

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 2013

D.R. ©2013 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.

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 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 prospectiva 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
-------------------	-----

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 delinearán 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 mediatizada 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). Problematizar 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>