaldo Cruz Foundation y bioDevelopments-International Institute.

CAPÍTULO 6

La universidad pública frente a la ciudad global

Hugo Enrique Sáez Arreceygor

BREVE INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

La moderna universidad pública en América Latina fue producto de la política educacional del Estado de Bienestar, cuyo marco de desarrollo se orientaba por la autoridad que ejercía sobre el territorio de la nación. En la mayoría de estos países hoy se atraviesa por una profunda crisis del sistema educativo nacional, en medio de transformaciones estructurales de las instituciones que lo componen. Dicha crisis, a su vez, está asociada a las nuevas atribuciones y funciones que cumple el Estado en su relación con el poder global y con los poderes fácticos.

Así, en la fundación del Estado posrevolucionario en México se adoptó una decisión trascendental al declarar que las tierras eran propiedad de la nación; en otras palabras, se determinó que la naturaleza misma era “capital nacional”. El entramado constitucional, entonces, a veces favoreció una política distributiva en relación con las clases subalternas y, en otras ocasiones, se empleó con cinismo para el enriquecimiento privado de la red de funcionarios corruptos. A partir de la crisis desatada en 1982 por el *default* de la deuda externa se inicia una transformación radical de las condiciones en que se desenvuelven la política, la economía, la sociedad y la cultura en el país. El Estado tiene que negociar con organizaciones supranacionales la apertura externa, la paulatina desregulación de la economía y la privatización de áreas que, en el pasado, eran de su exclusiva explotación.

La causa de estas medidas de adecuación a las condiciones externas, que han puesto en práctica los distintos gobiernos mexicanos desde 1982, hay

que buscarla por el lado de la constitución de un mercado global de capitales, que en la actualidad se orienta hacia la conformación de un mercado global del conocimiento al que quedan subordinadas las energías intelectuales del Estado nación. En una nota esclarecedora, Saskia Sassen (2012) traza las líneas condicionantes de este proceso:

Una de las ideas centrales en este trabajo reside en que no puede darse por sentada la existencia del sistema económico global, sino que hace falta examinar los distintos modos en que se generan las condiciones para la globalización económica. Para ello, no basta tomar en cuenta las capacidades de comunicación y el poder de las multinacionales, sino que es preciso reconocer las infraestructuras y los procesos de trabajo necesarios para la implantación de los sistemas económicos globales; aquí incluyo la *producción* de los insumos que constituyen la capacidad de control global y los diversos puestos de trabajo necesarios para dicha producción. (p. 81)

En esa distribución de funciones a escala global, queda a cargo de los procesos educativos la producción del conocimiento y de los candidatos óptimos para ocupar los puestos de trabajo requeridos como insumos por la movilidad internacional del capital financiero, así como de las empresas multinacionales. El marco de referencia de la educación ya no se restringe al territorio nacional ni a la autoridad del Estado nación, sino que encuentra su determinación en funciones centralizadas allende las fronteras del propio país, al tiempo que el motor de los proyectos de investigación y desarrollo se adjudica a la inversión privada.

UNA TRANSFORMACIÓN CON INCÓGNITAS

Quienes llevamos años como docentes e investigadores de la universidad pública advertimos cambios sensibles respecto de sus facultades y funciones, si la comparamos con lo que sucedía en las décadas de 1970 y 1980. Por supuesto, todas las instituciones están sujetas a un proceso de transformación para adecuarse a nuevas demandas sociales, económicas, culturales y políticas que requieren satisfacción. Aun concediendo que es necesario evolucionar, también es legítimo inquirir hacia dónde se dirige el rumbo de la nave. En

ese sentido, cabe advertir que al implantar ciertos criterios educativos se han ido modificando los valores originales que en la universidad orientaban sus funciones de educación, investigación y difusión de la cultura. Una matriz que sostenía la unidad de educación y cultura, imbuida de espíritu crítico, se sustituyó por otra que privilegia la orientación hacia el mercado, enfatizando la tecnología como instrumento eje de la acción social. En lugar de apoyarse en los logros obtenidos, para avanzar hacia nuevas metas, se dio un corte abrupto con la estructura dominante hasta entonces y la universidad se inclinó hacia intereses privados.

Por lo menos hasta el sexenio de José López Portillo, la educación estaba enfocada en aportar ciudadanos bien formados y profesionales al servicio de México. En sus orígenes modernos, José Vasconcelos había definido el contenido humanista de la escuela. Se respondía, también, a la impronta inaugurada por el presidente Lázaro Cárdenas del Río que, para impulsar el desarrollo armónico del país, ordenó el establecimiento del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Chapingo y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), entre otras instituciones muy meritorias. Aun la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en 1974, se realizó con un propósito análogo. Las teorías de Piaget, Enrique Pichon-Rivière y Karl Marx, entre otras, integraron parte de su estructura original, además del sólido personal académico que la puso a funcionar.

Como se sabe, fue a partir del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) cuando se inició la aplicación de una nueva política hacia las instituciones de educación superior (IES), en consonancia con la adopción paulatina de un modelo de país basado en la concepción neoliberal de la economía, que sostiene el predominio de las relaciones económicas internacionales para moldear y conformar las realidades locales. Se declara obsoleto y agotado el modelo de sustitución de importaciones en que el Estado era un intermediario entre la economía nacional y la internacional, bajo un esquema de apoyo y protección de las industrias locales. En pocas palabras, de ser una nación soberana, México pasó a sumarse como uno más de los estados confederados del planeta en los que la autoridad interna se comparte con el complejo económico global. A partir de entonces, habría de medirse con la vara internacional en todos los niveles de la actividad social, económica, política y cultural. Y esa vara —una auténtica cama de Procasto— vendría elaborada por las economías más poderosas del mundo, de acuerdo con sus intereses, para ajustar el rendimiento de cada institución a cánones

determinados por organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el General Agreement on Tariffs and Trade (GATT).

¿EVALUACIÓN O MEDICIÓN MEDIANTE LA “PUNTITIS”?

La primera modificación en la estructura de las IES no provino de necesidades académicas, sino presupuestarias: se acotaron los ingresos a su mínima expresión histórica. Por medio de una política laboral restrictiva de las autoridades federales, se colonizaba la academia, reducida en la práctica a una unidad de producción más. Las cartas de intención firmadas con el FMI determinaban que el control de la inflación, convertida en ancla de la economía, debía hacerse extendiendo el ajuste salarial a todos los sectores. De hecho, el vergonzoso nivel actual del poder adquisitivo del salario mínimo del país –cinco dólares diarios en 2013– descendió a un equivalente de 25% respecto del que estaba vigente en 1982. Por otra parte, en el afán de “adelgazar” el Estado, despojándolo de las empresas que administraba, la universidad se vería sometida a un proceso paulatino y casi invisible de privatización. Como si se tratara de una empresa más, se la cuantificaría (llamando evaluación a este procedimiento) por el rendimiento conjunto e individual de su producción científica.

Los pactos celebrados en la década de 1980 entre el gobierno, la corrupta cúpula sindical y las organizaciones patronales establecieron como tope al aumento salarial la tasa de inflación registrada durante el año anterior al ajuste. Este tope se aplicó a todas las negociaciones entre empleadores y sindicatos. En particular, el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) protagonizó en esa década varias huelgas y paros para resistir la política restrictiva aplicada desde la Secretaría de Programación y Presupuesto, cuyo titular era Carlos Salinas de Gortari. Los dirigentes sindicales de aquella época se caracterizaban por su honestidad y espíritu de lucha, al igual que los pertenecientes a organizaciones como el Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN) y el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), entre varias más.

El recorte de los salarios preparó la reforma estructural de las IES, que comenzó con la evaluación del desempeño de los trabajadores como criterio de asignación de los recursos. Se inició el calvario por la obtención de puntos

mediante méritos docentes, de investigación y de difusión de la cultura. Los indicadores adoptados privilegiaban la cuantificación de la investigación, basados en prioridades que se fijaban desde organismos externos a las IES, en particular el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La cuantificación tenía como centro el rendimiento eficiente de los recursos, lo que en el futuro determinaría la asignación de premios y castigos. Se pasó a ignorar el papel crítico de la universidad, ausente de la programación académica.

Un efecto poco visible al comienzo de esta política de sueldos diferenciados fue el gradual desgaste de las organizaciones gremiales que, como en el caso de la UAM, agrupaban al mismo tiempo académicos, administrativos y trabajadores de intendencia. Con esta tónica taylorista, la diferenciación de ingresos tendió a generar una brecha entre los intereses de aquellos situados en la cúspide y los que percibían una magra remuneración por sus labores. En consecuencia, desde el decenio de 1990 las huelgas como arma de lucha por salarios dignos y condiciones de trabajo decentes fueron perdiendo eficacia por la división interna del conjunto de los asalariados, que abarcaba tanto a privilegiados como a excluidos, junto con una masa que percibía retribuciones medias.

La elite surgida de la división salarial se constituyó en un grupo de presión que en muchas ocasiones se unió a las autoridades y fungió como barrera de contención de aquellos que otrora eran compañeros de trabajo en la misma institución. Un caso notable fue el intento de Francisco Barnés de Castro, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuando en 1998 propuso modificar el reglamento de pagos con objeto de generar recursos que suplieran las restricciones presupuestarias instauradas desde las secretarías de Estado, argumentando la necesidad de que fueran los interesados en una carrera universitaria quienes se encargaran de sufragarla. En su proyecto despuntaba el esquema de cliente/servicio, propio de la concepción neoliberal, que determina a todo individuo, organización o institución asimilables a la lógica de la empresa.

