9

Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina.
Perspectivas de Análisis

Prácticas y realidades **de las organizaciones educativas**

Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior
SISTEMA DE INNOVACIÓN DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Campus Guanajuato
División de Ciencias Económico Administrativas
Departamento de Estudios Organizacionales
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo
Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales
CACEO
Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales
Universidad de Guanajuato
Departamento de Administración
Posgrado en Estudios Organizacionales

Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina.
Perspectivas de Análisis

Prácticas y realidades de las organizaciones educativas

PRÁCTICAS Y REALIDADES
DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS
Primera edición, 2017

Colección:
Diversidad y Complejidad
Organizacional en América Latina
Perspectivas de Análisis

Coordinación general:
Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinación de la obra:
Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón

GRUPO EDITORIAL HESS, S.A. DE C.V.
Manuel Gutiérrez Nájera No. 91, Col. Obrera
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06800, Ciudad de México

ISBN: 978-607-9011-57-4

Instituciones responsables de edición:

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
División de Ciencias Económico Administrativas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD IZTAPALAPA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD AZCAPOTZALCO

RED MEXICANA DE INVESTIGADORES EN ESTUDIOS
ORGANIZACIONALES, A.C. (REMINEO)

Revisión de la obra:
Gabriela Camacho Deonicio
Adolfo Priego Cruz

Diseño:
Luis Javier Anguiano

El contenido, las opiniones y la originalidad de los artículos publicados en este libro son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de los coordinadores o editor.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado en México

Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina.
Perspectivas de Análisis

Prácticas y realidades **de las organizaciones educativas**

Coordinación general:
Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinadores:
Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón

HESS grupo editorial
gto orgullo y energía creativa de todos — Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior
SISTEMA DE INNOVACIÓN DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO — Campus Guanajuato, División de Ciencias Económico Administrativas, Departamento de Estudios Organizacionales
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA — Casa abierta al tiempo
Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales
CACEO — Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales, Universidad de Guanajuato
Departamento de Administración
Posgrado en Estudios Organizacionales

Comité editorial

Coordinación general:
Domingo Herrera González
Guillermo Ramírez Martínez
Jorge Alberto Rosas Castro

Coordinación de la obra:
Lorena Litaí Ramos Luna
Francisco Javier Velázquez Sagahón

Comité de dictaminación:
Maria Odette Lobato Calleros
María Aracely Mendivil Portillo
Virginia López Nevárez
Laura Elena Zárate Negrete
Mónica Isabel Mejía Rocha
Edith Georgina Surdez Pérez
María del Carmen Sandoval Caraveo
Deneb Eli Magaña Medina
Eva Lozano Montero
Norma Aguilar Morales
Ana María Díaz Cerón
Abril Acosta Ochoa
Rosalía Susana Lastra Barrios
Luis Manuel Juncos Quiané
Alba María del Carmen González Vega
Angélica Buendía Espinosa
Luis Ernesto Vázquez Arellano
Milagros Cano Flores

Contenido

- **Introducción 13**

  Juan Antonio Aguilar Rodríguez

Investigación en Proceso

- **Dispositivos móviles y su influencia en la educación superior: Un análisis a la luz de la generación millennials 21**

  Juan Iván Vázquez García
  Laura Elena Zárate Negrete
  Cecilio Contreras Armenta

- **Experiencias laborales y expectativas de futuro de profesores por hora en universidades mexicanas 49**

  Abril Acosta Ochoa
  Abigail Rodríguez Nava
  Patricia Margarita Dorantes Hernández

- **El proyecto educativo institucional – PEI: Una mirada desde la gestión directiva . . .83**

  Miguel Polo Albarracín
  Calixto Liñán Felipe

- **La complejidad administrativa de las instituciones públicas de educación básica y media en Colombia: Una mirada crítica al contexto. 119**

  Calixto Liñán Felipe
  Miguel Polo Albarracín

- **Importancia del capital cultural para la competitividad dentro del campo laboral del estudiante universitario, mediante el análisis de las variables relacionadas 153**

  Fernando Farfán Veyro
  Eusebio Gaspar González

Investigación Concluida

- **Perspectiva de alumnos del área Económico Administrativa en relación a su rendimiento académico 193**

  Hortensia Hernández Vela
  Norma Patricia Garrido García
  Víctor Manuel Lerma Moreno

- **Las concepciones del liderazgo educativo a partir de las voces de los actores sociales de la gestión educativa en la organización escolar 223**

  Álvaro del Carmen Rodríguez Akle

- **Praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar: Una mirada reflexiva desde los directivos docentes y docentes 261**

  Álvaro del Carmen Rodríguez Akle

Temática

- **Entre organizaciones ambiguas y flojamente acopladas: Hacia una comprensión de las instituciones que definen a las universidades públicas 303**

  Aydé Cadena López

• **La crisis financiera y sus consecuencias en las instituciones de educación superior en México 345**

Arturo Zepeda Pineda
Camilo Alberto Ferreira Jiménez

• **Problemática y temas emergentes de la educación superior. 371**

José Manuel Piña Gutiérrez
Emigdio Priego Álvarez
Jorge Arturo Díaz González

Introducción

La complejidad en el estudio de las organizaciones educativas se equipara con lo complejo del estudio de la educación misma, si bien a través del tiempo se ha intentado explicar desde una perspectiva teórica el fenomeno de la educación, relativamente han sido pocos los intentos por explicar a la organización educativa. En palabras H. L. Gray sostiene que "*Cada vez que alguien escribe sobre la educación o las instituciones educativas se está basando en su propia concepción de qué es la educación y cómo tendría que estar organizada, incluso aunque esta concepción no esté completamente desarrollada y articulada*". Sin embargo en un esfuerzo por desentramar tal complejidad, la Red Mexicana de Investigadores en Análisis Organizacional pone a disposición del lector este tomo en el cual encontrará un compendio de trabajos de investigación para su análisis y reflexión que si bien refuerzan la inquietud expuesta por Gray, ponen en la mesa de discusión interesantes elementos de debate relacionados con las prácticas y realidades de las organizaciones educativas. Desde enfoques educativos y organizacionales diversos tales como: administración educativa, tecnología en la educación, gestión educativa, liderazgo educativo, capital cultural, institucionalismo y ambigüedad; agrupados en investigaciones en proceso, investigaciones concluidas y temáticas.

Las investigaciones publicadas en este tomo son una selección de los trabajos presentados en el marco del XIV Congreso Internacional de Análisis Organizacional en el que estudiosos de las organizaciones educativas divulgaron sus hallazgos y los sometieron a reflexión ante sus pares académicos con el propósito de enriquecer el

tema a través de sus aportaciones. A continuación, en forma resumida y en orden de aparición se presenta ante el lector los diversos trabajos de investigación que encontrará en este compendio.

En el apartado de investigaciones en proceso, encontrará la Investigación cualitativa con un enfoque tecnológico-educativo desarrollada en la División de Ciencias Económico Administrativas, en el programa educativo de la Licenciatura en Relaciones Industriales de la Universidad de Guanajuato, la cual consta de un análisis de la forma en que los procesos de aprendizaje influenciados por las tecnologías de la información y comunicación en estudiantes de educación superior han cambiado. Valorando el rol que juegan las actitudes de jóvenes estudiantes nacidos en la década de los 80's del siglo pasado al año 2000, también conocidos como la generación milenial.

En el mismo apartado encontrará otra investigación de corte cualitativo desarrollada en ocho universidades privadas mexicanas con el propósito de estudiar las condiciones laborales de profesores que trabajan bajo el esquema de contrato de tiempo parcial y sus experiencias académicas derivadas de dicho esquema de contratación. Todo ello basado en cuatro dimensiones de análisis propuestas por los autores.

Continuando con la investigaciones en proceso, podrá encontrar un trabajo doctoral que busca dar respuesta a la interrogante ¿Cómo las tensiones o rupturas que subyacen entre la dimensión instituida e instituyente de la gestión directiva, influyen en el desarrollo de las organizaciones educativas? Desde la perspectiva de la resignificación

mediante tres momentos configuracionales: preconfiguración, configuración y reconfiguración todo ello desde la metodología de la complementariedad etnográfica.

De igual forma, dentro del apartado de investigaciones en proceso, se presenta un trabajo etnográfico cualitativo que aborda un estudio en el campo de la educación básica y media en Colombia el cual busca una mejora en la calidad educativa, esto con el objetivo de convertirse en el país mejor educado de América Latina como meta de gobierno al año 2025. El abordaje de esta problemática se hace desde una perspectiva pedagógico-administrativa, partiendo de las dificultades y obstáculos que enfrentan los dirigentes de las entidades educativas para llevar a cabo las funciones propias de su cargo, consignadas en la literatura normativa.

Finalizando con el apartado de Investigaciones en proceso se presenta un estudio de corte cualitativo que busca describir la forma en la cual el capital cultural afecta de manera positiva la inserción de estudiantes universitarios en el mercado laboral con base en la sociología de Bourdieu. Todo ello partiendo de la necesidad de transformar entornos para generar espacios que promuevan un crecimiento mediante la acumulación de conocimiento que provoquen cambios en la cultura que permitan a la sociedad generar crecimientos armónicos.

En el apartado de investigaciones concluidas, se presenta un trabajo desarrollado en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez de Durango, el cual aborda el tema del rendimiento escolar partiendo desde un análisis de la jerarquía que establecen los alumnos a los factores que se les presentan como

opción, tales como: atención, estudio, asistencia, puntualidad, apoyo familiar, apoyo de compañeros y apoyo institucional.

En el mismo apartado se encuentra una investigación etnográfica cualitativa basada en dos estudios de caso referente al tema de liderazgo educativo en la gestión de organizaciones escolares la cual busca develar las concepciones y prácticas de liderazgo y sus transiciones entre los paradigmas convencionales burocráticos y post burocráticos de la administración educativa. Todo ello partiendo de las voces de los actores sociales hacia una concepción autoritaria basada en la desconfianza que evoluciona hacia otra que entiende el liderazgo educativo desde una visión compartida, persuasiva, dialógica, sin imposiciones, en donde la comunidad educativa a través de consensos permite avanzar en la transformación democrática de la escuela.

Finalizando con este apartado, se encontrará con otra Investigación etnográfica cualitativa que aborda el tema del liderazgo educativo en la gestión educativa de las organizaciones escolares en el contexto de un estudio de interés teleológico transformacional con el fin de develar las tensiones en las prácticas de liderazgo y sus transiciones entre los paradigmas convencionales burocráticos y post burocráticos de la administración educativa con base en el análisis de la práctica de liderazgo educativo en el contexto de actuación de los actores sociales.

En el apartado de Investigaciones temáticas, se presenta un trabajo de investigación que pretende argumentar por qué la ambigüedad y el flojo acoplamiento pueden considerarse como instituciones que definen a las universidades públicas, desde la

concepción que reconoce que dichos elementos no son necesariamente adversos a las organizaciones, sino que son inherentes a su naturaleza misma y que pueden resultar benéficos en ciertas circunstancias y contribuir a su sobrevivencia en tiempos de cambio o turbulencia; incluso, pueden arraigarse como instituciones que definen a la organización en sí misma. Todo ello a través de una revisión teórica de las dimensiones que la autora propone para su análisis.

Continuando en el mismo apartado, encontrará una investigación documental que plantea la disminución de recursos financieros responsabilidad del Estado hacia las Instituciones Públicas de Educación Superior y el impacto que tiene sobre la sociedad. En la cual se toma como base la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior entre otras, con el propósito es evaluar el impacto social de la situación financiera que atraviesan algunas universidades en México.

Y finalmente en el apartado de Investigación temática se encontrará un trabajo de investigación que plantea la situación actual de la educación superior en México, reflexionando acerca de como el sistema de educación superior en el país afronta una serie de problemáticas que requieren ser atendidas con oportunidad y eficacia, para extender sus beneficios a todos los sectores sociales y económicos a través de la actualización de planes y programas de estudios basado en la implementación del Modelo de Educación Dual.

Es casi inevitable suponer que la revisión de los trabajos de investigación aquí presentados a través de las conclusiones emitidas en los diversos temas expuestos generarán en el lector interesantes elementos de debate para su discusión, lo que permitirá a la comunidad de investigadores de las organizaciones educativas abordar las problemáticas que emanan de estas desde nuevas perspectivas y dimensiones de análisis, articulando así las concepciones de los diversos temas asociados al estudio de estas organizaciones para su heterogéneo desarrollo.

