

# 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: 978-607-414-431-4

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 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](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](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](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](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](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.