EL CONTROL EXTERNO DE LAS IES

Precisamente, el CONACYT empieza a adquirir un papel protagónico a partir de la década de 1980, aunque su fundación data de 1971. En la actualidad, se ha convertido en órgano rector de la investigación en el país. En ejercicio de sus

funciones autónomas, determina sin consulta el contenido y los alcances de la agenda de la investigación en las IES, coordinado sistémicamente con otras instituciones –como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL); el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); incluido el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)– que operan por encima de las universidades y fungen como un mecanismo de control de su funcionamiento. La orientación de este conjunto de instituciones implanta criterios de evaluación elaborados en el Banco Mundial, en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y en otros organismos de alcance planetario, muy vinculados a la coordinación de sus movimientos con políticas neoliberales. Quedan ausentes de esta agenda las voces de los universitarios y no se efectúa un diagnóstico independiente de las necesidades de investigación del país.

Una estudiante de maestría describió con imágenes la diferencia entre una educación estandarizada, como la que plantea el neoliberalismo, y una educación crítica. En la primera, llega a clases el profesor, vestido con un estilo que permitiría confundirlo con un gerente de empresa: enciende su computadora y comienza a proyectar, en PowerPoint, el contenido de la clase. Al final de la hora permite algunas preguntas, que resuelve con rapidez mediante información o bien con argumentos lógicos. En cambio, la educación crítica supone una relación cara a cara en la que elaborar el conocimiento es un proceso grupal que se inicia en el diálogo docente-alumno y en el examen de distintas posiciones sobre el objeto de estudio.

Al aplicar políticas neoliberales se ha privilegiado la estandarización de los “productos” educativos, con lo que las universidades públicas de México comenzaron a padecer una transformación impulsada desde instancias externas que se proponían transmutar la educación en una mercancía al alcance de quien estuviera en condiciones de pagarla, violando de manera flagrante el artículo tercero constitucional que la consagra como un derecho universal de los mexicanos. En ese sentido, la certificación de los programas y planes de estudio de carreras consideradas pertinentes, la conformación de padrones de excelencia y otros procedimientos restrictivos confluyen en armar una pirámide de la educación y de la investigación, con una amplia base de excluidos y un vértice de privilegiados.

Cabe resaltar que Edgar Morin (2003) ya advertía hace tiempo sobre la determinación externa a que está sometida la educación en todos los niveles. Por una parte, se refleja en las instituciones de educación superior por las líneas temáticas de investigación que privilegian entidades como el CONACYT o el CENEVAL, en función de la demanda de las empresas y/o de los estados. En francés se las denomina investigaciones “finalizadas”, en el sentido de que apuntan hacia cierta finalidad explícita, con lo que se evita hablar de “aplicación”, término que rebajaría el trabajo intelectual a satisfacer una demanda de instituciones empresariales o estatales. Si de lo que se trata es de formar egresados (doctores, principalmente) “finalizados”, nadie se podría negar a un propósito de esta índole, ya que no se trata de fomentar una escuela aislada de las necesidades sociales. No obstante, es digno de subrayar el hecho de que se requiere definir con precisión esas finalidades, fomentando la participación social en ese proceso, para que su perfil no quede en manos de grupos de interés, principalmente económico, como sucede en la actualidad.

Uno de los instrumentos centrales para operar ese cambio estructural fue la puesta en vigor de los criterios de cuantificación explícita de todas las actividades académicas. El funcionamiento de este procedimiento se dividía en tres partes: primero, la planeación anual de actividades –la elaboración del llamado presupuesto por programas–, luego, la presentación de resultados y, la tercera, la calificación cuantitativa de esos resultados. A su vez, la calificación obtenida quedaba ligada a la asignación de recursos variables según la productividad mostrada. Con procedimientos similares funcionan la planta de automóviles Toyota y el Banco Nacional de México.

LA HETEROGENEIDAD SE CONVIERTE EN HOMOGENEIDAD

Vamos por partes para comprender a cabalidad lo que significa convertir la educación en mercancía y su consiguiente proceso de privatización. A renglón seguido, un breve recuento de la teoría del valor de Marx; después, el proceso de incorporación de las universidades en el proyecto globalizador y, por último, argumentos de por qué la evaluación genera un espacio mercantil simple que asimila la heterogeneidad social y económica en una homogeneidad abstracta.

La célula de la sociedad capitalista no es la familia, no es el hombre; el elemento último que configura el tejido social en el capitalismo es la forma

mercancía, cuya lógica ha ido invadiendo aun los intersticios más íntimos de la vida en nuestros días, incluida la educación. Marx la denominaba “la forma celular económica”; no obstante, al mismo tiempo demostraba que sus efectos no se circunscribían al terreno económico. De hecho, la teoría del valor (que comprende sustancia y magnitud), examinada a fondo, proporciona una explicación de la mercancía como un factor que está detrás de los cambios económicos, sociales, culturales y hasta políticos en el espacio mundial.

En un principio, las mercancías se identificaban con “cosas” que satisfacían alguna necesidad humana de su propietario. Se partía del concepto de propiedad que ligaba a una persona cuya voluntad descansaba en un producto determinado y lo habilitaba para determinar su destino y uso. A fin de comprender más a fondo esta realidad, hay que examinar la esencia de la mercancía, que abarca valor de uso, valor de cambio, valor simbólico y valor.

Cuando nos referimos a la mercancía como significado subyacente al discurso dominante estamos tocando una materialidad que ya no es económica: proviene del terreno de la producción, pero tiene la materialidad del signo. La mercancía se entiende, primero, como valor (trabajo socialmente necesario, abstracto, para producirla); luego, se desdobra como valor de uso (satisface algún tipo de necesidad humana, cualquiera) y como valor de cambio (se comercia a un precio que, en el caso de la fuerza de trabajo, varía en función del rendimiento). La mercancía también encierra un valor simbólico (como relación de sentido que sirve para identificar posiciones sociales: según el precio, se reconoce una posición social superior o inferior). Sin embargo, la mercancía en sí misma no es un signo fónico como los que integran el lenguaje hablado; a lo sumo, podría ser considerada en sí misma como una escritura ideográfica. Emerge como la fuerza subyacente a los discursos de seducción del deseo que se emiten desde la publicidad capitalista y revela la capacidad de apropiarse de los cuerpos y tomar para sí las más desconcertantes máscaras.

La ciencia y la tecnología en las universidades se han encargado de conformar al valor de uso “ser humano” y, después de calificarlo en alguna especialidad, lo lanzan a alguno de los múltiples mercados que existen, que Bourdieu nombraba como los campos en los que se disputa un tipo especial de capital, pese a que nunca llegó a definir con precisión ese concepto de capital. El campo universitario es un espacio en el que se compete por producir un determinado valor de uso (educación e investigación), y los productos así generados ingresan a diversos mercados protegidos por el *copyright*.

La educación, desde la óptica mercantil, se plantea como equivalente a un proceso de trabajo: una fuerza laboral humana (que privilegia el uso de la energía cerebral), actuando con ciertos instrumentos de trabajo (los recursos didácticos y pedagógicos), modifica un objeto de trabajo o materia prima (la mentalidad del estudiante) y da como resultado un producto que satisface alguna necesidad humana (en su punto más elevado, un profesional en las diversas ramas de la actividad económica, política, social o cultural).

Podría parecer que si el valor de una mercancía se determina por la cantidad de trabajo gastada en su producción, cuanto más perezoso o torpe fuera un hombre tanto más valiosa sería su mercancía, porque aquel necesitaría tanto más tiempo para fabricarla. Sin embargo, el trabajo que genera la sustancia de los valores es trabajo humano indiferenciado, gasto de la misma fuerza humana de trabajo. . . . El tiempo de trabajo socialmente necesario es el requerido para producir un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de producción vigentes en una sociedad y con el grado social medio de destreza e intensidad de trabajo. (Marx, 1983, p. 48)

El mercado, en sus diversas modalidades, establece el valor de sus productos en función de ese tiempo promedio de trabajo socialmente necesario; en el caso de la educación y de la investigación convertidas en mercado, la calidad de sus egresados y de los resultados de la investigación se miden mediante la evaluación, que toma como parámetro el tiempo de trabajo socialmente necesario en los países más desarrollados, cuyos estándares se establecen como meta. Ahora bien, las universidades de los países centrales generan sus productos en un tiempo socialmente necesario más reducido que los países periféricos, por la sencilla razón de que disponen de recursos económicos, humanos y técnicos más poderosos. Si se observa el mapa de *Ranking the world's best (and worst) scientific institutions* (Dvorsky, 2013) se advierte que las ciudades latinoamericanas no figuran entre las 100 primeras productoras de conocimiento (salvo un par de universidades mexicanas). Se muestra que en Estados Unidos de América y Canadá se ubican los estudios más significativos en ciencias duras (concentrados en Boston, Berkeley y Los Ángeles). En Europa ha decaído el anterior predominio absoluto del Reino Unido y los países nórdicos (decenio de 1990) y se registra un gradual ascenso de ciudades en Francia, Italia y España. Se informa que 56% de las 100 primeras

ciudades productoras de trabajos científicos del mundo se halla en Norteamérica, 33% en Europa y 11% en Asia. ¿Se puede, entonces, establecer un tiempo socialmente necesario estándar para una escuela rural latinoamericana que funciona sin acceso a la electricidad con cualquier primaria de Londres? ¿Qué sucede con un producto que lleva más tiempo en su proceso de producción? Quedan dos alternativas: o bien sale del mercado, o bien se sitúa en un mercado de menor rango que no tiene condiciones para competir. La empresa que elabora sus productos o sus servicios en menor tiempo predomina sobre el resto del mundo y establece los criterios de evaluación en todos los rincones del planeta.