Juan Antonio Aguilar Rodríguez

Investigación en Proceso

Dispositivos móviles y su influencia en la educación superior: Un análisis a la luz de la generación millennials

Juan Iván Vázquez García[1]
Laura Elena Zárate Negrete[2]
Cecilio Contreras Armenta[3]

Resumen

Este trabajo realiza un primer acercamiento de estudio en conocer cómo han cambiado los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior influenciados bajo el uso de las tecnologías de información y comunicación. Se presenta el rol que juegan las actitudes en esta generación del milenio. Como un contexto general, varios autores coinciden en definir a esta generación como aquellos jóvenes nacidos entre los años 1980 y 2000, quienes se caracterizan por su conexión permanente a internet, con capacidades multitareas, además de ser innovadores, inquietos, arriesgados y críticos. Asimismo se les cataloga como los nativos digitales, quienes poseen una orientación al rechazo de reglas, desconfiados y en ocasiones egocéntricos. Mediante observación directa, los métodos de enseñanza aprendizaje bajo el uso de las tecnologías de información y comunicación (Tic´s) han provocado cambios de actitudes en los estudiantes millennials. De ahí que esta investigación en curso es desarrollada en la División de Ciencias Económico Administrativas perteneciente a la Universidad de Guanajuato, cuyo propósito es tener elementos que orienten aun desempeño académico eficiente durante esta etapa de formación. El estudio es orientado a través un enfoque cualitativo, en donde en un primer momento se analizará información derivada de entrevistas realizadas a profesores y posteriormente se entrevistará a una parte de la población estudiantil que actualmente se forma en el programa educativo de la Licenciatura en Relaciones Industriales perteneciente a esta División. La investigación pretende generar datos orientadores al rediseño de los procesos académicos y mejoras en actividades de docencia.

Palabras clave: Docencia**,** Tecnologías de Información (Tic´s), educación superior, aprendizaje, actitudes.

[1] jivan@ugto.mx Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Económico Administrativas, Campus Guanajuato. Fraccionamiento 1; Col. El Establo S/N C.P.3625; Guanajuato; Gto. México. Tel.01 (473) 7352900 ext.2667
[2] lezarate@ugto.mx Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Económico Administrativas, Campus Guanajuato. Fraccionamiento 1; Col. El Establo S/N C.P.3625; Guanajuato; Gto. México. Tel.01 (473) 7352900 ext.2667
[3] cca304@ugto.mx Universidad de Guanajuato. División de Ciencias Económico Administrativas, Campus Guanajuato. Fraccionamiento 1; Col. El Establo S/N C.P.3625; Guanajuato; Gto. México. Tel.01 (473) 7352900 ext.2667

Introducción

Actualmente, muchas de las universidades se preocupan por implementar estrategias de innovación educativa, permitiendo garantizar el aprendizaje en los estudiantes al interior de las aulas. Asimismo, han llegado a cuestionarse sobre qué tipos de habilidades requerirán los jóvenes que han nacido en una etapa cibernética; se cuestionan sobre qué tipos de planes de estudio deberán ofertarse e incluso sobre que tanto abona las tecnologías de información en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido en materia tecnológica, las universidades han sido testigos de que los jóvenes generación milenio a través del uso frecuente de dispositivos móviles, buscan nuevas formas de aprender durante su proceso de enseñanza aprendizaje, motivo que ha causado controversia entre los docentes sobre la pertinencia del uso de estas herramientas en el ámbito de la educación y su manejo dentro del aula.

Por estas razones, el presente trabajo reporta un primer análisis que desde una mirada como docentes en educación superior se observa en los estudiantes actuales ciertos patrones en materia de actitudes, en comparación a generaciones antecesoras y como testimonios de estos jóvenes milenio, en donde la influencia de las tecnologías de información ha impactado de manera significativa el quehacer en la educación, provocando a la creación de diversos escenarios y procesos de rediseño en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo

Realizar un estudio para conocer cómo han cambiado los procesos de aprendizaje de los estudiantes del programa educativo de la Licenciatura en Relaciones Industriales de la Universidad de Guanajuato, a través del uso de las Tic´s y el rol que juegan las actitudes en estos jóvenes millennials.

Se pretende hallar elementos que puedan contribuir en procesos de mejora en el aprendizaje, a través de la implementación de estrategias alternas en la práctica docente.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se han generado cambios de actitudes de los jóvenes millennials que cursan actualmente su formación superior en torno a su proceso de aprendizaje bajo el uso de las Tic´s?

Supuesto hipotético

Los métodos de enseñanza aprendizaje bajo el uso de las tecnologías de información y comunicación (Tic´s) provoca cambios de actitudes positivas en los estudiantes millennials que actualmente cursan la Licenciatura en Relaciones Industriales de la División de Ciencias Económico Administrativas perteneciente a la Universidad de Guanajuato, lo que garantiza un desempeño académico eficiente durante su formación superior.

Método de investigación

Según (Creswell, 2007) los estudios cualitativos se caracterizan por indagar sobre los procesos de cómo las personas dan sentido a sus vidas, experiencias y como tratan de estructurar el mundo en el cual se desarrollan. Existen infinidad de diseños de investigación que permiten abordar desde diferentes perspectivas un estudio, de tal forma que el investigador se enfrenta a varias posibilidades para armar su diseño, ya que cuenta con material que provienen de diferentes campos disciplinarios como la antropología, la psicología, psicología social, sociología y la educación. Para (Mertens, 2007) el constructivismo ha sido el paradigma que ha tenido mayor influencia en los enfoques cualitativos afirmando que no existe una realidad objetiva, es decir, la realidad es edificada socialmente por múltiples construcciones mentales aprehendidas sobre ésta, las cuales pueden diferir con otras y de este modo las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso de estudio. Así mismo menciona que el conocimiento es construido socialmente por los sujetos que participan en la investigación, quienes interactúan compartiendo experiencias y se ven afectados por el contexto en el que realizan su vida cotidiana.

Es por ello y en referencia a lo expuesto por estos autores, esta investigación tiene un enfoque cualitativo.

Sujetos

Se pretende la participación de al menos 100 actores, alumnos y alumnas de los semestres primero a noveno y cuyas edades fluctúan entre los 18 a 22 años

tanto del sexo masculino como femenino, así como profesores de tiempo completo y de asignatura de la Licenciatura en Relaciones Industriales (LRI) de la División de Ciencias Económico-Administrativas del Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato.

Instrumento

Para la obtención de datos, se han empezado a realizar entrevistas tanto estructuradas como semiestructuradas así como observación participante, con grupos que toman clase a través de la aplicación de alguna herramienta tecnológica (nearpod), lo cual permitirá hacer un análisis comparativo de enseñanza tradicional vs la enseñanza mediante el uso de las Tecnología de Información y Comunicación y así observar actitudes durante en el aprendizaje.

Discusión teórica

Una de las investigaciones más recientes sobre el aspecto generacional que orientan la forma de actuar de los jóvenes en relación a sus procesos de enseñanza aprendizaje es la siguiente:

El término generación según (Gilburg, 2007) está referido a “un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distinguen de sus predecesores” (Gilburg, 2007). Esta definición invita a reflexionar a que hay valores, costumbres y formas de vida compartidas y cada generación tiene un estilo de ver la realidad del mundo, circunstancias que el docente debe de considerar al momento de diseñar su programa de estudio. Por otro lado, una generación está formada por eventos y circunstancias que sus miembros experimentan al mismo tiempo (Howe & Strauss, 2003).

Para William Strauss y Neil Howe (1991), citados por Gilburg, (op.cit), autores y oradores conocidos por sus teorías sobre un ciclo recurrente de generaciones en la historia aportan que:

> Una generación está formada por personas cuya ubicación común en la historia le proporciona una imagen colectiva. El alcance de una generación es aproximadamente el periodo de una fase de vida. Las generaciones tienen arquetipos, siempre en el mismo orden, cuyas posiciones en la fase de vida conforman una constelación.

Según (Hatum, 2011) realizó una clasificación de tres generaciones acorde a edades:

Tabla 1
Clasificación de Tres Generaciones Acorde a Edades.

Baby Boomers	Generación X	Generación Y o del Milenio
-Generación de la posguerra (1946-1964)	-Nacidos entre 1965 y 1980.	-Nacidos entre 1981 y 1997 - Egocéntricos - Desconfiados - Desleales -Carentes de reglas -Superficiales -Manejan muchas cosas al mismo tiempo (Multitasking) -Pueden realizar interacciones de negocios.

Fuente: Elaboración Propia. Basado en: (Hatum,2011, p.63).

Esto que refiere el autor, permite una reflexión en cuanto a cómo los docentes universitarios actualmente observan al estudiante en el interior del aula realizando

muchas cosas a la vez y tienen consigo sus dispositivos móviles, los cuales podrían ser utilizados para aprovechar eficientemente sus clases conectándose a internet y bajando información referente a los temas; Sin embargo, la percepción es que la mayoría los utiliza para conectarse a sitios como Facebook, twitter, e-mail, entre otros y navegan en la web todo el tiempo canalizando la mayor parte de su energía a más distracciones, en lugar de atender las clases.

Para comprender más sobre las características de las generaciones antecesoras a la generación Y o Millennials; Según (Medina, 2009) refiere lo siguiente:

Tabla 2
Características de las Generaciones Baby Boomers y X.

Baby Boomers	Generación X
Características -Generación muy trabajadora. - Leales a un solo empleo. -Consideran el sacrificio personal una virtud. -Tienen un fuerte respeto por la autoridad	Características -El trabajo es solo un aspecto de su vida. -Tienen diversos empleos en su vida profesional. -Suelen cuestionar a la autoridad -Pasaron por situaciones de transición: Televisores de blanco y negro a color, conocen las cintas de cassette y los Blu-rays

Fuente: Elaboración propia. Basado en: (Medina, 2009).

La generación millennials es conocida también como la generación *Y*. Según (Rainer & Rainer, 2011) identifica a esta generación como aquellas personas que nacieron entre los años 1982 y 2002. Esta generación según los investigadores del tema, responden a diferentes actitudes y expectativas en relación a sus vidas. Para (Chirinos, 2009)

> Son jóvenes de escuela y los mayores están culminando estudios de posgrado. Son superiores tecnológicamente a las personas de generaciones anteriores, muchos de ellos tienen conocimiento global del mundo y valoran las diversas culturas, experiencias y ambientes. Suelen tener mentalidad crítica y quieren trabajar con objetivos importantes, además dependen mucho del estímulo externo y de una buena dirección de sus superiores. (Chirinos, 2009).

Esta llegada del nuevo milenio como se puede analizar, viene acompañada de una renovación en las formas de emprender sus actividades, es decir, para el campo educativo la autora invita hacer reflexión de que estos jóvenes a pesar de traer consigo muchas multihabilidades necesitan orientación y estimulación. Por otro lado, en palabras de Gilburg (2007) afirma que estos jóvenes aunque son muy sofisticados técnicamente, suelen carecer de las herramientas interpersonales de autoconciencia que les ayuden a ser productivos en un ambiente multidisciplinario, agitado y sin estructuración. (Gilburg, 2007). Producto de estos hallazgos y dado lo interesante sobre esta generación millennials es necesario indagar sobre los aspectos actitudinales para emprender con mayor

grado de objetividad los procesos adecuados de aprendizaje bajo el uso de las herramientas tecnológicas.

Para orientar a una mejor comprensión sobre el aspecto actitudinal sobre esta generación millennials se muestra la siguiente la tabla:

Tabla 3

Aspecto Actitudinal de la Generación "Y".

Actitud	Motivación
-Equilibrio laboral y personal -Desempeño de tareas por objetivos - Desarrollo personal (superación) - Tareas y recompensa (beneficios) - Formación a través de lo virtual - Gusto por viajar	- Recompensa - Valor al pensamiento creativo - Desafíos para obtener éxito - No conformismo - Interesarlos y entenderlos - Entornos de trabajo variado y con objetivos. - Hablarles con la verdad - Explicarles el porqué de cada decisión adoptada y recordar beneficios.

Fuente: Elaboración propia. Basado en: (Chirinos, 2009).

Los Millennials en la educación superior a la luz de las ciencias sociales.

Según (Carr, 1996), dentro del enfoque de adopción de la filosofía en la educación menciona:

> Cualquier persona que se dedique a la enseñanza debe poseer ya alguna teoría que oriente a sus prácticas y las haga inteligibles. La educación debe ser una actividad consciente, es decir que lo que se enseñe debe ser reflexionado y orientado al aprendizaje.