¿INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN O SEPARACIÓN TERRITORIAL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Nuestra historia, una vez más, viene del exterior. En el presente está incorporada al Programa ALFA (América Latina-Formación Académica), que se responsabiliza de gestionar la cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y de América Latina. Participan en esta iniciativa los Estados miembros de la Unión Europea (UE) y los siguientes 19 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Las Estructuras Educativas Tuning, como se conoce el programa, surgieron en Europa, en el año 2000, como un proyecto para vincular los objetivos políticos del Proceso de Bolonia con una etapa posterior de la Estrategia de Lisboa respecto del sector educativo superior. El objetivo de la Estrategia de Lisboa era abordar el problema de la baja productividad y el estancamiento del crecimiento económico en la Unión Europea, mediante la formulación de diversas iniciativas políticas cuya aplicación fuera obligatoria para todos los Estados miembros de la UE. En Lisboa, Portugal, el Consejo Europeo se reunió los días 23 y 24 de marzo de 2000, y como nuevo objetivo estratégico se adoptó esta iniciativa que se proponía hacer de Europa, en 2010, “la economía basada en el conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo” (Consejo Europeo, 2000), capaz de sostener un crecimiento económico que aseguraría empleo y cohesión social

para amplios sectores de la población. No necesito ampliar datos sobre los logros de la mencionada estrategia; sólo me remito a la crisis de supervivencia que enfrentan los países de la Europa unida en un bloque.

Aplicando este criterio, es válido afirmar que la escuela queda subsumida bajo la forma mercado y su función se reorienta a producir servicios determinados por la demanda, principalmente empresarial. A su vez, todas las actividades humanas se especializan y tienden a convertirse en objeto de educación, y hasta los deportes fundan sus escuelas propias, para lo cual la técnica aporta elementos que potencian las capacidades que se desea cultivar. Se confía en que la universidad ofrezca egresados que respondan a los perfiles del mercado, con lo que la institución queda expuesta a los movimientos de la oferta y de la demanda a escala internacional, y por ende los intereses territoriales quedan en posición subordinada. Se habla del proceso de internacionalización de la educación superior, cuando en realidad lo que está aconteciendo es un proceso de desterritorialización de la producción del conocimiento. Quienes se arraigan a las actividades del territorio que habitan son víctimas de una creciente brecha en la percepción de ingresos, mientras que el espacio virtual capta energías y personal especializado con el criterio de *head hunters*.

En contraste, según el economista indio Amartya Sen, la educación debe considerarse una capacidad humana que se relaciona de modo inmediato con el problema de la libertad, de los valores, y en segundo y derivado término, con el desarrollo económico. En otras palabras, la cultura es inescindible del proceso educativo. La realidad de los valores no cabe en el estrecho margen de cálculos económicos; éstos son consustanciales a los sistemas simbólicos de las comunidades humanas.

Desde hace bastante tiempo las empresas han fundado sus propias instituciones de educación superior a fin de formar cuadros *ad hoc* para sus fines mercantiles; ahora el sector empresarial global pretende que la estructura de la educación superior sirva exclusivamente a sus requerimientos y que los contenidos de las humanidades, de la formación artística y de las ciencias sociales se consideren prescindibles y, si es posible, se los elimine. El principal cambio que supone este nuevo criterio en materia de universidades es que el conocimiento deja de ser un patrimonio social y el derecho a la educación se acota a quienes tengan la capacidad de pagarla. Queda en el olvido la libertad de cátedra, ya que se establece una decisión vertical para fijar contenidos y eliminar estudios que no sean rentables para la iniciativa privada. La

universidad se incorpora, así, como un factor de poder por su subordinación a los intereses económicos.

Las universidades sufren una transformación radical en este nuevo modelo y su funcionamiento se acerca más a la estructura de una organización que a la de una institución, de acuerdo con las categorías empleadas por Manuel Castells (1999):

Por organizaciones entiendo sistemas específicos de recursos que se orientan a la realización de metas específicas. Por instituciones, las organizaciones investidas con la autoridad necesaria para realizar ciertas tareas específicas en nombre del conjunto de la sociedad. (p. 180)

En otras palabras, el interés público que daba sentido a las universidades (entendidas como instituciones patrimonio de toda la sociedad) ha sido suplantado por el interés empresarial privado para obtener ganancias crecientes. Bajo el rubro organización se cobijan bancos, fábricas, tiendas, o sea, entidades encargadas de producir y distribuir bienes y servicios. La escuela, tanto de gestión privada como estatal, se ubicaba en el terreno de las instituciones, esto es, su funcionamiento se concebía ligado al conjunto de la sociedad.

Con todo, es importante subrayar que bajo las condiciones que se pretende implantar, la educación sometida al productivismo genera una fractura del tejido social y aleja entre sí a quienes acceden a los niveles superiores del sistema educativo frente a quienes permanecen al margen de aquél. Las islas culturales se multiplican y se fragmentan, mientras que los lazos de comunicación escasean. De hecho, el “mundo inmediato” de los académicos suele estar separado por una inmensa brecha del “mundo inmediato” de los distintos analfabetismos existentes en esa inmediatez social. Por consiguiente, los sujetos de la educación se alejan de la comunidad social de la que provienen; incluso la obtención de grados académicos provoca un alejamiento físico e intelectual de esa comunidad, ya que el sistema internacional los conduce a emigrar hacia los centros universitarios situados en países distintos al propio.

El proyecto Tuning América Latina está subvencionado por la Comisión Europea en el marco del Programa Alfa. En cuanto a sus antecedentes, cabe mencionar que durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba, España, en octubre de 2002, los funcionarios asistentes de América Latina expresaron la intención de elaborar

un proyecto similar para su región. De inmediato se comenzó a preparar un proyecto con una orientación similar al europeo, que un año después fue presentado a la Comisión Europea por autoridades de universidades de ambos continentes.

En el sitio de Internet del Proyecto Tuning América Latina se sostiene:

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca “afinar” (“fine tune”) las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. (Proyecto Tuning, 2004-2008)

Se declara que el proyecto diseñará los mecanismos más apropiados para que se homologuen los títulos expedidos en las diferentes universidades de los países integrantes de la iniciativa, impulsará un nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química), desarrollará perfiles profesionales basados en competencias genéricas y relativas a cada área de estudios y establecerá redes que faciliten el intercambio de prácticas exitosas (*best practices*). Se fundamenta la existencia del proyecto en el hecho de que la actual fase de globalización de la economía ha propiciado una movilidad inusitada de estudiantes y profesionales, situación que requiere hacer compatibles y comparables los programas de estudio en diferentes puntos geográficos del planeta para que la educación sea competitiva. No obstante, la conformación de una universidad multinacional estructurada en red funcionará por efecto aspiradora: las universidades con mayores recursos humanos y económicos succionarán mediante *head hunters* los elementos que evalúen como valiosos para sus proyectos académicos.

El antecedente inmediato de Tuning América Latina es el llamado Proceso de Bolonia, iniciado en junio de 1999, cuando 29 ministros de educación de países europeos firmaron, en aquella ciudad italiana que albergó la primera universidad del mundo, un acuerdo para avanzar hacia un sistema universitario común a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes y de los titulados europeos. Este sistema se conoce como Espacio Europeo

de Educación Superior (EEES) y se caracteriza por impulsar un conjunto de títulos universitarios homogéneos; instaurar la enseñanza basada en ciclos (grado, máster y doctorado); y promover la medición del aprendizaje (no sólo de contenidos) mediante un sistema común de créditos (sistema europeo de transferencia de créditos, ECTS) basado en el tiempo total que el estudiante dedica a cada materia. ¿Será el tiempo socialmente necesario? El objetivo del Proceso apunta a “establecer puentes entre los diferentes sistemas educativos” a fin de fomentar la “movilidad” (a través de los créditos ECTS) e instaurar la validez de los diplomas de un país a otro, respetando las idiosincrasias nacionales. Por suerte, la resistencia estudiantil se ha manifestado en todo el continente europeo.

El programa teórico y metodológico del Proceso se fundamentó en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender sobre la sociedad cognitiva*, publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas en 1995, cuyo antecedente inmediato fue el libro blanco *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (1993), en el que se subrayaba la importancia de la inversión para Europa. Las líneas en asuntos educacionales que contiene el libro blanco siguen muy de cerca las orientaciones del Informe 1995 de la *European Round Table of Industrialists* (ERT, por sus siglas en inglés), titulado *Education for Europeans. Towards the Learning Society*,¹ en el que se adopta el concepto de sociedad del aprendizaje, muy próximo al de sociedad cognitiva (empleado por la mencionada convención), ya que en ambos casos se parte de la misma idea: la educación es una actividad que dura toda la vida. Además, el eje central se ubica en las competencias y en los respectivos criterios de evaluación. En ese contexto, no extraña que

¹ La *European Round Table of Industrialists* (ERT) es un poderoso grupo de presión, fundado en 1983 en la Unión Europea, que agrupa a 47 de las empresas multinacionales más fuertes (Nestlé, British Telecom, Total, Renault, Volvo y Siemens, entre otras), cuyo propósito es influir en las políticas de su sector. Un nuevo miembro sólo se puede integrar en el grupo por invitación, método de reclutamiento conocido con el nombre de cooptación. Su ámbito de influencia es nacional y europeo. Las empresas que conforman la ERT facturan en conjunto alrededor de 950 000 millones de euros (monto equivalente a 60% de la producción industrial del continente) y dan empleo a 4 millones de trabajadores. El presupuesto de varias de estas empresas es similar al producto interno bruto (PIB) de algunos de los estados europeos. El lema utilizado por los autores de *Education for Europeans* fue una frase de Voltaire: “Todo hombre ilustrado es un hombre libre”. El liberalismo económico, basándose en un antecedente del liberalismo político. Más coherente con la orientación unilateral del documento hubiera sido que escogieran aquella irónica frase de Voltaire: “Proclamo en voz alta la libertad de pensamiento y muera el que no piense como yo”.

la justificación del libro blanco de la Comisión de las Comunidades Europeas comenzara por resaltar la necesidad de disminuir el desempleo como un tema vinculado directamente con la educación y la formación de los ciudadanos alrededor del mundo.

Los retos que enfrenta la Unión Europea, según el documento, comprenden, en principio, tres tipos de choques: una nueva revolución industrial, impulsada por las tecnologías de la información y las comunicaciones; la libre circulación de capitales, bienes y servicios por efecto de la mundialización; y la aceleración del desarrollo de conocimientos científicos y de producción de objetos técnicos. Llama la atención que entre los desafíos a enfrentar no se mencione la precariedad del empleo, dado que se está enfocando la formación de las nuevas generaciones para que se inserten con éxito en el mercado laboral. Generalmente, el trabajo precario se caracteriza como un efecto de la flexibilización del mercado laboral, que posibilita una gran libertad de la empresa para contratar y despedir a sus empleados. Ello se refleja en salarios insuficientes para cubrir las necesidades básicas, contratos temporales, ausencia de seguridad social y la falta de una representación sindical que defienda los derechos de sus agremiados. Advertidos de que la introducción de la empresa en los sistemas de educación y formación despierta suspicacias, sobre todo por el alcance y la naturaleza de esa intervención, los autores del libro blanco decretan que se han acabado las discusiones de principio acerca de dichos problemas y que, con miras a obtener la calidad en esos rubros, se debe procurar una mayor “flexibilidad” de las instituciones educativas y de formación. Luego, el problema a resolver es exclusivamente técnico.

La necesidad de tal evolución ha calado en las mentes: la mejor prueba de ello es el fin de las grandes disputas doctrinales sobre la finalidad de la educación. (CCE, 2005, p. 22)

El mayor peligro que afrontamos de cara al futuro es quedar en manos de expertos capaces, preparados, minuciosos, objetivos, pero ciegos al sufrimiento y a las esperanzas de las personas de carne y hueso, porque a veces sólo las perciben en la pantalla de su computadora mediante los indicadores macroeconómicos cuantitativos. Por desgracia, el diseño de un mundo de carácter tecno-científico sin humanos haría realidad la aspiración política despótica contenida en *La República* de Platón: cada ciudadano debería tener un jefe

que lo vigile y lo conduzca; en nuestros días, la evaluación. Pero, así como Marx exigía que el educador debía ser educado, yo me pregunto: ¿quién evalúa al evaluador?

PRINCIPALES CONSECUENCIAS DE LA PRIVATIZACIÓN EDUCACIONAL

La educación superior, por efecto de los programas que se están ejecutando, se halla en proceso de profundizar su inserción en una compleja red mundial, con la consiguiente pérdida de autonomía, y ese fenómeno afectará en todos los niveles institucionales. En particular, las IES se estructuran como una empresa mundial de servicios, de manera que las unidades territoriales (América Latina, por ejemplo) están sujetas a los movimientos generados en esa red que extraen energías intelectuales desde centrales externas a la autoridad del Estado nación.

La globalización ha dispuesto enclaves de desarrollo aun en los países más pobres del planeta. Por supuesto, esos enclaves a menudo están rodeados de comunidades sumidas en la miseria. Algo similar ocurre con la educación y la investigación: se asiste a una desterritorialización de las instituciones de educación superior al incorporarlas en los planes y programas de las instituciones que ejercen el liderazgo internacional, que imponen sus agendas de investigación y docencia, y éstas no se formulan necesariamente en relación con los requerimientos del país o de la región, sino con los problemas privilegiados en los nodos que comandan el sistema reticular. El resultado de esta política transnacional se refleja en los países periféricos, donde se halla un número limitado de expertos y una nación con estándares de educación muy bajos.

A su vez, la investigación y la docencia se convierten en trabajo abstracto, en la medida que el valor de uso (la relación docente/alumno, o el contenido del *paper*) se subordina a una valoración económica y simbólica de expresión numérica (los puntos que reflejan la carrera académica de los trabajadores en su *curriculum vitae*). Asimismo, es patente el divorcio entre la enseñanza y la investigación. En definitiva, lo que interesa a la educación basada en competencias es generar un producto: el egresado que tenga un perfil adecuado para el empleo en empresas.

El conjunto de estudiantes y profesores (que dio lugar al nombre de la universidad, que en latín decía *universitas societas magistrorum discipulorum*

que –conjunto de profesores y alumnos–)² ya no se presenta como actor primordial del proceso y pierde poder frente a la administración de los recursos intelectuales y científicos. Las universidades se fragmentan en departamentos y facultades que incluso en su interior están compartimentados. Al no existir un interés común (salvo en los dispersos equipos de investigadores), que ni siquiera se da en torno a los ingresos monetarios, la unidad del cuerpo académico se obtiene vía disciplinaria en el interior de una pirámide que empieza en el gobierno interno de la institución y culmina en las instituciones nacionales o internacionales con las que se vincula. El liderazgo académico es suplantado por una especie de liderazgo disciplinario, encargado de distribuir recursos y adecuar políticas dictadas desde arriba por los poderes económicos y políticos.

La política hegemónica en el mundo respecto de las universidades tiende a convertirlas en negocios privados y a disminuir el aporte estatal del presupuesto. En Chile, por ejemplo, sólo 50% de los recursos presupuestarios de las universidades públicas son aportados por el gobierno. El principio que rige este fenómeno sostiene que el impulso de la investigación y la docencia debe provenir de la demanda, es decir, de las empresas en busca de profesionales, o bien de los jóvenes que pretendan estudiar y al mismo tiempo estén en condiciones de adquirir el servicio educativo de las instituciones correspondientes. Precisamente, en Chile estalló, en 2011, el movimiento estudiantil liderado por Camila Vallejo, que cuestiona esta política orientada a privilegiar el carácter mercantil de la educación y enarbola un proyecto alternativo de educación.

Las políticas en materia educacional implantadas en la mayoría de los países latinoamericanos responden a los lineamientos del Consenso de Washington respecto de disminuir la intervención del Estado, práctica que no se observa ni en el capitalismo de *laissez faire* estadounidense ni en el

² “Las universidades se formaron, por regla general, a la sombra de las catedrales, y recibieron en principio el nombre de *Studium generale*. Sus estudios tuvieron por algún tiempo un exclusivo sabor monástico. El nombre “universidad”, que acabó por sustituir al de *studium*, no trajo consigo pretensión alguna de “universalidad”: se derivó más bien de la primera o primeras palabras que aparecían en la Carta que consagró su existencia en tanto que corporación –carta que generalmente fue otorgada por el papa o por el emperador, y más tarde por los reyes particulares–. La fórmula utilizada en ese documento, salvo excepciones, principiaba por: ‘*Universis presentes litteras inspecturis...*’ o por ‘*Universitas societas magistrorum discipulorum que...*’.” (Weckmann, 1962, p. 153)

capitalismo de Estado chino, por hacer referencia a las economías más grandes del planeta.

En el caso de Estados Unidos de América, existe un complejo militar-industrial-científico-académico que domina, desde la creación de la *Big Science* (“ciencia a gran escala”), la compleja red institucional que vincula la defensa nacional con la investigación básica y las compañías industriales. Entre sus principales logros se cuenta la adaptación de los resultados de la investigación básica para transformarlos en tecnología civil con destino comercial. Esta densa red de universidades, laboratorios y centros de investigación, que operan junto a entidades civiles y militares, es una herencia de la Segunda Guerra Mundial y sus emprendimientos tecnológicos, como el Proyecto Manhattan, en el que se diseñaron y construyeron las primeras bombas atómicas. Sus actividades se extendieron luego sobre el conjunto de la economía (y la política) estadounidense, mediante el financiamiento directo o indirecto de toda actividad científica clasificada como estratégica.

Es sorprendente que las elevadas tasas de inversión chinas encuentren su explicación en las decisiones de sus órganos estatales y empresas públicas, que son responsables de aproximadamente un cincuenta por ciento del total. Las empresas públicas y mixtas, por otra parte, representan alrededor de la mitad del producto bruto no agrícola del país. La compañía estatal china típica actúa a escala global sin desatender criterios de rentabilidad privados, cotiza en bolsa y su administración está a cargo de una gestión profesionalizada. Los mejores graduados de las universidades chinas son absorbidos en su mayoría por estas corporaciones.

Exceptuando el caso de los recursos naturales, donde está en juego la apropiación de rentas, el ascenso de este capitalismo de Estado reconoce con amplitud el papel que juega el sector privado. El avance de estas compañías, al contrario de lo que pregona el discurso neoliberal, impulsa la inversión y le da sustento a la innovación privada. En este “nuevo capitalismo”, las firmas de particulares se integran en las redes que tienen por centro instituciones estatales, como universidades, centros de investigación pública, fuerzas armadas. El capitalismo chino constituye una formación social pragmática que aún preserva varias herramientas de las economías “socialistas”, como la capacidad de planificación basada en planes quinquenales.

Una auténtica reforma de las universidades públicas en América Latina no necesita aislarse del resto mundo, pero tiene que integrarse privilegiando el interés nacional y adecuándola a la naturaleza de la sociedad nacional y

sus necesidades específicas. Ello implicaría revisar la política financiera y hacendaria, vinculándola con el gasto social que dispare la inversión en el conocimiento y la educación. Un golpe de timón a la comodidad de obedecer a pie juntillas las instrucciones del poder económico global.

REFERENCIAS

- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. I, p. 180). México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado en mayo de 2013, de: http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la Presidencia (23 y 24 de marzo). Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Dvorsky, G. (2013). Ranking the world's best (and worst) scientific institutions. *i09.com* (8 julio). Recuperado de: <http://io9.com/ranking-the-worlds-best-and-worst-scientific-institu-1053029187>.
- European Round Table of Industrialists (1994). *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. Recuperado de: <http://www.eco.unibs.it/~palermo/PDF/ert.pdf>
- Marx, K. (1983). *El capital. Crítica de la economía política* (tomo I, vol. 1). México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Morin, E., Roger Ciurana, R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Esp.: Gedisa Editori.
- Proyecto Tuning América Latina. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=com_frontpage&Itemid=1&lang=es
- Sassen, S. (2012). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Arg.: Katz Editores.
- Weckmann, L. (1962). *La cultura medieval* (p. 153). México, D. F.: El Colegio de México.