Al hacer un análisis de este punto, muchas veces las prácticas educativas se desarrollan de manera mecanicista e incluso con métodos tradicionales heredados. Por ejemplo, muchos docentes practican la enseñanza meramente teorizando y memorizando sin tener actividad práctica, sin embargo también muchos docentes practican la enseñanza sin emprender ningún tipo de teorización. Desde esta postura se comparte con el autor que los estudiantes jóvenes de educación superior reclaman nuevas experiencias de aprendizaje, ahora quieren ser más participativos con el docente, desean coadyuvar con él en la creación de programas de estudio de mayor contenido temático y significado a la clase; como docentes se percibe que los estudiantes ya no solo quieren quedarse con conocimientos teóricos, ahora exigen práctica en la mayoría de los contenidos para encontrarle interés en sus formas de aprender. Los estudiantes por el momento se han convertido más en ser críticos y cuestionadores ante el

docente, e incluso desafiantes, por lo que la tarea ahora de la enseñanza es provocar escenarios de conocimiento por medio de métodos de descubrimientos y de no instrucciones formales, como lo señala la filosofía de la educación tradicional.

Por otro lado, es importante también reconocer la intervención política y social que en ocasiones deforma intentos de adopción de filosofía progresista liberal educativa. El contraste de una educación tradicional. Por ejemplo en palabras de Carr (1996):

> Para los políticos, el cometido de la educación consiste en proporcionar una mano de obra adecuada y en aumentar el producto nacional bruto; para los padres, consiste en adquirir capacidades, status y una carrera. Y para los alumnos la educación se convierte en pronto en ganar menciones, puntos y notas, y adquirir los certificados y títulos que les conduzcan a un buen empleo.

Esto es la esencia de las dificultades de una filosofía de educación. Lo que refiere el autor también invita a reflexionar que la educación en estos últimos años ha estado bastante influida por cuestiones políticas, e incluso nos atrevemos a decir que bastante cerrada, sin embargo nunca se debe dejar de reflexionar y debatir sobre cómo hacer las cosas de la mejor manera. Por ejemplo las nuevas generaciones como los millennials, en su faceta profesional se desempeñan a partir de una pasión y no solo se contratan en empleos estables, su educación

académica la personalizan a partir de sus inquietudes y deseos. Muchos de estos jóvenes millennials le han apostado a ser emprendedores y focalizan sus iniciativas a proyectos, muchos de ellos de negocio. El docente debe apoyar la puesta en marcha de esto y debe dejar de educar con imposiciones.

Un papel fundamental en la educación es el rol que juega la familia como un primer ámbito, en donde los padres deben ser precursores de fomentar el talento en sus hijos desde edad temprana y se les debe dar acompañamiento para que descubran su vocación en función de sus inquietudes y que éstas puedan ser desarrolladas en la escuela. Las instituciones educativas tienen la misión de formar a las personas académicamente bajo la construcción de conocimientos; pero la familia debe coadyuvar para formar a personas íntegras que prediquen con valores. Desde un punto de vista de la pedagogía, tiene como centro de estudio a la educación en donde hay un proceso social de participación y contextualización (familia, escuela, iglesia, amigos, trabajo, medios de comunicación). Todas éstas jugando un rol en la formación del sujeto con el objetivo de formarlo integralmente y que incluso le pueda aportar mejoras a su sociedad.

En referencia a la educación en la modernidad y a la luz de la posmodernidad, actualmente vivimos en un mundo globalizado de grandes cambios y retos en el que muchos de estos son desafiantes, por ejemplo desde el punto de vista de la educación, estamos atados a sistemas políticos que intervienen en los quehaceres académicos, muchas veces con imposiciones a métodos escolarizados rígidos, planes de estudios con disciplinas desarticuladas y que tal

vez esto orille a la provocación de preocupantes índices de deserción educativa y como efecto sea un factor contribuyente a la generación de conflictos sociales.

Por otro lado, desde un punto de vista positivo, en materia de innovaciones hay nuevas tecnologías de Información que dan pauta a una serie de cambios significativos, por ejemplo da nuevas formas de ver al mundo, cambios de actitudes, nuevas formas de saber, de hacer, que incluso invitan a tener cambios de pensamiento; el mundo de la información ya está integrada en la sociedad, ahora es necesario que el docente haga reflexión de su uso para obtener de ella beneficios pedagógicos. Ahora lo importante no es solo utilizar estas herramientas, lo interesante es cómo saber capitalizarlas.

Según (Colom, 2002), “el saber se convierte entonces en el sustento de la información que es, a su vez, el determinante de la nueva sociedad”. Hoy surge pues una sociedad con nuevas necesidades y como lo dice el autor una sociedad generadora de una nueva cultura de conocimiento. En este sentido la reflexión es que las nuevas generaciones reclaman sistemas flexibles e incluso personalizados. Por ejemplo hay instituciones que optan por modelos educativos basados por módulos y no necesariamente por años y esto en función a lo que les hace sentido a su carrera profesional. Hoy la cultura es otra cultura, somos una sociedad avanzada y con condiciones sociales diferentes. Epistemológicamente hablando, la construcción del conocimiento y la forma de abordar la realidad se han ido moldeando conforme la sociedad va cambiando, hoy pensamos con un

enfoque globalizado de ahí su complejidad. La educación debe aludir al desarrollo de un ser vivo, al despliegue de potencialidades; a lo que denomina W.Böhm: bildung una educación como obra de cultura, configurada a partir de un modelo de carácter trascendental, histórico cultural o socio-contextual. Hay nuevas formas de conocer, sin embargo para entender la realidad hay paradigmas. “Hoy la sociedad tecnológica es la sociedad de la información, de la transmisión instantánea de datos” Colom, A. (2002).

Por otro lado apunta (Díaz Barriga, 2006) que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto, descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad; y lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos, y se concibe como un poco comprensible y apenas útil. La aportación en este sentido es que debe haber congruencia entre la enseñanza y la realidad de nuestro contexto, es decir enseñar para hacer y no enseñar para acumular conocimiento teorizado que incluso este lejos de nuestra realidad práctica. Debe ser una enseñanza ajustada tanto a las necesidades del alumno como a las del contexto en donde se desarrolla. Creemos que la desmotivación se provoca cuando al enseñar se emplean métodos arcaicos y sobre todo cuando el estudiante no le encuentra aplicación a lo aprendido. Los Millennials son versátiles y quieren demostrar sus habilidades al emplearse, así es que la escuela es un sitio donde quieren aprender y no necesariamente para obtener una calificación o un documento final; ahora ya no existe una correlación

entre aquel estudiante que obtiene excelentes calificaciones y logra rápidamente obtener un empleo; ahora el que obtiene un empleo es el que posee más ventajas competitivas, es decir mayores competencias que su colega.

Los millennials en México.

Según la revista (Merca 2.0),

México es una nación de jóvenes, cuyo segmento de población constituye una gran fuerza social, según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), más del 24.2 por ciento de la población pertenece a los jóvenes Millennials quienes representan aproximadamente una población de más de 27 millones 151 mil 246 mexicanos. De acuerdo también con fuentes del INEGI, el 39 por ciento del total de los internautas mexicanos está representado por personas entre los 18 y 34 años de edad. Por otro lado se hace mención que en un estudio realizado por Telefónica y Financial Time asegura que los millennials mexicanos son aún más propensos a emprender que sus homólogos internacionales, al considerar que un 89 por ciento de las personas en el país que se encuentran en este rango de edad, cree que puede impulsar un cambio relevante en su comunidad, mientras que a nivel mundial el porcentaje solo alcanza el 62 por ciento. Esto permite que un 21 por ciento de los líderes de México provengan de dicha generación y en este sentido se afirma que México cuenta con una de las poblaciones mayores en líderes de la generación del milenio. Otro dato importante de este estudio señala que el 55 por ciento de esta generación mexicana quieren ser empresarios, pero solo el 14 por ciento cree que podrá conseguirlo en México.

Sin embargo pese a esta visión pesimista es importante rescatar que la mayor tasa de líderes está en México por lo que las universidades deberán empezar a voltear hacia estos líderes con el objetivo de conocer sus puntos de vista a los procesos de enseñanza.

En seguimiento al estudio hecho por Telefónica y el Financial Times, menciona que los millennials pasan en promedio seis horas diarias conectados a Internet.

En una entrevista realizada por Universia México a (Ricaurte, 2015) con el tema “los millennials desafían la educación tradicional a través de nuevas formas de aprendizaje” opinó que los millennials se encuentran en su mayoría de edad, entre los 18 y 34 años de edad. Son la generación actual más jóvenes, se encuentran en edad productiva, con capacidad creadora y de innovación. Sin embargo, como dato importante, la entrevistada mencionó que nuestra sociedad no abre oportunidades en términos educativos, económicos, laborales o sociales, para que esta generación pueda realizarse y desarrollarse como un auténtico monitor social para el país. En reflexión a esto que señala Ricaurte parece rescatable lo referente a la educación superior, desde una percepción y como trabajadores universitarios consideramos que muchos jóvenes mexicanos no tienen posibilidad de accesar a la educación superior, sobre todo por factores económicos y por adquirir compromisos conyugales a temprana edad. Finalmente la entrevistada apunta que los millennials han sido los actores de los recientes movimientos sociales alrededor del mundo y también en México. Han sido los que han puesto en cuestionamiento las instituciones y las estructuras y exploran

nuevas formas de acción y agregación social. Desafían la educación tradicional a través de nuevas formas de aprendizaje y viven bajo lógicas distintas a la de la generación que los antecede.

El impacto actual de las Tic´s en los millennials.

En una investigación comisionada por Facebook y realizada por ComScore (Gontijo, 2015),

> Se realizó una encuesta del periodo de marzo a junio del 2014 sobre 2916 millennials de Facebook en los que participaron 979 millennials mexicanos, 978 argentinos y 959 colombianos. El rango de edad que define a un Millennial para este estudio es alguien que tiene entre 13 y 34 años. La investigación es denominada
>
> Nativos digitales: cómo interactúan los Millennials a través de las redes sociales" los hallazgos que se destacan en esta investigación son:

- El 90 % de los Millennials accede a Facebook al menos una vez al día.
- El 41 % de esta generación utiliza Facebook para compartir sus sentimientos, más que el resto que utiliza esta plataforma.
- El 26 % actualiza más sus datos que el resto de los usuarios.
- Se registra un 13% compartiendo más fatos que el resto de los usuarios.
- Envían un 8% más mensajes a grupos y en un 3% publican más videos que el resto de los usuarios.
- El 85 % está conectado por medio de dispositivos móviles.

- El 74 % de las conexiones son mediante sistemas operativos Android.

Para el caso de México se presenta un dato sobresaliente, Gontijo (op. cit.), investigador de audiencias para América Latina de Facebook y autor de este estudio “los mexicanos son los que más consumen videos online. Es básicamente la misma cantidad de los que miran la tele.

Por otro lado en materia de dispositivos móviles destaca Gontijo “las personas están conectadas a sus celulares cada vez más, desde el momento que se levantan hasta la hora de dormir” (Gontijo, 2015).

Como conclusión a este este estudio realizado por Facebook se puede destacar que definitivamente los jóvenes millennials es el grupo generacional que más tiene influencia a la conexión digital, por ello las instituciones educativas deben de reconocer y entender que los estudiantes demandan nuevas formas de aprender a través de estos medios digitales.

Un aspecto importante a considerar sobre las generaciones, es que en cada una ellas (Baby boomer, Generación X y Millennials) se marcan ciertas tendencias diferenciadoras, por un lado hay que entender que la edad y actitud varían de contexto a contexto, de un país a otro, también hay factores como eventos históricos, la cultura y los rangos en años de inicio y término de una generación van a ser variables de acuerdo con distintos autores, por lo que es necesario

aproximarse cuidadosamente a las generalizaciones que se hacen sobre los grupos poblacionales. Estados Unidos y Europa son principalmente los lugares donde se han desarrollado más estudios sobre estas generaciones por las razones principalmente a los tipos de valores que presentan, sus actitudes, sus formas de aprender, entre otras características. En Estados Unidos la línea de investigación en estos jóvenes millennials se centra más en su relación con el ámbito educacional y los estudios Europeos la investigación se centra más en la relación que tienen con el ámbito laboral.

Por ejemplo en el presente trabajo se destacan las aportaciones de los estadounidenses (Howe & Strauss, 2003) quienes analizaron la historia norteamericana a través de las diferentes características entre las generaciones que han protagonizado a estos jóvenes que denominaron millennials.

Por otro lado, en materia de educación se destacaron aspectos donde estos estudiantes millennials al ser incorporados a la universidad, experimentan un brecha generacional entre sus expectativas y una realidad curricular, en donde en muchas de las ocasiones, no se responde a sus exigencias en cuanto a modalidades de enseñanza aprendizaje y esto les provoca cierto descontento, frustración e incluso fracasos durante su formación superior, siendo esto factores que para la propia universidad representa tasas de deserción, por tal motivo las instituciones educativas deben de emprender diferentes acciones en cuanto a cambios de estilos pedagógicos para adecuarse y adaptarse a este cohorte

generacional estudiantil. Finalmente de manera general se destacan algunas diferencias y similitudes entre autores Internacionales y Nacionales de esta generación Millennials:

Tabla 4

Análisis a la generación millennials, estudios nacionales vs Internacionales.

Nacional	Internacional
Paola Ricaurte refiere la edad entre los 18 y 34 años INEGI: refiere la edad entre 18 y 34 años	Andrés Hatum, refiere los nacidos entre 1981y 1997. Nilda Chirinos, refiere los nacidos aprox. Entre 1982 y 2000. Ricaurte y Ortega, refiere los nacidos entre 1981 y 1997. Rainer y Rainer, refiere los nacidos entre 1982 y 2002

Fuente: Elaboración propia. Basado en: (Ricaurte, 2015, Hatum, 2011, Chirinos, 2009 y Rainer y Rainer, 2011)

Las similitudes más destacadas entre autores Nacionales vs Internacionales son:

- Nacieron con la tecnología y están en internet la mayor parte de su tiempo
- En el ámbito laboral tienen diversos empleos en su vida profesional
- Son creativos e innovadores
- Realizan multitareas

- Son carentes en acatar reglas
- Son egocéntricos

Conclusiones a los primeros hallazgos

Para dar inicio a esta investigación en curso, bajo el método exploratorio se realizó como un primer acercamiento al tema de estudio una consulta a un docente con perfil de investigador en el Campo de las Ciencias Políticas y Sociales el cual su participación fue importante para conocer su punto de vista de estos jóvenes generación milenio que actualmente cursan su formación superior y en sus aportaciones destacó que la tecnología propiamente como los dispositivos móviles han invadido las mentes de estos estudiantes, los han llevado a una transformación en ocasiones de infantileria y en clase los observa rejegos interesándose más por ver su último WhatsApp que en poner atención al desarrollo de la sesión. Asimismo, manifiesta que las tecnologías de comunicación están provocándoles un efecto adormecedor. En relación a las actitudes los percibe inquietos y con falta de concentración para reflexionar. En materia académica opina que los libros los ven como pérdida de tiempo, no les interesa la lectura y por ello exhorta a que el docente debe jugar el rol de ser un orientador para que la tecnología se equilibre y tenga un adecuado uso, sin embargo señala se requiere sensibilizarlos para que esto ocurra. Además, hace referencia sobre el rol del estudiante y menciona que estos jóvenes deben dar más horas de su tiempo para la memoria- aprendizaje; comentó que los jóvenes destinan mucho tiempo de su día en estar interactuando en su teléfono. Desde el punto de vista

sociológico, subrayó que con el uso de la tecnología los estudiantes de esta generación viven en un mundo alterno a la realidad por lo que ahora son siervos y esclavos de la tecnología. Los dispositivos móviles ya son parte de ellos y hay dependencia. Comenta que las herramientas tecnológicas han adormecido las capacidades naturales del ser humano, por ejemplo hace referencia a los sistemas GPS (mapas) con esta herramienta se ha perdido la capacidad de exploración y de consulta donde el contacto con el exterior se ha debilitado.

Por otro lado, para tener una perspectiva desde el ámbito de la Ingeniería en sistemas computacionales se realizó una entrevista estructurada al Coordinador y profesor del programa de la Licenciatura en Sistemas de Información Administrativa de la Universidad de Guanajuato, quien cuenta con una especialidad en tecnologías web y una maestría en tecnologías de información. El objetivo fue conocer las aportaciones del Ingeniero en Sistemas de Información sobre los jóvenes generación milenio que estudian su formación universitaria y son influenciados por el uso de las tecnologías de información. Las dimensiones de análisis fueron: actitudes, conductas y significado de generación milenio.

El entrevistado menciona que los jóvenes milenio son generaciones que ya han tenido oportunidad de tener más contacto con toda la tecnología, cuestiones móviles, cuestiones de realidad aumentada, son chicos que han tenido ese cambio, no tienen mucha convivencia a veces con los grupos; tienden mucho a depender de dispositivos como televisión, tablet, smartphone, llámese “X” “Y”

adicional dispositivo, entonces son generaciones que en ocasiones viven pues muy dependientes de estos elementos.

En materia de conducta cree que son muy pasivos y tienden mucho a disponer de estos dispositivos en el que piensan encontrar todo, son de muy poco esfuerzo, no llegan a investigar tan afondo, se quedan con una investigación muy superficial, y menciona que como profesor batalla para que entren en la línea de investigación, de hacer un verdadero análisis, quieren todo un copiar y pegar, pero si se le pregunta al estudiante que fue lo que copió y pegó muy difícilmente lo va a entender y muy difícil va a dar su opinión con respecto a lo que investigó. También aporta que estas herramientas solo son de apoyo y el docente debe enseñarles a que usen la tecnología adecuadamente y para ello exhorta a las instituciones educativas a que forme a profesores para usar estas nuevas tecnologías ya que hay Instituciones que no se preocupan por capacitar a sus profesores, cambiarles ese paradigma de la enseñanza verbal o presencial y estas herramientas las mal utilizan o a veces las satanizan al no querer utilizar nada que sea internet. Respecto su opinión hacia el rol que debe de jugar actualmente el profesor señala que debe ser un mediador, una asesor que deba ya tener el conocimiento de qué bases de datos se debe investigar, buscar cómo o qué aplicativos usar en la tablet, en el smartphone o en algún otro dispositivo en tecnología porque a veces el profesor no conoce estas tecnologías, e incluso menciona que en ocasiones los alumnos le indican al profesor que aplicativo o que dispositivo sería bueno utilizar para un cierto tema.

En referencia al alumno, menciona que debe ser un colaborador del grupo ; es decir, si yo conozco una tecnología "A" como alumno y otro compañero conoce una tecnología "B" entonces cada uno de nosotros aportaremos el tratar de dar esa enseñanza a los propios compañeros para poder utilizar esa tecnología A o B o C, de esta manera el profesor también puede llegar a conocer estas nuevas tecnologías y entonces en el grupo se hace una colaboración muy interesante porque no solamente se ve del tema, sino que se aprovecha la tecnología y el profesor estaría aprendiendo de los alumnos. En el aspecto de actitudes refiere que en las últimas generaciones ha captado una desorientación de los alumnos, llegan mucho a descuidar esa atención en clase y se distraen rápidamente con los dispositivos móviles, pero como profesor se debe tener la capacidad para orientarlos. Finalmente como Ingeniero en Sistemas de Información visualiza la educación ya de manera a distancia, sin necesidad de tener una restricción en tiempo y distancia.

Como análisis final a esta entrevista y en relación a la dimensión de actitudes, se muestra el calificativo de la desorientación y mala atención. En relación a la dimensión conducta, se muestra el calificativo de pasivos, superficiales y de poco entendimiento. En relación a la dimensión del significado generación milenio, se muestra las características de contacto con tecnología, no convivencia en grupos, dependencia de dispositivos. Un punto rescatable es que el profesor debe jugar un papel de orientador, de mediador y el alumno un colaborador de la enseñanza acorde a sus conocimientos amplios en manejo de tecnologías de Información.

Bibliografía

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Morata.

Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana, 2*(4), 133-153 Que puede encontrarse en: www.redalyc.org/pdf/2190/219016846007.pdf.

Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación.* Barcelona: Paidós.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and research desing. Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* Mc Graw Hill/interamericana editores, S.A. DE C.V.

Gilburg, D. (2007). *Leadership and Generation X.* Retrieved junio 20, 2016, from How understanding the relevance of generational dynamics can invigorate your leadership potential: http://www.cio.com/article/2439290/careers-staffing/leadership-and-generation-x.html

Gontijo, G. (2015). *Nativos digitales: el comportamiento de la Generación Millennial en Facebook.* Retrieved julio 20, 2016, from https://www.facebook.com/business/news/LA-Nativos-digitales-entiende-el-comportamiento-de-la-generacion-Millennial-en-

Hatum, A. (2011). La Generación del Milenio. Quiénes son y cómo atraerlos y reclutarlos. *Harvard Business Review, 89*(10), 63-72.

Howe, N., & Strauss, W. (2003). Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus. Strategied for a new generation on campus: recruting and admissions, campus life, and the classroom. . *Life Course Associates*.

Medina, C. (2009). La Generación Y y el surgimiento del trabajador 2.0. *Revista Gestión y estrategia*(36).

Merca 2.0. (n.d.). Retrieved from Millennials, la llamada “Generación Y”: //www.merca20.com/millennials-la-llamada-generacion-y/

Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of mixed Methods Research, 1*(3), 212-225.

Rainer, T., & Rainer, J. (2011). *The millennials connecting to America´s largest Generation.* Nashville, Tennessee: B & H Publishing Group.

Ricaurte, P. (2015). *Los millennials desafían la educación tradicional a través de nuevas formas de aprendizaje. Universia México.* Retrieved julio 18, 2016, from http://noticias.universia.net.mx/cultura/entrevista/2015/09/15/1131248/millennials-des

Experiencias laborales y expectativas de futuro de profesores por hora en universidades mexicanas

Abril Acosta Ochoa[1]
Abigail Rodríguez Nava[2]
Patricia Margarita Dorantes Hernández[3]

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la primera etapa del trabajo de campo de la investigación denominada "Condiciones laborales y experiencias académicas de los profesores por hora en universidades mexicanas". El texto se divide en cuatro apartados generales y las conclusiones. En la introducción se exponen los elementos centrales del proyecto de investigación, su relevancia y el planteamiento general de la problemática de investigación. En el segundo se exponen los aspectos metodológicos de la investigación. En el tercer apartado se especifica el diseño de la investigación a través de la descripción del enfoque metodológico, el tipo de abordaje y los aspectos centrales de la interpretación de los datos. En la cuarta parte se desarrollan los aspectos teórico-conceptuales que enmarcan la interpretación analítica. En el quinto apartado se exponen los resultados obtenidos por medio de ocho entrevistas realizadas a profesores por hora en ocho universidades privadas a partir de las cuatro dimensiones de análisis consideradas. Finalmente, en las conclusiones se exponen los hallazgos generales que resaltan de la primera inmersión en el trabajo de campo y los aspectos pendientes para futuras indagaciones.

Palabras clave: Profesores por hora, experiencia laboral, precariedad laboral, estudios organizacionales.

[1] (responsable) abril_acosta@hotmail.es Institución de Afiliación. Profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, Ciudad de México. Depto. de Producción Económica. Tel. 54837000 ext. 3637

[2] abigailrnava@gmail.com Institución de Afiliación. Profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, Ciudad de México. Depto. de Producción Económica. Tel. 54837000 ext. 3637

[3] patamdh@hotmail.com Institución de Afiliación. Profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, Ciudad de México. Depto. de Producción Económica. Tel. 54837000 ext. 3637

Introducción: De la propuesta, su relevancia y consideraciones generales

El presente texto muestra los resultados de la primera etapa de la investigación titulada: “Condiciones laborales, experiencias académicas y expectativas de futuro de los profesores por hora en universidades mexicanas.” La investigación se plantea como objetivo general conocer cómo son las condiciones laborales en las cuales realizan su trabajo los profesores que son contratados en la categoría de personal de tiempo parcial, definidos como personal por hora o de asignatura [4] en diversas organizaciones universitarias públicas y privadas, las experiencias académicas que forman parte de su trayectoria laboral, así como las expectativas de futuro que delinean a partir de dichas condiciones laborales y experiencias.

Actualmente los profesores por hora sostienen más del 70% de las actividades docentes en las universidades mexicanas (ECUM, en línea), lo cual nos demuestra que es pertinente estudiarlos al ser actores fundamentales para el cumplimiento de una de las actividades prioritarias de las organizaciones universitarias.