CAPÍTULO 7

Gestión educativa y construcción de estándares de logro académico

Abel Rubén Hernández Ulloa

CRITERIOS PARA VALORAR EL PROGRESO ACADÉMICO: UN RELATO SOBRE ASPIRACIONES Y LOGROS

Las niñas y los niños aquí van a la escuela para sacar 10 y yo iba a la escuela para sacar lo mejor de mí.

Sofía, 12 años

• Cuáles son las aspiraciones que nuestra sociedad tiene para el buen desempeño escolar de las y los alumnos? ¿Qué criterio se ha dado a nuestras niñas y niños para que juzguen los resultados de su trabajo en la escuela? Sacar 10... es la aspiración, el criterio y la consigna de los padres y las madres; también es una meta que las autoridades escolares promueven como ideal del logro académico. Así, ese número “mágico” también se ha convertido en la aspiración de las y los alumnos de todos los grados escolares, comenzando con la educación primaria y terminando con el posgrado. Pero si bien el 10 pretende ser una medida del aprovechamiento académico de un alumno en el contexto de una clase específica y una escuela en particular, es al final una medida arbitraria, puesto que será diferente en el contexto de otra clase y otra escuela. El 10 es, además, un número frío que poco le dice al estudiante respecto de sí mismo, respecto de su desarrollo personal, en cuanto a sus potenciales y lo que ha recorrido y le falta por recorrer para alcanzar determinadas habilidades cognitivas y de actitud, aparte de los conocimientos adquiridos en un currículo determinado. En México, no se tienen estándares nacionales claros de las habilidades que pueden ser

desarrolladas en los y las alumnas a lo largo de su educación básica. De hecho, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha recomendado a México que produzca estándares nacionales con respecto a las competencias en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje (Hopkins, Ahtaridou, Matthews, y Posner, 2007). Es una prioridad para nuestro país la construcción de esos estándares, que permitirán conocer cuáles son las capacidades actuales de los estudiantes en los diferentes grados de la educación básica. Conocer desde dónde partimos y hasta dónde llegamos. Nuestro gran rezago educativo, en relación con lo que los estudiantes de otros países pueden lograr cuando terminan la educación, se ha manifestado en los resultados del examen PISA, que se aplica en los países miembros de la OCDE.

Los estándares permiten una comparación más uniforme de lo que un estudiante logra en relación a un grupo. Pero ese grupo no es únicamente la clase a la que pertenece el alumno: los estándares se construyen con los resultados que se logran regionalmente y, más aún, en todo el país. Así, se pueden identificar los avances y rezagos en relación a promedios nacionales. Los estándares permiten también la creación de rutas de historias del aprendizaje, de modo que es posible entender cuánto ha logrado y cuánto le falta por alcanzar a un alumno en particular. Sofía había vivido en una cultura en donde existen estándares. En esa cultura no aprendió que un número podía indicarle algo de lo que había aprendido y le faltaba aún por aprender. ¿Cuál es, entonces, el ideal de una niña que no va a la escuela para sacar 10?

A la edad de siete años, Sofía emigró a una cultura diferente. Uno de los mayores retos que tuvo que enfrentar fue asistir a una escuela en la que nadie hablaba su idioma materno. La diferencia del sistema educativo la obligó, además, a perder un año. Pero, a diferencia de los años que las y los niños pierden aquí cuando son *reprobados* por no poder demostrar que tienen el “conocimiento” necesario para pasar al siguiente año —lo cual los obliga a recurrir un grado—, Sofía pasó de primero de primaria a tercero: perdió segundo de primaria, pues jamás lo cursó. La razón es que, en ese sistema educativo, las y los niños deben estar con sus compañeros de generación, puesto que su maduración cognitiva y emocional es similar, y por ello es muy importante que compartan la experiencia escolar juntos. Asumiendo, también, que el conocimiento no se adquiere de modo uniforme, en ese sistema se acepta, como algo natural, que entre las y los niños de la misma generación haya

diferencias en cuanto a los niveles de desarrollo en el dominio de la lengua y de las habilidades de razonar científica o matemáticamente.

Sofía aprendió, así, que los y las niñas trabajan de acuerdo con lo que ya han logrado dominar y lo que ahora pueden aprender. Por consiguiente, todos, tanto las y los “más avanzados” como las y los “más retrasados” tendrán tareas escolares acordes con lo que pueden hacer. No hay calificaciones numéricas: sería absurdo tener un criterio si en cada grado se establecen varios grupos de acuerdo con su desarrollo. Desde luego, los estándares permiten motivar el avance por una ruta progresiva según cada disciplina, y lo más significativo es que cada quien vaya avanzando por ella a su propio ritmo. Hay estándares nacionales y estatales que permiten ir siguiendo el progreso de cada generación, que puede compararse con el progreso de las generaciones precedentes; pero ese progreso no se impone para que cada alumna y alumno lo realice al mismo ritmo. Por eso no se pueden comparar entre ellas y ellos a partir de un número. El principal criterio para motivarlos a avanzar por la ruta de su propio desempeño será el esfuerzo personal con el que se enfrentan a cada tarea. Lo que importa es que se esfuercen para hacer todo conforme a su máxima capacidad posible. La frase que se reitera, como credo de la cultura, es: “haz todo lo mejor que puedas”, “da lo mejor de ti”; “al hacerlo, poco a poco alcanzarás a aprender todo lo que necesitas para avanzar al siguiente nivel”. Es aquí donde los estándares juegan un papel esencial, puesto que son criterios de las rutas de desarrollo de previas generaciones. De modo similar a como se observa el desarrollo físico de un niño, siguiendo las tablas de crecimiento estandarizadas para las características de una población particular, se tienen también estándares sobre las rutas de aprendizaje de varias generaciones anteriores. Se realizan, además, exámenes nacionales anuales y de allí se extraen los promedios que servirán también de parámetro para considerar el desarrollo alcanzado por cada niña y niño en relación a esos estándares nacionales. De esta manera se puede saber quiénes están en el promedio y van desarrollándose de acuerdo con las metas, para que alcancen, al terminar la secundaria, un nivel “adecuado” en el dominio de la lengua, las matemáticas, etcétera. El nivel adecuado se mide en exámenes estandarizados que se aplican a toda la población y que determinan, en gran medida, las posibilidades de acceso a la educación superior. Particularmente, se busca garantizar que quienes aprueben dichos exámenes y logren demostrar el dominio de las disciplinas en que se inscriben (matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras, artes, etcétera) puedan buscar acceso a la educación

superior, con el dominio de los conocimientos que requerirán para realizar dichos estudios.

En México, nuestro país, hay un contraste muy violento respecto de los logros que se alcanzan en los diferentes niveles educativos; de tal manera que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) indicó, en febrero de 2013, que 50% de los egresados que presentaron el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) reprobó (Gómez Quintero, 2013). Reflexionando sobre esta información, el investigador Manuel Gil Antón, de El Colegio de México, sintetizó parte del enorme problema de nuestro sistema educativo del modo siguiente:

En México sobrevivir en la escuela hasta llegar a la licenciatura, pese a la honda desigualdad en la distribución del ingreso y la mala calidad de los estudios previos, derivada de un sistema educativo que hace agua por múltiples factores, es toda una hazaña. Basta un dato, demoledor: a los 15 años, al terminar secundaria, sólo dos de cada diez alumnos saben leer y escribir como se esperaba y requiere para seguir adelante. Terminar los estudios superiores implica algo mucho más difícil: formar parte del grupo más selecto por su escolaridad en el país, pues son tal vez el 10% de los que arrancaron los estudios básicos en su momento. (Gil Antón, 2013, p. A10)

Es indudable que, al inicio, las y los estudiantes que ingresan a la educación formal tienen las más altas aspiraciones de alcanzar el éxito académico. Confían en que sus esfuerzos les permitirán desarrollarse y obtener los conocimientos y habilidades requeridos para proseguir por la ruta que los llevará a convertirse en profesionales. Consideran que al hacerse profesionales tendrán la preparación suficiente para desempeñar un trabajo digno. Las madres y los padres de familia de los sectores más marginados también tienen la aspiración de que sus hijas e hijos puedan alcanzar incluso la movilidad social por medio de la educación. Sin embargo, los logros del sistema educativo nacional son alarmantes.

Tomando en consideración el contexto internacional de nuestro mundo globalizado es necesario contrastar los logros de nuestro país con aquellos alcanzados en otros países, puesto que internacionalmente también se han desarrollado programas para ponderar los alcances que logran los estudiantes al concluir sus estudios de educación básica. Uno de estos planes es el Pro-

grama Internacional para la Evaluación del Logro Académico, conocido PISA, por sus siglas en inglés (Program for International Student Assessment).

CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA

Una de las tareas fundamentales de la OCDE es construir indicadores internacionales sobre el desempeño, en diversos ámbitos, de los países afiliados a dicha organización. Los indicadores permiten conocer de manera ponderada los avances, en lo individual, de los países afiliados y también comparar su posición con los resultados de los otros países. Tomando en consideración el desempeño de los países más desarrollados, y analizando las causas de los rezagos de los países con más pobre desempeño, la OCDE emite recomendaciones específicas con el propósito de promover la construcción de políticas públicas y acciones que permitan mejorar el desempeño de cada país.

En el terreno educativo, la OCDE ha desarrollado, desde el año 2000, el Programa Internacional para la Evaluación del Logro Académico. El examen PISA se aplica a adolescentes de 15 años, que están terminando la educación básica obligatoria. Desde su creación se han evaluado tres áreas clave que son: 1) lectura, 2) matemáticas, 3) ciencias. Las evaluaciones se realizan cada tres años. En su primera etapa, en cada uno de los años se atendió de modo prioritario una de estas áreas y se diseñó un proyecto para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia ellas. De este modo, las evaluaciones especiales se han ocupado de la lectura (2000), las matemáticas (2003), las ciencias (2006); y nuevamente la lectura, en 2009, y las matemáticas, en 2012.