En la investigación educativa se han abordado los resultados del proceso de masificación de la educación superior y se realizaron aportaciones relevantes acerca de la relación entre las diversas categorías del personal académico de las

[4] En este trabajo se utiliza el término “profesor por hora” para referirnos al grupo de docentes universitarios contratados a tiempo parcial en las universidades mexicanas, que adquieren normativamente diversas denominaciones tales como “profesor de asignatura”, “profesor temporal”, “profesor de hora-semana-mes” y “hora-clase”.

universidades mexicanas, así como de sus condiciones de trabajo y desarrollo (Kent, 1986; Guevara, 1986; Gil *et al., 1994*).

Los académicos mexicanos han sido estudiados desde hace varias décadas dentro de los enfoques de la carrera académica, denominación que engloba las temáticas de las trayectorias de los académicos (García Salord, 2000), de la carrera académica (Casillas *et al.,* 2005), del mercado académico (Gil Antón 1992, Gil Antón 1994), de la profesión académica (Grediaga, 1999), los procesos de deshomologación del trabajo académico (Ibarra, 1991) y de los grupos de investigación y la identidad disciplinaria (ethos) (Hamui), a profesión académica, las trayectorias académicas y del mercado académico (Gil Antón et al., 1992 y 1994, Grediaga, 1999; García Salord, 1999 y 2000), así como los procesos de deshomologación del trabajo académico (Ibarra y Rondero, 2006).

Al respecto de los resultados que han aportado estos trabajos, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Algunos autores (Kent, 1986; Gil *at al.,* 1992; Gil *et al.* 1994; Grediaga, 1999*)* consideran que la existencia de un mercado académico debido al crecimiento que experimentó el sector de la educación superior entre las décadas de 1970 y hasta aproximadamente mediados de la década de 1980, supone la creación de un mercado profesional *sui géneris,* que se ha denominado como mercado académico. Este mercado tiene características claramente diferenciadas respecto al mercado general de las profesiones, dado que certifica a las demás (Kent, 1986), tiende a la profesionalización de sus integrantes (Gil *at al.,* 1992; Grediaga, 1999) y supone estímulos para su desarrollo (García Salord, 1999 y 2000).

Este proceso histórico nos permite identificar cómo ingresaron masivamente los profesores que permitirían afrontar las necesidades de la ampliación de la oferta de estudios superiores y con lo cual una gran cantidad de jóvenes egresados de las universidades ingresaron con contratos de tiempo completo sin requisitos puntuales (Gil et al., 1994).

Sin embargo, a partir de haberse impulsado el proceso de modernización educativa a finales de la década de1980, las políticas de evaluación del desempeño establecieron las condiciones para diferenciar a un tipo de profesor universitario que es sujeto de las políticas, del resto de las categorías de profesores. Las políticas dirigidas al sector, tales como el Sistema Nacional de Investigadores, el Programa para el Desarrollo del Profesional Docente y los programas de estímulos al desempeño al interior de las universidades, han sido dirigidos prioritariamente al grupo de los profesores de tiempo completo.

Esto nos permite diferenciar dos tipos de mercados: uno, dirigido a la profesionalización y la evaluación del desempeño del personal de tiempo completo que se denomina mercado académico; y otro, en el que se demandan y ofertan puestos de personal por tiempo determinado en el cual se ejerce la docencia y se ofrecen pagos y beneficios adicionales al salario de forma diferenciada en el sector de la educación superior, que denominamos como mercado docente universitario.

Estudiar a los profesores por hora en México requiere poner en un contexto más amplio sus condiciones de trabajo. A este respecto, se ha indagado una base bibliográfica producida en otros países, que nos permita entender si estas

condiciones de trabajo son particulares de nuestro contexto nacional, o si responde a las formas y dinámicas de trabajo documentadas por los especialistas sobre mercados laborales y precariedad.

Se han escrito algunos trabajos que han sido presentados en eventos especializados y son múltiples los artículos periodísticos que se han publicado sobre el tema, mayoritariamente en medios de habla anglosajona. En los textos de los que tenemos conocimiento, se reconoce que la condición laboral de estos profesores, nombrados indistintamente como profesores a tiempo parcial, docentes por hora, profesores interinos, part time professors y adjuncts, es desfavorable.

Algunos datos puntuales nos permiten comprender cómo se han abordado estos actores en el contexto internacional. En Estados Unidos el profesor adjunto (adjunct profesor) y el profesor de tiempo parcial (part time professor) laboran por un contrato temporal y carecen de un conjunto de prestaciones obtenidas por el profesor de tiempo completo (full time profesor). No cuentan con las condiciones adecuadas para su ejercicio docente (oficina, escritorio ni equipo de cómputo) y sus condiciones de trabajo son desfavorables al no contar con derecho al retiro ni al descanso vacacional, en algunos casos se encuentran en una posición de menosprecio frente a sus colegas (Euben, 2006; Wilson, 2009; Mangan, 2009).

En Colombia, los profesores de hora-cátedra empleados en el régimen privado mantienen condiciones laborales desfavorables: “responden a una perspectiva empresarial en la que los contratos por periodos cortos, generan mayores beneficios económicos para la institución (Bermúdez y Novoa, 2009: 6).

En el caso de México se han documentado condiciones similares (Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Sidorova, 2007, Gil, 2008) y se han realizado aportaciones relevantes desde el campo del Derecho acerca de la base normativa y el apego a las leyes ligados a los procesos de trabajo de los docentes por hora (Morales, 1999; Polanco, 2006). En cuanto a las temáticas, se ha investigado los procesos de ingreso de este grupo de docentes (Chávez, 2012) su participación en programas de estímulos (Moreno, 2010), así como las significaciones vinculadas a su trayectoria (Sánchez y Güereca, 2014; Domínguez, 2012).

Diversas investigaciones (Ibarra, 1991 y 2000; Castaños, 2000; Ibarra y Rondero, 2006; Gil y Galaz, 2009) han dado cuenta de cómo los programas de evaluación al desempeño de los académicos ha generado una marcada segmentación al interior de las universidades. En consecuencia, sería esperable que esta desigualdad se intensifique al comparar a los académicos con los profesores por hora. En esta investigación se considera como un supuesto de investigación que los profesores por hora comparten condiciones laborales similares a pesar de la diversidad de contextos institucionales y organizacionales donde se desempeñan. Lo anterior significa que estos profesionistas podrían estar sujetos a similares mecanismos de regulación laboral, a dispositivos de control normativo y de gestión de recursos de las organizaciones donde desempeñan su actividad docente.

En años recientes, algunas investigaciones han indicado la necesidad de estudiar a este grupo social y generar políticas para su desarrollo académico y profesional (ANUIES, 2015). Entre las portaciones recientes para conocer a este

tipo de personal, sólo un conjunto ha abordado sus condiciones laborales (Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Sidorova, 2007, Gil, 2008).

1. Aspectos metodológicos de la investigación

Con base en la formulación de la problemática de investigación que fue establecida en la sección anterior, el estudio se plantea como objetivo principal

✓ Conocer cómo son las condiciones laborales de los profesores que son contratados en la categoría de personal de tiempo parcial (por hora o de asignatura) en diversas organizaciones universitarias públicas y privadas, a partir de sus ingresos, prestaciones y beneficios adicionales, así como de la identificación de sus experiencias académicas y expectativas de futuro.

Los objetivos secundarios son:

a) Conocer las principales experiencias en el ejercicio de su práctica docente y la valoración que le otorgan a estas.

b) Identificar las razones por las cuales se emplean en las organizaciones en las cuales prestan sus servicios.

c) Analizar las expectativas de futuro del personal por hora, a partir de las diversas experiencias y las razones por las cuales se emplean en la docencia.

d) Identificar las diferencias existentes entre las experiencias y las expectativas de futuro de los profesores por hora en organizaciones universitarias públicas y privadas.

En este tenor, la pregunta de investigación que nos guía es la siguiente:

1. ¿Cómo son las condiciones laborales de los profesores por hora en las organizaciones estudiadas, a partir de la identificación de sus ingresos, prestaciones, de sus experiencias académicas y expectativas de futuro?

Las preguntas secundarias son:

2. ¿Cuáles son las razones por las que se emplean en la docencia universitaria estos profesores?

3. ¿Qué expectativas de futuro perciben los sujetos entrevistados, en términos de su futuro laboral?

2. Diseño de investigación

La investigación es un estudio comparado de casos múltiples. Se analizarán comparativamente los resultados del trabajo empírico a partir de las entrevistas a los profesores de tiempo parcial de universidades que pertenecen al régimen público y al régimen privado, de manera que sea posible identificar si existen diferencias significativas entre las experiencias y las expectativas que plantean a partir del ejercicio de su desempeño docente.

La investigación comparada supone la identificación de un parangón de similitud y uno de diferenciación. No es posible comparar cosas completamente diferentes, como tampoco lo es comparar cosas completamente iguales (en caso de esto fuera posible en el campo educativo). Cosas totalmente distintas son imposibles de ser contrastadas, mientras que las cosas completamente diferentes son incomparables (Sartori, 2002).

Esta metodología se ha elegido con el objeto de reconocer la diversidad existente entre las organizaciones universitarias en México y en forma enfática,

identificar diferencias importantes en las formas de contratación, en las experiencias y en las motivaciones que conducen a los profesores a contratarse en las organizaciones universitarias que requieren sus servicios.

En este tenor, la segunda y tercera preguntas de investigación se han formulado al reconocer estas diferencias. No todos los profesores por hora tienen las mismas intencionalidades para optar por la docencia. Estas posibles variaciones obligan a distinguir los patrones de comportamiento por institución, pero también por áreas de estudio e incluso por género.

El método de investigación es cualitativo, es decir, se busca captar las razones y explicaciones de los sujetos acerca de sus experiencias y vivencias. De acuerdo con Creswell (2012), en la investigación cualitativa los objetivos que se persiguen se relacionan con tener un entendimiento profundo de los fenómenos, de los comportamientos, de las motivaciones y las significaciones de los participantes. Las preguntas de investigación son generales y buscan comprender los motivos por los cuales los sujetos actúan, piensan y construyen la realidad social de la forma como lo hacen.

Los métodos cualitativos suponen una interacción cercana y profunda con los participantes, a quienes se puede dar voz reconociendo sus propias categorías, interpretaciones y explicaciones (Hammersley, 1993).

En este sentido, se ha recurrido a un guión de entrevista semiestructurada que contempla cuatro grandes dimensiones de análisis que agrupan los puntos que se consideran más útiles para responder a las preguntas de investigación:

- Datos generales (edad, género, nivel académico)

- Experiencia docente y laboral (años de experiencia, universidades donde la laborado, universidad donde trabaja actualmente, otras actividades a las que se dedica, número de horas a la semana, carrera y asignaturas en las cuales se desempeña)

- Percepciones y experiencias (tipo de contrato, satisfacción por los ingresos obtenidos, prestaciones percibidas, satisfacción por el ejercicio de la docencia, libertad académica)

- Expectativas de futuro (qué espera hacer en el corto y mediano plazo en términos laborales y académicos)

Los primeros resultados del análisis empírico han sido obtenidos a partir de:

a) Una recolección de diversos datos a través de diversas fuentes de información. Se ha comenzado con la recolección de los datos numéricos básicos sobre el número de profesores por hora en el sistema universitario mexicano, a través del Compendio del Sistema Universitario Mexicano (2014) y del ECUM (en línea), así como de los datos mostrados por las propias universidades a través de los informes de rector y sus sitios de internet en el portal de transparencia.

c) Entrevistas a profesores por hora. Se han realizado ocho entrevistas en profundidad a profesores por hora de diversas universidades tanto públicas como privadas.[5]

[5] Se prevé realizar una segunda etapa de recolección y análisis, para la cual se consideran: a) una encuesta a una muestra elegida en las instituciones estudiadas, a profesores y funcionarios universitarios, b) la recopilación y en su caso, construcción de datos estadísticos a través de diversas fuentes de información (LAISUM, archivos históricos, obras especializadas, bases de datos institucionales, informes de actividades de rectores), c) la realización de

3. Perspectiva teórica de la investigación

El proyecto contempla tres elementos teórico-conceptuales a partir de los cuales se ha realizado el diseño de la investigación: un marco general de análisis, un enfoque, y un marco de interpretación transversal.

a) Del marco general del análisis.

La teoría organizacional constituye la base sobre la cual se han formulado las preguntas de investigación, la definición de los objetivos y las hipótesis. La primera pregunta referente a indagar cómo son las condiciones laborales de los profesores por hora en las universidades estudiadas se refiere al nivel formal (Roethlisberger, 2005; North, 2012) de la organización escolar, es decir, los elementos normativos y reglamentarios a través de los cuales se ordena la universidad y establece relación con el profesor.

Este primer nivel se avoca a las estrategias organizacionales para el logro de sus objetivos, por ejemplo el sentido de eficiencia, guiado por el propósito de mantener rendimientos favorables (de tipo económico, técnico y de procedimientos), que podemos llamar *lógica de costo* (Roethlisberger, 2005), que si bien fue vislumbrado en las organizaciones de tipo industrial, lo anterior es aplicable a cualquier tipo de organización, incluidas las educativas.

La investigación busca identificar los dos niveles de análisis organizacional establecido por la bibliografía especializada. El nivel informal, es decir los aspectos no considerados formalmente, en los cuales se lleva a cabo la

entrevistas a profesores de las universidades públicas elegidas con base en el instrumento diseñado para tal efecto.

interacción humana, los valores, las preferencias, los deseos y las aspiraciones del individuo. Barnard (1959) ha enfatizado la necesidad de diferenciar las expectativas que prevé la organización del comportamiento individual, del comportamiento real que tienen los sujetos. Estas últimas, se definen a partir de las elecciones individuales con base en las historias de vida, los deseos y necesidades de los sujetos. Roethlisberger (2005) apoya lo anterior al ver la imposibilidad de que un individuo separe tajantemente su *yo trabajador*, de su *yo personal*.

b) Del enfoque.

El enfoque de precariedad laboral constituye una guía teórico conceptual para el estudio de las condiciones laborales de los profesores por hora. Lo anterior requiere diferenciar entre la descripción de las condiciones laborales definidas como precarias, de las percepciones individuales sobre dichas condiciones laborales. Se consideró que esta primera cuestión es insoslayable, toda vez que aunque la postura teórica apunta a hipotetizar en el sentido de que efectivamente pueden considerarse precarias, es probable que la definición formal de precariedad no tenga el mismo peso relativo, ni represente lo mismo, para los propios sujetos de la investigación.

La OIT (2011) define al trabajo precario, también llamado no estándar o atípico, como aquel que se caracteriza por niveles variables objetivos y subjetivos de incertidumbre e inseguridad. Es de breve duración, establece una relación de trabajo ambigua, ofrece un salario bajo, carece de protección social y/o niega la afiliación a un sindicato. En los países de la OCDE entre 1987 y 2007 el trabajo

temporal aumentó un 55%, mientras que empleo asalariado permanente aumentó apenas 21%, en el resto del mundo se observaron tendencias similares (OIT, 2011:36).

Un salario bajo, escasa o nula protección frente al despido, acceso limitado o nulo a la protección social, así como limitación parcial o total para ejercer los derechos laborales son consideradas como condiciones precarias (OIT, 2011). Por otro lado, tienen efectos aparentemente menos observables empíricamente como los desarreglos de tipo emocional y de planificación de la vida. Esto conduce a una incertidumbre existencial y supone un alto grado de inestabilidad en el estilo de vida, pues los sueldos que ofrece el trabajo precario son comúnmente insuficientes para el sustento del trabajador y su familia, se requiere una jornada doble o triple para solventar las necesidades básicas.

En particular, los ingresos que perciben los profesores por hora continúan siendo sumamente modestos. En instituciones como la UNAM oscilan entre $195 y $222 por hora-clase (UNAM, 2013). Todas las categorías de contratos por tiempo determinado representan un alto nivel de inseguridad dada la temporalidad bajo la que se suscriben (semestral, trimestral o cuatrimestralmente).

El *multichambismo* es frecuente (Ibarra, 2012) como efecto de la incapacidad que tiene el trabajador docente de solventar sus necesidades personales y familiares. Es común que los profesores se encuentren en condiciones de incertidumbre que impactan profundamente en su vida personal.[6] En suma,

[6] En México, la modificación a la Ley Federal del Trabajo apunta al reconocimiento formal de prácticas laborales precarias que se efectúan desde hace décadas, y busca derribar las limitaciones para flexibilizar sin restricciones todos los ámbitos

podemos reconocer que las condiciones de empleo en las que se encuentran los profesores sin contratos definitivos comparten los rasgos que definen internacionalmente al trabajo precario.

Un conjunto de perspectivas teóricas permite observar crítica y analíticamente estas cuestiones. El trabajo teórico de Robert Castel (2004) sitúa históricamente los diversos fenómenos del mercado laboral contemporáneo y propone analizarlos en términos de sus consecuencias sociales y culturales, no sólo económicas. El autor denomina genéricamente como precarias a todas las formas laborales marcadas por la incertidumbre. Son precarios el empleo temporal, informal, y todos aquellos que han perdido los sistemas clásicos de protección del trabajo (seguridad social y prestaciones, por ejemplo), aquellos marcados por condiciones salariales deficientes y en general los sistemas laborales que generan vulnerabilidad, inestabilidad y pobreza.

El desempleo masivo y la existencia cada vez mayor de “supernumerarios”, *inempleables y* eventuales, constituye la faz más grave de estos fenómenos. Para Castel, no se trata únicamente de fenómenos económicos. El trabajo precario produce *desafiliación social,* es decir, la pérdida de todo contacto con los ejes que constituyen el entramado social, una forma de debilitamiento y exclusión de los procesos de vinculación y de los referentes de identidad.

de la vida laboral. La reforma introduce el *outsourcing* (equivalente a subcontratación en puestos de trabajo temporal en cualquiera de sus modalidades), así como el *dumping social* (se refiere a cualquier tipo de fijación de precios con la intención de disminuir los costos de producción de una empresa, en su acepción negativa, se refiere a la práctica de disminuir los salarios y las condiciones laborales a su mínima expresión), que se convierten en modalidades de empleo con pleno derecho.

Contrariamente, se han vuelto excepcionales los ámbitos laborales que proveen de bienes sociales y seguridad. El Estado ha perdido la capacidad de operar como gestor, protector y preservador estos bienes sociales. Las mencionadas modificaciones no disminuyen el control social, por el contrario, lo incrementan, incluso lo sofistican (Castel, 2004).

Senett (2006) ha realizado aportaciones importantes al estudio de las experiencias laborales de los trabajadores norteamericanos. Su investigación ha apuntado a la identificación de una transformación de los referentes identitarios de los cuales proveía el trabajo. La flexibilidad, como el aspecto más generalizado del empleo en la sociedad contemporánea, ha conllevado a lo que denomina como *corrosión del carácter,* esto es, a un desdibujamiento del sentido de pertenencia, a la pérdida de sentido y de proyección de futuro. Senett reconoce, en suma, que el trabajo flexible convierte al trabajador en un sujeto sin identidad propia, carente de proyectos futuros, corroído por empleos que lo deslindan de la actividad que realiza.

4. Resultados preliminares: *Características generales, algunas experiencias laborales y expectativas de futuro de los profesores entrevistados*

A continuación se muestran los resultados parciales de la investigación con base en la exploración de las entrevistas. Esta etapa es el primer paso en la indagación, una manera de conformar una base de análisis que, al partir del método cualitativo, nos podrá permitir realizar más adelante un abordaje de corte cuantitativo que conduzca a conocer los aspectos generales y las características poblacionales y de las condiciones de trabajo en las que se emplean estos

profesores. Ambas perspectivas y sus resultados, conformarán un planteamiento de análisis e interpretación mucho más acabado y amplio al otorgarnos tanto múltiple información a poco nivel de profundidad, como la necesaria profundidad y detalle que proviene de las percepciones de los sujetos.

4.1. Características generales de los profesores entrevistados.

Se realizaron ocho entrevistas a profesores por hora que han laborado en diez universidades públicas y privadas. El análisis del contenido de las mismas considerando la codificación de las categorías de análisis, se encuentra en proceso. Hasta ahora, se ha realizado una primera revisión del contenido general, y se cuenta con algunas conclusiones parciales sobre esta información de campo. Estas primeras conclusiones parciales constituyen el insumo de información que se sistematiza en las líneas siguientes.

Respecto al perfil profesional de los entrevistados, destaca que la mayoría egresó de carreras en las áreas administrativas, las ciencias sociales y las humanidades. En consecuencia, su ejercicio docente se ha dirigido a impartir docencia en su carrera de origen, diversificándose en algunos casos hacia otras de su misma área de conocimiento.

Este es el caso de dos profesores que se desenvuenven en más de dos carreras donde imparten asignaturas de contenido metodológico. En algunos casos, la similitud temática entre algunos contenidos disciplinarios les permite cierta versatilidad, por ejemplo los profesores que se desempeñan en las carreras de Administración y en Contabilidad; así como los que imparten en las carreras de Psicología y Pedagogía.

En cuanto a su género, los informantes son mayoritariamente varones. En relación con su experiencia docente, la mayoría han impartido cátedra en un periodo mayor a cinco años, ya sea en instituciones de educación superior o medio superior. Se trata de jóvenes profesores que se abren campo en el mercado de la docencia universitaria.

Entre los profesores entrevistados destaca un grupo que realiza otro tipo de actividades además de la docencia. Algunos de ellos ejercen libremente su profesión. Tres de los informantes realizan algún tipo de estudios de posgrado, los motivos que expresaron para continuar sus estudios fue su aspiración de mejorar sus condiciones laborales en el futuro.

Finalmente, un pequeño grupo tiene un negocio propio, estos profesores son quienes expresaron que el ejercicio de la docencia es un apoyo a sus ingresos, uno de ellos manifestó poco interés en permanecer en el ejercicio docente.

Es de destacar que los entrevistados distinguen diferencias considerables en las condiciones de trabajo y el ambiente organizacional en el que se emplean. Específicamente se enfatizó que las universidades privadas son espacios altamente competitivos y que proveen sólo de las prestaciones básicas, además de que son comunes prácticas empresariales que conducen al profesor a más estrés y presión, la libertad académica es menor y existen más exigencias para ser recontratados, por ejemplo tomar cursos de actualización, ser bien evaluados por sus alumnos y coordinador de programa, así como cumplir con aspectos disciplinarios establecidos por la universidad.

De manera no formal existen aspectos de cultura organizacional que requieren ser indagados con mayor profundidad, por ejemplo el que la relación con el coordinador de programa es cuestión de primera importancia para ser recontratados, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Igualmente fue relevante conocer que en algunas universidades privadas como en la UVM y en el ITESM se requiere que el profesor participe en academias (grupos de profesores de una misma asignatura o área) y asista a cursos fuera de su horario de trabajo sin remuneración alguna. Sólo en algunos casos el cubrir estos requisitos redunda en mejores retribuciones, funcionan como requisitos para la permanencia.

Un joven profesor que se emplea en una universidad privada de prestigio, comentó acerca de su experiencia: “Bien a secas, creo que podría mejorar mucho […] podemos como sistema ver otras instituciones como la UAM [donde] el sistema es menos complicado y se le da mayor mérito a las personas que demuestran los conocimientos y la preparación.” Profesor de Lenguas, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

En relación con los programas educativos en los que se han desempeñado, existe diversidad. Sólo dos de ellos han impartido asignaturas en una sola carrera, el resto han elegido diversificar sus áreas de desarrollo docente, buscando de esta forma tener más posibilidades de colocación al abrir su perfil a un mayor número de unidades de enseñanza.

Al interrelacionar su perfil profesional con las carreras en las que imparten asignaturas, fue notorio que la mayoría tiene su nicho de materias en la carrera de

la cual egresaron, y si bien la mayoría ha impartido docencia en áreas en las cuales se consideran especialistas, o cuando menos conocedores, en algunos casos se reconoce que les fueron ofrecidas asignaturas en las cuales poseían escaso conocimiento, pero decidieron impartirlas por necesidad económica y también por estrategia.

Esto es que la universidad valora como “interés” y “dedicación” el que el docente acepte aquellos contenidos en los que se les ha programado, lo cual incrementa las posibilidades de que en el futuro les sean ofrecidos otros cursos en los cuales se requiera hacer cambios inesperados en la programación.

Dos profesores consideraron que rechazarlas es “cerrar” una oportunidad laboral, pues sus empleadores se generan una percepción desfavorable de las competencias docentes y de las capacidades del profesor.

Al parecer, la flexibilidad y adaptabilidad del profesor para impartir contenidos en las materias que requieran ser cubiertas es considerado un valor adicional de alta estima en algunas universidades privadas.