El examen no solo evalúa los aspectos académicos de las áreas mencionadas, sino cómo ese conocimiento puede ser aplicado para enfrentar, de manera adecuada, las exigencias cotidianas de un mundo globalizado.

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos han sido muy deficientes frente al desempeño logrado en otros países. En 2006, mostraron un gran rezago en todas las áreas evaluadas, pero particularmente en español y matemáticas se manifestó un retraso muy marcado, en comparación con el desempeño de los estudiantes de otros países miembros.

Tomando en consideración los resultados mencionados y haciendo un análisis del sistema educativo mexicano, la OCDE emitió el documento: "Un análisis del sistema educativo mexicano a la luz de PISA 2006" (Hopkins, Ahtaridou, Matthews, y Posner, 2007). En él se precisan 12 recomendaciones,

y comentaré sobre cómo podría desarrollarse un proyecto de gestión educativa para México, considerando en especial las siguientes cuatro, que son las primeras:

Recomendación 1: establecer un propósito moral que obligue a la reforma del sistema educativo mexicano.

Recomendación 2: establecer con claridad absoluta los estándares esperados en áreas clave (como lo son español, matemáticas y tecnologías de la información) y que son requeridos por los estudiantes en varios niveles del sistema.

Recomendación 3: alinear el currículo para esas áreas clave y producir materiales prácticos y de alta calidad para apoyar el trabajo de los maestros.

Recomendación 4: desarrollar enfoques de evaluación en torno a esos estándares, con el fin de brindar información diagnóstica regular a las y los maestros, directivos y autoridades educativas, para una evaluación formativa y de monitoreo.*

La prioridad en la propuesta de la OCDE se enfoca en la construcción de estándares que establezcan metas precisas de lo que los alumnos deben alcanzar en las áreas clave y en momentos muy puntuales a lo largo de su proceso formativo. De este modo, esos diferentes niveles marcarán los logros que se requieren, por ejemplo, a los siete, nueve, doce y quince años de edad. Así, se establece una ruta de aprendizaje para que, al final de la educación básica, los alumnos puedan alcanzar un nivel de logro académico similar al que se llega en los otros países de la OCDE.

Los estándares son utilizados en algunos países (por ejemplo, en el Reino Unido) para que tanto maestros como alumnos se concentren en las competencias que deben ser alcanzadas en los diferentes niveles y por asignatura. Los estándares permiten tener claro qué es 1) fundamental dominar, 2) deseable que se domine, y 3) tal vez posible que algunos dominen en ese momento. Esto permite que se tengan criterios diferenciados para trabajar con alumnos que, de modo natural, tienen un desarrollo distinto y, por tanto, requieren diferentes estrategias didácticas. Por ejemplo, esto permite diferen-

* Traducción mía.

ciar entre alumnos retrasados y alumnos sobresalientes, y proporcionarles la atención adecuada conforme a sus necesidades.

Otro aspecto muy importante es que los estándares permiten ir siguiendo el progreso de cada generación y de diversas generaciones. En el Reino Unido este factor se ha considerado para desarrollar políticas públicas encaminadas a mejorar el desempeño académico de modo generacional. Particularmente, se han tomado decisiones importantes para crear proyectos de investigación, como el programa Cognitive Acceleration through Science Education (Aceleración Cognitiva por medio de la Enseñanza de la Ciencia) o CASE, por sus siglas en inglés. Este proyecto ha sido considerado por algunos investigadores (Smith, 2009) como el programa de intervención educativa más exitoso de Inglaterra, en su historia reciente. Este programa se implementó también como un proyecto longitudinal y manifestó un progreso significativo en los logros académicos de las y los alumnos que participaron en él, pues obtuvieron mejores resultados en los exámenes del fin de ciclo de la educación básica.

El proyecto CASE centró su propuesta metodológica en la teoría cognitiva de Jean Piaget (Smith, 2009) y demostró una correlación entre los logros académicos y el desarrollo cognitivo. En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también ha desarrollado programas en los que se ha buscado la correlación entre el desempeño académico y el desarrollo cognitivo. El desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos desarrolló, en 1996, el Sistema Integral de Evaluación Adaptativa (Huerta y Ezcurra, 1997). En este programa se elaboró una batería de pruebas basadas en la teoría de Jean Piaget, para determinar el nivel de ejecución cognitiva. Así, las estrategias posibles para la solución de los reactivos del examen permitían postular un determinado nivel de ejecución. Con el conjunto de los resultados se podían evaluar las áreas de mayor avance cognitivo y aquellas en las que pudiera haber algún rezago.

Por su parte, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) desarrolló un programa para construir estándares por disciplina, para implementarlos en la educación básica en Centroamérica. En los documentos, publicados en línea, destacan las siguientes definiciones:

Estándar de contenido y desempeño. Es un enunciado que provee descripciones claras y específicas de las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben lograr. (Ravitch, 1995, p. 133)

Estándar de ejecución. Enunciados en los que se definen los diferentes niveles de logro de los estándares de contenido y desempeño. (Lewis, 1995, p. 746)

Esta distinción permite establecer dos aspectos específicos que deben atenderse en la construcción de los estándares. En primer lugar, hay que hacer explícitas las habilidades y contenidos de aprendizaje que se deben lograr en cada área; en segundo lugar, se deberá tener en cuenta una ruta de progresión en el desarrollo de las habilidades y los contenidos por alcanzar. Así, deberán estipularse los niveles de logro. Esto es fundamental para estructurar una ruta de historia del aprendizaje que permita establecer las metas para las diferentes etapas escolares y, de modo aun más fino, los niveles de logro. Debe también considerarse cuál es el logro efectivamente alcanzado por una población determinada. De este modo se tiene un estándar estipulado como la meta, y cuando se construyen los instrumentos para medir el nivel de ejecución concreto se manifestarán las diferencias. Puesto que hay países que ya han desarrollado historias críticas para adquirir las competencias matemáticas y también el dominio de la lengua, se construirán estándares deseables como puntos de referencia (*benchmark*). A partir de éstos se construirán instrumentos para evaluar los niveles de ejecución que efectivamente puede alcanzar la población objeto de estudio. Con estos datos se podrán sugerir nuevos estándares ponderados y acciones que aporten remedios para elevar el logro académico.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Para alcanzar los niveles educativos de los que hoy disfrutan la mayoría de los países miembros de la OCDE es fundamental desarrollar un profundo y ambicioso programa de investigación para construir estándares de desempeño académico acordes con nuestro contexto nacional. Dicho proyecto podría seguir los siguientes lineamientos, como protocolo inicial, para establecer los objetivos y la integración metodológica. Se propone aquí la construcción de estándares para las materias de Español y Matemáticas, así como la construcción de un perfil de ejecución cognoscitiva que permita aplicar estrategias específicas acordes con la capacidad cognoscitiva, encaminadas a promover su desarrollo.

*Hipótesis y objetivos generales y particulares***Hipótesis**

La creación de estándares y su adecuada divulgación en los niveles de primaria y secundaria permitirá un trabajo académico, articulado de modo progresivo, mismo que elevará el desempeño de los estudiantes. La mejora del logro académico será notoria con la elevación significativa de los resultados obtenidos en pruebas nacionales (ENLACE, o bien las nuevas evaluaciones estandarizadas que promueva el Instituto Nacional de Evaluación Educativa) e internacionales, como las del programa PISA.

Objetivos generales

- a. Profundizar en la teoría y metodología de la investigación educativa para construir estándares académicos que puedan ser operados con el propósito de mejorar el desempeño académico de los estudiantes de educación básica.
- b. Crear los estándares municipales, estatales y nacionales para determinar los conocimientos y competencias en las áreas de Español y Matemáticas que deben ser alcanzados al final del 2º, 4º y 6º grados de educación primaria y durante la secundaria. Estos estándares serán contruidos con el propósito de alcanzar, progresivamente, las competencias que la OCDE evalúa por medio de su programa PISA.
- c. Desarrollar estrategias para que el desempeño académico mejore de generación en generación, y que los logros se reflejen en los exámenes internacionales, como los del programa PISA.

Objetivos particulares

- a. Desarrollar un estudio de los países miembros de la OCDE que ya integraron estándares para diferentes áreas y niveles, para construir los estándares adecuados –en particular para las asignaturas de Español y Matemáticas– que deben alcanzar los alumnos al finalizar los años 2º, 4º y 6º de su educación primaria y su educación secundaria.
- b. Con base en esos estándares, desarrollar baterías de pruebas para hacer un diagnóstico que permita determinar los Perfiles de Ejecución de Competencias y Niveles de Logro en las materias de Español y Matemáticas, así como un perfil de ejecución cognitiva. Estas pruebas se aplicarán a una población significativa de estudiantes de 2º, 4º, y

- 6° de primaria y también de secundaria. Será pertinente desarrollar programas municipales, estatales y nacionales para poder atender diferenciadamente las necesidades de acuerdo con la región, pero también con la perspectiva de construir estándares nacionales que promuevan la equidad y el desarrollo de oportunidades similares a lo largo del país.
- c. A partir de los diagnósticos se desarrollarán estrategias de evaluación continua y de monitoreo. Estos sistemas pueden permitir la búsqueda de soluciones específicas al contexto y recibir información útil del resto del país. De esta manera podría buscarse la mejora a partir de criterios viables y acordes a “las mejores prácticas” que podrían también ser monitoreadas.
 - d. Crear una base de datos que integre los diversos resultados logrados en cada perfil y que permita dar un seguimiento generacional del logro académico.
 - e. Establecer estrategias didácticas que permitan desarrollar temas del currículo oficial para promover el logro de los estándares. Construir materiales adecuados para alumnos y maestros que ayuden a alcanzar este fin.
 - f. Desarrollar estrategias de intervención educativa que permitan la mejora progresiva de los estudiantes de primaria, para que alcancen el desempeño requerido por los estándares.