El resumen de las características generales de los profesores entrevistados, se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1
Características generales de los informantes

Género	Experiencia docente	Universidad	Otra actividad	Área/carrera
Masculino	Más de 5 años	UVM, UAEM (otras previas)	Desempeño libre de la profesión, abogado	Derecho y Filosofía
Masculino	Menos de 5 años	Universidad Insurgentes	No	Psicología, Pedagogía

Género	Experiencia docente	Universidad	Otra actividad	Área/carrera
Masculino	Más de 5 años	UVM, UAEM (UAM-Xochimilco, otras previas)	Dirigente de sindicato autónomo, negocio propio	Psicología, epistemología
Masculino	Menos de 5 años	ICEL	Estudiante de doctorado	Ciencias de la Comunicación
Masculino	Más de 5 años	IBERO, FES-Acatlán, ENAH	No	Antropología, filosofía
Masculino	Más de 5 años	ITESM, Universidad Pontificia	No	Lenguas
Masculino	Menos de 5 años	ITESM	Estudiante de doctorado	Ciencia política
Femenino	Más de 5 años	UVM (UAM-Cuajimalpa, otras previamente)	Negocio propio	Contabilidad

Fuente: Elaboración propia con datos de los informantes (entrevistas)

4.2. Experiencias laborales y expectativas de futuro.

Las experiencias laborales en términos de su satisfacción con los ingresos que perciben, de su relación con las esferas administrativas y de gestión en las organizaciones en las que laboran, así como en relación con su satisfacción con la labor docente, son diversas. En particular sus condiciones estrictamente laborales muestran que la mayoría obtiene las prestaciones básicas (adscripción al seguro social y aguinaldo). Sin embargo, la mayoría carece de vacaciones pagadas, no generan antigüedad y consideran que sus percepciones económicas son menores que las que desearían recibir por el trabajo que desempeñan y el tiempo invertido en su formación.

Para interpretar el nivel de satisfacción con las percepciones obtenidas por el ejercicio docente, se han introducido cuatro niveles de ingresos que dan cuenta de la opinión de los docentes respecto a su pago por la actividad que desempeñan. Estas categorías son mutuamente excluyentes si bien las fronteras entre ellas pueden ser difusas. No se trata de una definición teórica sino de un recurso metodológico para ordenar las percepciones y experiencias de los sujetos según su propia clasificación.

Las categorías son: ingreso obtenido alto, medio, bajo y muy bajo. En palabras de uno de los profesores entrevistados que tiene experiencia en diversas universidades públicas y privadas, las percepciones de la docencia por hora son siempre bajas, sin embargo en algunas universidades lo son más que en otras: "[En la ENAH] es más precario […] el sueldo es mucho más bajo." Profesor de Antropología, Universidad Iberoamericana. Otro profesor expresó opiniones similares al respecto de su satisfacción en el trabajo, particularmente de sus ingresos: "Siento que mi trabajo […] no es bien pagado". Profesor de Psicología, Universidad Insurgentes.

Estos resultados nos permiten considerar que existen rasgos de una condición laboral precaria entre los profesores por hora, donde las retribuciones obtenidas no sólo son escasas, sino que no existen las condiciones para adquirir mayor estabilidad entendida como una permanencia y definitividad. En las universidades públicas los profesores visualizan mayores posibilidades de obtener estabilidad laboral, si bien no es un horizonte al que pueden aspirar sin obtener una mayor habilitación (doctorado), experiencia y destacar en el campo de la investigación.

El resumen de estas condiciones se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Condiciones laborales

Universidad	Contrata-ción	Ingreso obtenido	Seguro social	Aguinaldo	Vacaciones	Antigüedad
UVM	Sueldos y salarios	Medio	Sí	Sí (en dos partes)	No	No
Universidad Insurgentes	Más de 12 horas semanales: sueldos y salarios. Menos de 12 horas semanales: honorarios	Bajo	Sólo quienes tienen más de 12 horas semanales	Sí (en dos partes)	No	No
ICEL	Por honorarios	Muy bajo	No	Sí	Sí	No
UIBERO	Por honorarios	Medio	Sí	Sí	No	No
ITESM	Sueldos y salarios	Medio	Sí	Gratificación económica	No	No
U Pontificia	Sueldos y salarios	Medio	Sí	Sí	Sí	No
UAM-Cuajimalpa y UAM-X, CELE	Sueldos y salarios	Medio	Sí	Sí	Sí	Sí
FES-Acatlán	Sueldos y salarios	Bajo	Sí	Sí/ estímulo anual	Sí	Sí
UAEM	Sueldos y salarios	Bajo	Sí	Sí	Sí	Sí

Universidad	Contrata-ción	Ingreso obtenido	Seguro social	Aguinaldo	Vacaciones	Antigüedad
ENAH	Sueldos y salarios	Muy bajo	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración Propia

En términos de sus expectativas de futuro, se puede observar que la gran mayoría de los entrevistados aspira a tener una plaza de tiempo completo. Sólo dos de los entrevistados consideran que se encuentran en la situación idónea y quisieran permanecer bajo contratos temporales y en condiciones de flexibilidad en el manejo de sus horarios y cargas docentes, debido a que requieren tiempo para sus actividades profesionales, o para el cuidado de su familia.

Sólo uno de los profesores planea dejar la docencia y dedicarse a otra actividad debido a que considera que la docencia es una actividad demandante y compleja que es escasamente retribuida, y a que existen otras opciones para su desempeño profesional. Al respecto de estos resultados, destaca lo que comentó un joven profesor estudiante de doctorado al respecto de las dificultades que supone ejercer la docencia en las universidades privadas: “En este tipo de escuelas se certifica la ignorancia.” Profesor de comunicación, Universidad ICEL. La tabla 3 muestra el resumen de las expectativas de futuro de los profesores entrevistados.

Tabla 3
Expectativas de futuro de los profesores entrevistados

Profesor	Plaza de TC	Continuar en la docencia	Ejercicio libre de la profesión	Otra actividad
UVM, UAEM (otras previas)	X		Opcional	

Profesor	Plaza de TC	Continuar en la docencia	Ejercicio libre de la profesión	Otra actividad
Universidad Insurgentes	X			
UVM, UAEM (UAM-Xochimilco, otras previas)		X	X	X
ICEL	X			
IBERO, FES-Acatlán, otra (ENAH)	X			
ITESM, Universidad Pontificia	X			
ITESM	X			
UVM (UAM-Cuajimalpa, otras previamente)		X		X

Fuente: Elaboración Propia

Comentarios finales a manera de conclusiones parciales

Los resultados parciales del análisis de la primera etapa del trabajo de campo abren caminos de interpretación que requieren ser trabajados con mayor nivel de profundidad.

Es posible identificar que si bien hay diversidad en los perfiles, intereses y condiciones en las que ejercen la docencia universitaria, la mayor parte de los entrevistados considera que sus condiciones laborales son insatisfactorias. La mayoría aspira a ser profesor de tiempo completo, a mejorar su estabilidad y

permanencia laboral, y a tener mejores percepciones monetarias. Dos de los entrevistados mencionaron el término “precariedad” y todos los entrevistados reportaron los efectos desfavorables de supone la organización administrativa del trabajo docente (intereses de mercado, baja calidad, demérito del esfuerzo del profesor, estudiantes poco dinámicos).

En términos de sus expectativas de futuro, la gran mayoría de los entrevistados aspira a tener una plaza de tiempo completo, sólo para quienes las condiciones de flexibilidad en el manejo de sus horarios y cargas docentes supone la posibilidad de desarrollar otras actividades de ejercicio docente o para el cuidado de su familia, es favorable el trabajar a tiempo parcial.

A partir de lo anterior es posible señalar que los profesores por hora se emplean en un contexto de inseguridad laboral permanente, con rasgos de precariedad laboral derivada de la temporalidad de su contrato que oscila entre tres y seis meses, en la mayoría de los casos sin posibilidades de obtener la permanencia; así como de sus bajas percepciones económicas. En algunas universidades, el estar empleados bajo el régimen por honorarios intensifica esta condición desfavorable.

Todos los profesores son docentes por elección, si bien algunos de ellos no habían planeado convertirse en profesores. La mayoría disfruta el trabajo con los estudiantes, especialmente les resulta grato el desarrollar una actividad en la que consideran que aportan a la formación de nuevas generaciones. El gusto por la docencia se inscribe como la razón más relevante para emplearse en esta actividad. Un par de entrevistados reconocieron la trascendencia de su labor en la

formación de las nuevas generaciones, uno de ellos valora altamente el ser un profesor universitario como un perfil laboral destacable.

Es decir, también existen elementos simbólicos que inciden fuertemente en la elección de ser profesor universitario, al margen de la categoría laboral. Como antaño podrá tratarse de una elección dirigida a incrementar el prestigio profesional (Garciadiego, 2000). En otros, habrá predilección por “gusto personal” del ejercicio docente sobre otras actividades profesionales.

Sin embargo, es notorio que también se ejerce la docencia como un medio de subsistencia, y una profesora destacó que esta actividad le permite dedicar tiempo a otras actividades personales. Otros más reportan beneficios por la flexibilidad que representa emplearse como profesores por hora, si bien la mayoría considera que una mayor estabilidad les generaría menos estrés y quitaría las dificultades económicas a las que en ocasiones se enfrentan debido a la fluctuación de sus ingresos, en función de las horas que imparten.

Al comparar las diferencias entre las condiciones de trabajo de las universidades públicas respecto a las privadas, encontramos similitud en relación con la inestabilidad que representa laborar a tiempo parcial, tampoco hay diferencias notorias respecto a la percepción de los entrevistados en relación con el pago por hora. Sin embargo, hay diferencias notorias en el ambiente laboral entre ambos tipos de organizaciones. A decir de los profesores el régimen privado supone mayor estrés y vigilancia de su desempeño.

Se destaca que en las universidades públicas al estar empleados bajo el régimen de sueldos y salarios, siempre se tienen aseguradas las prestaciones de

ley y adicionales (por ejemplo apoyo para anteojos, que se han obtenido como logros sindicales), en las privadas sólo las básicas, pero no quienes se emplean bajo el régimen de honorarios, quienes no tienen seguridad social y no obtienen aguinaldo. Es en este último grupo en quienes se concentran las peores condiciones laborales, aún por debajo de las universidades públicas que retribuyen de forma muy baja a decir de los entrevistados.

Lo anterior podría significar que quienes trabajan en el régimen privado están sujetos a similares mecanismos de regulación laboral, y las variaciones existentes se dan sólo sobre la base de quienes se emplean por honorarios. Algo similar sucede entre las universidades públicas, donde sin considerar las diferencias derivadas del pago por hora que perciben, todos los profesores tienen aseguradas las prestaciones de ley y algunas adicionales. Es decir, el mercado de docentes universitarios se encuentra diferenciado entre el régimen público y el privado.

Los resultados permiten establecer que el ser profesor en palabras del profesor aporta una base de interpretación sumamente útil en el estudio de las condiciones de trabajo de los profesores por hora. Si bien se requieren datos puntuales a mayor nivel de profundidad (lo cual espera obtenerse en la segunda etapa del proyecto), estas primeras aportaciones son relevantes en tanto que nos permiten conocer a los sujetos a través de sus propias narraciones, y reconocer que su interpretación de los hechos vividos es tan relevante como los datos que pueden obtenerse a partir de un método donde se busca la precisión y la fundamentación de todo lo que se describe a la luz de datos numéricos.

Al respecto, es posible identificar en este primer abordaje un conjunto de condiciones, de prácticas y en general de elementos de la cultura organizacional, que no están formalizados pero constituyen aspectos sin los cuales no es posible entender las dinámicas de interacción y las experiencias de los profesores por hora. Entre ellas podemos mencionar el que se requiera del profesor la realización de actividades adicionales al tiempo frente a grupo, que no son retribuidas pero que constituyen elementos a considerar para ser recontratados.

Con base en la fundamentación teórico-conceptual establecida previamente, se espera que la interpretación de los resultados obtenidos a través de ambos enfoques metodológicos, nos permita hacer interpretaciones con mayor nivel explicativo, para identificar niveles de precariedad, si existiera, y comprender de manera más profunda la relación del personal por hora con los profesores de tiempo completo y las instancias de gestión de la docencia.

En este sentido nos encaminamos, y para ello contamos con una gama heterogénea de aportaciones e interpretaciones, que nos permitirán entender de forma más puntual quiénes son estos profesores universitarios y cómo son sus condiciones de trabajo y sus experiencias en el ejercicio de su trabajo.

Referencias

ANUIES (2015).

Barnard, Chester. *Las funciones de los elementos dirigentes*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959.