Una propuesta metodológica para la construcción de estándares

Tomando en consideración la complejidad de la tarea que debe desarrollarse para la construcción de estándares, es importante proponer un trabajo interdisciplinario, quizá aun interinstitucional, que permita atender de manera diferenciada los aspectos que son fundamentales y que deben ser integrados para alcanzar los objetivos sugeridos. Propongo que se formen tres equipos de trabajo que se dediquen a tres subproyectos de investigación e implementación, para que atiendan de manera específica los aspectos 1) teórico-metodológico y formativo, 2) de evaluación y monitoreo, y 3) de estándares en contexto y estrategias de intervención. Cada uno de estos subproyectos se especializaría en alcanzar metas diferentes, pero que tendrían que integrarse para consolidar el proyecto. La organización en su conjunto puede estructurarse a partir de niveles de análisis, que en principio podrían definirse

por los grados escolares, o bien por niveles de maduración cognoscitiva, quizá integrando dos grados escolares en un nivel específico. Asimismo, será importante definir cómo se observarán las transformaciones a lo largo del tiempo. Cada subproyecto podrá especializarse en tareas específicas que puedan integrarse a partir de esta perspectiva de niveles y de procesos de transformación. Los aspectos a desarrollar por cada subproyecto son los siguientes.

En el subproyecto teórico-metodológico y formativo se trabajará principalmente en la teoría sobre la construcción de estándares y su manera de operar. Este equipo se encargará fundamentalmente de construir los estándares de logro a partir de un estudio de estándares en países miembros de la OCDE. Lo fundamental será seguir críticamente las experiencias de los países más exitosos y que han construido su desarrollo curricular de manera jerárquica para facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Desde luego, dado que algunos de esos países llevan varias generaciones de experiencia y han logrado alcanzar buenos niveles de desarrollo educativo, las expectativas de los estándares quizá sean demasiado ambiciosas y por ello deberán ajustarse a partir del desempeño efectivo. Los estándares construidos en este subproyecto serán considerados como estándares de referencia (*benchmark*) y servirán de guía para que sean emulados por futuras generaciones. La parte de formación implicará el desarrollo de un programa que informe a las y los docentes acerca de la perspectiva de la progresión curricular que tiene como eje los estándares de desempeño. Se capacitará con el propósito de que los docentes asuman el proceso de gestión del aprendizaje, que puede ser guiado a partir de la consideración de la maduración cognoscitiva de las y los estudiantes y de sus potencialidades para el desarrollo de sus habilidades. La comprensión de la diferencia en la maduración permitirá el trabajo diferenciado para atender a estudiantes con rezagos, pero también a estudiantes sobresalientes.

En el subproyecto de evaluación y monitoreo se desarrollarán y aplicarán los instrumentos de evaluación para construir los perfiles de ejecución cognoscitiva, competencias en Matemáticas y en Español. También se establecerán y coordinarán los criterios para constituir las bases que le den un carácter longitudinal a la investigación. De esta manera se podrá hacer el monitoreo del proceso de desarrollo de cada generación. Las detecciones diferenciadas de las capacidades cognoscitivas permitirán la intervención diferenciada por medio de materiales acordes con las y los estudiantes, para que puedan desarrollar sus potencialidades, siguiendo la propuesta de andamiaje

para alcanzar su zona de desarrollo próximo, de acuerdo con la propuesta del socio-constructivismo.

El subproyecto de estándares y estrategias se encargará de construir estándares ponderados (a partir del análisis de las diferencias entre los estándares de referencia o *benchmark* y los perfiles de ejecución). También estudiará los programas curriculares, y a partir de ellos desarrollará propuestas de intervención educativa para lograr los estándares ponderados. Promoverá, igualmente, la adecuación de los programas curriculares actuales, de manera que respondan al sentido de progresión jerárquica en la construcción del conocimiento. Es aquí donde más podrán aportar los equipos interdisciplinarios, integrados por expertos en los dominios específicos (matemáticas, español, etcétera), así como por psicólogos y pedagogos que puedan ayudar a detectar las demandas cognoscitivas específicas para la comprensión conceptual, y que propongan también las estrategias didácticas apropiadas para el desarrollo cognoscitivo.

Es pertinente enfatizar que lo que propongo es la posibilidad de constituir un proyecto de investigación que asuma la tarea ineludible de buscar una transformación significativa, para lograr que nuestras niñas y niños puedan desarrollar sus potencialidades. Potencialidades cognoscitivas y de dominio de capacidades de razonamiento matemático y de habilidades de lectura y escritura, que deberán ser evidentes al concluir el ciclo de educación básica. Es en este sentido que un proyecto cabal podría asumir, en primer lugar y de modo crítico, las recomendaciones de la OCDE, pues sería prioritario el desarrollo del currículo, del personal docente y la construcción de materiales que faciliten el aprendizaje de las y los estudiantes. La propuesta aquí presentada es una primera síntesis, pero indica los elementos centrales para el desarrollo de una propuesta metodológica.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: GESTIÓN EDUCATIVA, ESTÁNDARES Y DESARROLLO HUMANO

La noción de gestión entraña en sí misma un sentido económico fundamental que implica el uso óptimo de los recursos presentes, mismos que al ser bien utilizados habrán de abrir posibilidades para un desarrollo ulterior. En el ámbito educativo, el recurso más valioso es en realidad la capacidad de desarrollar plenamente las potencialidades de las y los estudiantes. Más allá

de la adquisición específica de un saber determinado por una disciplina en particular, lo que la educación debería garantizar es el desarrollo pleno de la capacidad cognoscitiva que habrá de traducirse en el uso crítico de la razón y manifestarse en la manera de asumir, comprometidamente, acciones que signifiquen el crecimiento personal y comunitario. Por el mundo globalizado en que vivimos y el incremento de las economías basadas en el conocimiento, se vuelve esencial que la formación académica formal permita a todos los y las estudiantes el uso creativo y asertivo de su inteligencia, para darle un sentido útil a la gran cantidad de información. Es ineludible la formación del razonamiento matemático y también el desarrollo de las capacidades de comunicación efectiva –tanto verbal como escrita– para que cada estudiante pueda, al concluir su educación básica, asumir un papel proactivo como ciudadano del mundo.

Si es hoy una realidad que, en otras latitudes del mundo, las y los niños pueden recibir una educación que les permite tener la confianza y la motivación de utilizar sus capacidades intelectuales para poder asimilar la información, ser autónomos, optar de manera asertiva por su desarrollo personal y académico posterior, insertarse en un mercado laboral y tener la capacidad de proseguir con estudios superiores, entonces debemos aquí y ahora procurar que nuestros niñas y niños también reciban una educación que les permita desarrollar plenamente sus capacidades.

El uso de estándares de desempeño que permiten comprender el proceso gradual del desarrollo de las capacidades intelectuales y que promueven la construcción progresiva de las habilidades básicas del razonamiento matemático y del dominio de la capacidad de comunicación (entre otros ámbitos del conocimiento), puede promover una atención adecuada al desempeño real que tiene cada estudiante. Así, se puede dar una atención diferenciada, tanto al grupo mayoritario que habrá de seguir un proceso normal en su desarrollo académico como a quienes tengan problemas de rezago, o bien que sean sobresalientes. El propósito, entonces, no sería únicamente buscar el desarrollo de lo que hoy se está promoviendo como “competencias”, sino de manera especial procurar que cada estudiante pueda entender su responsabilidad en su propio proceso formativo y que es capaz de superar los retos académicos que son acordes para él o ella. La experiencia escolar será, en este sentido, una oportunidad real para aumentar la capacidad de autogestión del conocimiento, y con eso se promoverá la libertad de cada individuo.

La clave indispensable para articular un proyecto como el que aquí se propone está en la propuesta del desarrollo humano que garantiza las condiciones de acceso a los recursos y bienes que hacen posible el ejercicio pleno de la libertad, asumiendo el enfoque de las capacidades (Sen, 2010). La propuesta de Amartya Sen sobre el desarrollo de la justicia que asume una perspectiva global –y en la que se deben apreciar cuáles son las posibilidades reales que se tienen hoy en el mundo para que los seres humanos vivan una vida plena y feliz, gozando de una calidad de vida que está siendo garantizada por las oportunidades de atención a la salud y acceso a la educación, por encima de los desarrollos económicos– debe ser un criterio fundamental para desarrollar cualquier proyecto educativo.

La gestión educativa requiere promover, ante todo, las capacidades reales de cada estudiante para construirse en un ser autónomo, crítico, creativo, y que acepta los retos académicos, pues busca superar sus propios límites. El uso de estándares implica comprender que hay un desarrollo jerárquico en la construcción del conocimiento, pero, además, que cada persona sigue su propio ritmo en su desarrollo cognitivo. Es un signo positivo y de solidaridad global considerar las mejores prácticas que se aplican hoy en el mundo para construir modelos curriculares dinámicos que permiten la atención diferenciada de las y los estudiantes, para que se desarrollen en su propio camino académico. Es indispensable que en México se trabaje a favor de una educación que le permita a cada estudiante decir que va a la escuela para sacar lo mejor de sí mismo.

REFERENCIAS

- Gil Antón, M. (6 de 2 de 2013). Malas Noticias. *El Universal*, p. A10.
- Gómez Quintero, N. (6 de Febrero de 2013). Ceneval reprueba a 50% de egresados. *El Universal*, p. A10.
- Hopkins, D., Ahtaridou, E., Matthews, P., y Posner, C. (2007). *An analysis of the mexican school system in light of PISA 2006*. Londres, RU: OECD. Recuperado de: http://www.ucol.mx/observatorio/reportes/Mex_PISA-OCDE2006.pdf.
- Huerta, J., y Ezcurra, M. (1997). *Sistema integral de evaluación adaptativa: álgebra básica*. México, D. F.: UNAM.
- Lewis, A. C. (1995). An overview of the standards movement. *Phi Delta Kappan*, 76(10), 744-750.

- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education: A citizen's guide*. Washington, D. C.: The Brookings Institution.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México, D. F.: Taurus.
- Smith, L. (2009). Piaget's pedagogy. En E. Müller, J. I. Carpendale, y L. Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Piaget* (pp. 324-343). Cambridge, RU: Cambridge University Press.

Sobre los autores

CARMEN CARRIÓN CARRANZA. Es secretaria general ejecutiva del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. Es psicóloga, con maestría en Psicología Cognitiva y doctorado en Educación. Tiene cinco libros publicados, dos manuales, y diversos artículos en revistas especializadas y compilaciones. Destacan: *Valores y principios para evaluar la educación*, publicado por Paidós; *Educación para la Sociedad del Conocimiento*, publicado por Trillas, y *Tecnología para las humanidades*, por la UNAM. Ha sido consultora del Senado de la República, el Gobierno de Nuevo León, de Hidalgo y el DIF Nacional. Ha sido profesora de posgrado en la UNAM, en la UDEM, ITESM, en la Universidad Veracruzana y en UNIVERSO, Brasil. Entre los trabajos más relevantes de evaluación se encuentran: el Diagnóstico del Sistema Educativo de NL y la evaluación formativa de RedEscolar para el ILCE.

FERNANDO CHACÓN LARA BARRAGÁN. Profesor de educación básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ingeniero en Alimentos por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestro en Ciencias Químico Biológicas por la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, y doctor en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación. En el campo de la gestión educativa ha sido director de la Escuela de Ingeniería y director de Planeación y Desarrollo Institucional en la Universidad Simón Bolívar; coordinador del proyecto de desarrollo curricular en la Dirección Corporativa de Planeación Académica de la Universidad Tecnológica de México; en la Universidad La Salle (campus Ciudad de México) se desempeñó como jefe de Planeación Institucional; en el Centro de Estudios Superiores en Educación fue coordinador de Proyectos Estratégicos. En el IPN, se ha desempeñado como jefe de Procesos de Acreditación y Certificación, y

de la División de Operación de Unidades Académicas en la Dirección de Educación Superior. Ha sido coordinador de Sistemas Académicos de la Secretaría Académica y coordinador Institucional de Tutoría Politécnica. Diversos han sido sus cargos en asociaciones profesionales, y durante más de 30 años ha sido docente y participado como conferencista magistral, panelista y ponente. Actualmente, es coordinador general de Formación e Innovación Educativa en el IPN.

ROQUE GONZÁLEZ SALAZAR. Embajador eminente del Servicio Exterior Mexicano. Director general del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, A. C. Estudió Ciencias Jurídicas y Sociales en la Universidad Autónoma de Nuevo León; ocupó los cargos de secretario general, rector y miembro de la Junta de Gobierno de dicha institución. Realizó estudios de posgrado en las universidades de París, Indiana y Londres, en donde se especializó en estudios soviéticos. Fue profesor-investigador y director del Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México. Ocupó los cargos de secretario general, coordinador general académico y miembro de la Junta de Gobierno en dicho instituto académico. Fue consejero cultural en la Embajada de México en la Unión Soviética y posteriormente embajador de México en la URSS, en Argentina, en Portugal y en Paraguay. En la Secretaría de Relaciones Exteriores fue director general para Europa Oriental y la Unión Soviética, así como oficial mayor.

ABEL RUBÉN HERNÁNDEZ ULLOA. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Maestro en Filosofía por la UNAM y maestro en Economía de Negocios por el ITESM. Es miembro graduado de la Sociedad Británica de Psicología, de la Sociedad Jean Piaget y de la Academia Mexicana de Lógica. Ha colaborado como investigador en el Centre for the Study of Education and Training de la Universidad de Lancaster. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Illinois, en el Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation; y en Noruega, en la Universidad de Ciencias de la Vida. Ha colaborado en proyectos con el Instituto Politécnico Nacional y con la Universidad Autónoma Metropolitana. Publicó, como coordinador, el libro *Epistemología y formación: horizontes de investigación*, editado por la Universidad de Guanajuato y, en conjunto con otros coordinadores, *Razonamiento matemático. Epistemología de la imaginación*, editado por GEDISA-CINVESTAV. Ha impartido conferencias en Canadá, Estados Unidos de América, Guatemala, Holanda, Inglaterra, México, Noruega y Suiza. Actualmente, está adscrito al Departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, del Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato.

Rocío HUERTA CUERVO. Es maestra en Políticas Públicas por el ITAM, estudió la maestría en Gestión y Dirección de Centros Educativos en la Universidad de Barcelona, y es candidata a doctora en Políticas Públicas en el CIDE. Profesora investigadora actualmente adscrita al Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales del IPN (CIECAS). Ha sido directora del Centro de Formación e Innovación Educativa del IPN y directora de Estudios Profesionales en Ciencias Sociales y Administrativas del mismo instituto. Coordinadora general del Programa Institucional de Tutorías del IPN. Entre sus publicaciones se encuentran: “La Ley General de Educación y el Centralismo Político”, en la *Revista de la A a la Z*, y “La autonomía y su significado para las instituciones de educación superior”, en la *Revista Innovación Educativa*. Es autora de diversos capítulos en libros, entre ellos, “Los factores estructurales que condicionan la calidad de los servicios educativos. El caso del IPN”, en *Escenarios actuales y tendencias de la educación superior*, editado por la Universidad de Nuevo León (2010), así como “La reprobación y la deserción estudiantil en el área de ciencias sociales y administrativas del IPN”, en *Economía del conocimiento* (CIECAS).

XICOTÉNCATL MARTÍNEZ RUIZ. Doctor en Filosofía por la Universidad de Lancaster, Inglaterra; tiene la maestría en Estudios de Asia, con especialidad en Sánscrito, por El Colegio de México, y la maestría en Filosofía por la UNAM. Fue investigador visitante en la Universidad de Madrás; en el RIASP-Philosophy, India; en l'École Française d'Extrême-Orient, Pondicherry; y en Bazzano, Italia. Ha realizado estancias de estudio en Maharashtra, India y en el Centre international d'études pédagogiques (CIEP), de Sèvres, Francia. Ha impartido conferencias en México y en la India, así como en diversas instituciones de educación superior, como la Universidad de Messina, Italia; la Masarik University, República Checa; el Imperial College; y el London School of Economics, entre otras. Ha sido profesor visitante en El Colegio de México y en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; profesor invitado en la UNAM y en la Universidad del Claustro de Sor Juana, y, por más de diez años, profesor de educación media superior. Fundó el área de Investigación Educativa en Media Superior y el proyecto editorial *Reformare*, SEP-SEMS. Actualmente, es coordinador de Sistemas Académicos y coordinador editorial en la Secretaría Académica del IPN, editor de la *Revista Innovación Educativa*. También asesora el proyecto Casa de Cultura de India en México, fundado por Octavio Paz. Entre sus publicaciones se encuentran diversos artículos, capítulos de libro, reseñas, traducciones del sánscrito al inglés y al español, así como ponencias publicadas en inglés y en español.

JUDITH CLAUDIA RODRÍGUEZ ZÚÑIGA. Es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, que la distinguió con la Medalla al Mérito Universitario; cuenta con estudios en derechos humanos y materias afines. En el sector público se desempeñó como abogada dictaminadora en la Secretaría de Gobernación y de Seguridad Pública Federal, como asesora y jefa del Departamento de lo Contencioso de la Oficina del Abogado General, y como subdefensora de Inconformidades y Reclamaciones de la Defensoría. Actualmente es defensora de los Derechos Politécnicos en el IPN. Ha sido jurada, ponente, expositora, comentarista, conferenciante, panelista y presentadora en distintos eventos, así como integrante del Comité de Ética del IPN. Es autora de contenidos en cursos a distancia, y ha realizado cápsulas de radio para difundir el quehacer de la Defensoría.

DAFFNY J. ROSADO MORENO. Es ingeniero bioquímico, egresado de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN); maestro en Ciencias, egresado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Ha realizado estancias de trabajo, por invitación del gobierno francés, en centros especializados en el desarrollo de la formación profesional y en las relaciones entre empleo y formación; asimismo, ha participado en diversos eventos centrados en estos temas. En la UNAM y la UAM ha fungido como funcionario y asesor; mientras que en el IPN ha sido profesor investigador y coordinador de Desarrollo Curricular. Ha llevado a cabo proyectos financiados por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en México y otros países de América Latina. En el campo de la formación profesional, ha sido representante de México ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En los últimos años, en la Secretaría de Educación Pública, fue coordinador general de Educación Basada en Competencias; secretario ejecutivo del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica; y coordinador sectorial de Desarrollo Académico. Actualmente es secretario académico del Instituto Politécnico Nacional.

HUGO ENRIQUE SÁEZ ARRECEYGOR. Doctor en filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina y estudios sobre el pensamiento de Heidegger en la Universidad de Friburgo, Alemania. Actualmente es profesor investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Llegó a la República Mexicana en 1976, cuando se acogió en el país a un gran número de exiliados provenientes de las dictaduras de América del Sur. En

Argentina, fue secretario académico de la Facultad de Antropología Escolar, Mendoza. Ha sido profesor en la Escuela de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia; en la Escuela Nacional de Antropología e Historia; y en el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en la Universidad Autónoma de Chapingo y en el Instituto Tecnológico de Sonora. Ha participado en numerosos congresos de filosofía y ciencias sociales, tanto en México como en Argentina, España, Estados Unidos de América, Guatemala y Puerto Rico. Fue director fundador de la revista *Veredas*, coordinador del área de investigación sobre Educación y Cultura. Cuenta con más de 50 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, así como de traducciones del alemán, griego clásico e inglés. Entre sus libros destacan *Cuadernos patafísicos* (cuentos) y *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales*.

Gestión educativa y prospectiva humanística

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica
Secretaría Académica, 1er. Piso,
Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738
Junio 2014