Bermúdez Marta Luz y Nancy Novoa (2009). Condiciones laborales de los docentes de hora. Cátedra, reflexiones desde sus relatos de vida. Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.

Casillas, Miguel, *et al.* (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino.* México: UAM.

Castaños-Lomnitz, Heriberta (2000). "Sistemas de valoración de la actividad académica en México". En *Evaluación académica*, Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco. México: CESU-UNAM-FCE.

Castel, Robert. *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Chávez, Gloria Clotilde (2009). "Políticas en educación superior y la reconfiguración de la docencia en la universidad: el caso de los profesores de asignatura de la FCA-UNAM." En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* COMIE, México. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0836-F.pdf

Creswell, John (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Higher Education- University of Nebraska–Lincoln.

Domínguez, Malena (2012). *Permanencia de los profesores de asignatura en las IPES desde la dramaturgia de E. Goffman*. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

Euben, Donna (2006). Legal Contingencies for Contingent Professors. Por: Chronicle of Higher Education, Vol. 52, Fascículo 41.

Galaz Jesús y Gil Antón, Manuel (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 11 número 2. Extraído el 26 de marzo de 2014 desde: http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html

Garciadiego, Javier. Rudos contra científicos. *La Universidad Nacional durante la revolución mexicana.* México: COLMEX-UNAM, 2000.

García Salord, Susana (1999). "Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio". Sociológica, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, Pp. 61-80. México: FCPyS-UNAM.

___ (2000). "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades" en Cazés, Daniel (coord.). *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir Tomo III: Los actores de la universidad, ¿unidad en la diversidad*? México: CEIICH-UNAM.

Gil, Manuel *et al.* (1992). *Académicos. Un botón de muestra.* México: UAM-A.

___ (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.

Gil, Manuel (2008). “Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (1), No. 145, Enero-Marzo.

Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos.* México: ANUIES.

Grediaga, Rocío, Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década.* México: ANUIES.

Guevara Niebla, Gilberto. «Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México» *Revista de la Educación Superior*, 1986, número 58.

Hamui, Mery (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos*. Tesis de doctorado, México: Centro de Estudios Sociológios, El Colegio de México.

Hammersley, Martyn (1995). “Theory and evidence in qualitative research” en Quality & Quantity: International Journal of Methodology, número 29, pp. 55-66. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ibarra, Eduardo (1991). “Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM”. *Perfiles educativos*, número 53-54, pp. 40-48. México: CESU-UNAM, IRESIE.

____ (1994). “La Reforma Pendiente: De la Deshomologación Salarial a la Carrera Académica”. *Universidad: Trabajo y Sindicato,* número 66, México. Extraído el 25 de mayo de 2014 desde: www.elcotidianoenlinea.com.mx/doc/6601.doc

Ibarra, Eduardo y Norma Rondero (2006). “Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos”, págs. 569-601, en G. T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva,* México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión.

Ibarra, Eduardo y Angélica Buendía (2014). *Compendio del sistema universitario mexicano. Perfil, datos e indicadores.* México: UAM-LAISUM-CONACyT.

Kent, Rollin (1986b). “Los profesores y la crisis universitaria” en *Cuadernos Políticos*, número 46, abril-junio de, pp. 41-54. México: Ediciones Era.

Mangan, Katherine (2009). Adjunct Inspiration,. Chronicle of Higher Education; Vol. 55 Issue 29, pB1-B4, 3p, 2 Color Photographs.

Morales, Elsa (1999). *Contrato por tiempo determinado para profesores de escuelas particulares.* Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. México: UNAM.

Moreno, Lilia (2010). *Los Programas de estímulo (PROED y PROEPA) y la contribución de los profesores de asignatura al Desarrollo de las Funciones Sustantivas en la UAEM.* Tesis de Maestría en Sociología. México: UAM Azcapotzalco.

North (2012). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. México: FCE.

OIT (2011). *Policies and regulations to combat precarious employment.* Ginebra: OIT.

Polanco, Alejandro (2006). *Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM.* Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. México: UNAM.

Robbins, Stephen (1996). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. México: Prentice Hall, Hispanoamericana 7ma. Ed.

Roethlisberger, F. J. et al. (2005). *The management and the worker. En: The early sociology of management and organizations,* Vol. V., N.Y., Routhledge.

Sánchez, Alma y Raquel Güereca (2014). La profesión académica en la FES Acatlán: Nudos y tensiones entre trayectorias e itinerarios académicos México: UNAM-FES Acatlán.

Sartori, Giovanni (2002). "Comparación y método comparativo" en Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo. *La comparación en Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

Sennett, Richard (2006). *La corrosión del carácter*. México: Anagrama.

_____ (2009). "Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada". En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* COMIE, México. Recuperado el 16 de febrero de 2010, desde: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/sec02.htm

Wilson (2009). At One 2-Year College, Adjuncts Feel Left Out. Chronicle of Higher Education, Vol. 56, Fascículo 9.

Sitios de internet

LAISUM: http://www.laisumedu.org/index.php

ECUM: http://www.ecum.unam.mx

UAM. Seminario de Educación Superior, Tabulador de sueldos del personal académico, en http://www.ses.unam.mx/proyectos/salarios/75_12_SalariosConstantes.pdf (último acceso: 14 de marzo de 2014).

El proyecto educativo institucional – PEI: Una mirada desde la gestión directiva

Miguel Polo Albarracín[1]
Calixto Liñán Felipe[2]

Resumen

Este capítulo presenta parte de los resultados de la investigación doctoral, "La Gestión Directiva de las Organizaciones Educativas: Una Interpretación desde la Perspectiva de la Resignificación", complementada con la investigación "la Complejidad administrativa de las instituciones educativas públicas en Colombia: una mirada crítica al contexto"[3].
En esta investigación se ha buscado dar respuesta al interrogante ¿Cómo las tensiones o rupturas que subyacen entre la dimensión instituida e instituyente de la gestión directiva, influyen en el desarrollo de las organizaciones educativas? En coherencia con esta inquietud se visionó develar, desde la perspectiva de la resignificación dichas tensiones o rupturas, lo cual se ha logrado avanzar mediantes tres momentos configuracionales (preconfiguración, configuración, reconfiguración), desde la metodología de la complementariedad etnográfica (Murcia & Jaramillo, 2008).
Unos de los apartados de esta investigación ha sido la de fundamentar los Proyectos Educativos Institucionales, teniendo como referente los fundamentos teóricos formales y los teóricos sustantivos surgidos de los diálogos entre los actores sociales, y como estos han influido en la gestión de las organizaciones educativas. Por ello, se han revisado antecedentes históricos que influyen en la construcción de estos proyectos educativos, y los momentos más significativos que han determinado su desarrollo para visualizar los aportes que han generado en la gestión directiva de las organizaciones educativas, en lo que respecta a este capítulo se pone en consideración el período que va desde 1994 al 2002, denominado de formulación e implementación.

Palabras claves: resignificación, gestión académica, gestión directiva, tensión

[1] Nacionalidad: Colombiana Correo electrónico: migueljpoloa@gmail.com Universidad del Magdalena. Dirección: Carrera 32 # 22 – 08 PBX (57- 5) 421 79 40

[2] Nacionalidad Colombiana Correo electrónico: calixtoylisto@gmail.com Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 # 22 – 08 PBX (57- 5) 421 79 40

[3] Esta investigación se realiza en la línea de investigación "Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos" del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y el grupo de investigación GRACE: Grupo de Análisis de la Cultura Escolar, categorizado en A por Colciencias, bajo la dirección del doctor Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Antecedentes historicos del proyecto educativo institucional

En el marco de la tesis doctoral “La gestión directiva de las organizaciones educativas: una interpretación desde la perspectiva de la resignificación”, se está generando una comprensión e interpretación global de los Proyectos Educativos Institucionales y su influencia en la gestión de las organizaciones educativas, por lo que ha sido pertinente hacer una articulación histórica, desde el ámbito internacional, nacional y local; desde esta perspectiva se han determinado el análisis, interpretación y comprensión de tres momentos históricos significativos en los procesos desarrollados en la formulación e implementación de los PEI y su influencia en la gestión directiva de las organizaciones educativas. Es así que en el primer análisis se toma como referencia el año de 1994 con la promulgación de la ley 115 o ley general de educación y el decreto 1860, reglamentario de dicha ley, hasta el año 2001 donde se promulga la ley 715 de este año; El segundo periodo de análisis se ha establecido entre el años 2002 y 2008, etapa en la cual se desarrolla la integración de sedes y niveles en las instituciones educativas, con el objetivo de garantizar el ciclo completo de educación básica a todos los niños, niñas y jóvenes considerando la posibilidad de permanecer desde preescolar hasta grado once en el mismo establecimiento educativo y aumentar la permanencia en el sistema educativo y mejora la eficiencia en la utilización de recursos y los resultados en calidad (MEN, Guía # 33, 2009). Y el tercer periodo está contemplado de 2008 al 2016, etapa en la cual el Ministerio de Educación promueve la necesidad de la autoevaluación en las instituciones educativas y su respectivo plan de mejoramiento que permita alcanzar altos índices de calidad

(MEN, guía #34, 2008). La configuración de estos momentos en la formulación, implementación y evaluación de los Proyectos Educativos se ha venido realizando con la articulación de los planteamientos teóricos formales y los análisis e interpretaciones de actores sociales de gran influencia en las organizaciones educativas (supervisores educativo, directores de núcleo, rectores, coordinadores y docentes[4]), quienes mediante grupos de diálogos han realizado grandes aportes a la fundamentación de esta investigación.

Desde este referente, para avanzar en la fundamentación de los Proyectos Educativos Institucionales y la comprensión reflexiva de su alcance, es necesario dimensionar el espacio donde se construye el Proyecto, es decir, la escuela, el centro escolar o institución educativa desde toda su estructura, la cual la posicionamos como Organización Educativa. En las organizaciones educativas, al ser organizaciones sociales, el ser humano tiene un rol importante y tiene una relación permanente con el entorno, lo que transciende la concepción de organización como sistema cerrado a sistema abierto, complejo, en donde los cambios culturales del entorno van a ser de gran importancia para su dinámica en donde la comunicación, satisfacción personal, y medios humanos en la actualidad forman la esencia de la concepción de la organización (Reales, Arce & Heredia, 2008). En este sentido Poggi (2001), precisa que las organizaciones educativas se caracterizan por ser instituciones complejas, multiculturales y multidimensionales

[4] Para el análisis de este capítulo se tuvo en cuenta los aportes de los actores sociales (supervisor educativo, director de núcleo, rectores, coordinadores y docentes) quienes hicieron parte de grupos de diálogos en los que se realizaron análisis a la formulación e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales- PEI)

las cuales desde las décadas de 1980 y 1990 a nivel nacional e internacional, fueron influenciadas por las políticas de descentralización.

Es así, como las organizaciones educativas no pueden estar relegadas a los cambios que en la sociedad se presenten, sino que tienen que alimentarse con los adelantos tecnológicos que se den y aprovechar los cambios para ponerlos al servicio de ella y construir objetivos y propósitos claros que permitan desarrollar dinámicas de participación autónoma y democrática que fortalezcan programas de desarrollo en cada una de las comunidades educativas. Frente a estas necesidades y retos, y con el fin de responder a ellos, se toman las experiencias que sobre Proyectos Educativos Institucionales se venían dando en otros países como una opción de mejoramiento, cambio y transformación en las instituciones educativas.

La complejidad de las organizaciones educativas ejercen dinámicas diversas desde diferentes dimensiones: desde la dimensión pedagógica se concretan los elementos curriculares y de enseñanza – aprendizaje y en especial la formación integral de los estudiantes, dinamizando todos los procesos desde la observación hasta los diferentes modos más complejos, buscando organizar y dirigir articuladamente cada proceso. En otro sentido, se ocupan de todo lo referente a lo técnico administrativo, directivo, financiero y comunitario, que permiten que estas organizaciones funcionen a nivel interno en una forma óptima y eficaz. Desde dicha complejidad de las organizaciones educativas, no se puede apartar la dimensión política en el que se incluyen la legislación escolar dinamizada desde el Ministerio de Educación y la administración escolar, donde el Rector promueve

los elementos de poder; y un último aspecto, es el de la dimensión operativa al estudio de la interrelación más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la realización de un Proyecto Educativo Institucional (Soto, como se cita en Reales, et al, 2008 y Gairín, 1998, p.1).

Desde los referentes de Chaparro, Orozco & Martínez (1996), se amplía el concepto de organización educativa más allá de la simple estructura y se dimensiona como un espacio vivo, un sistema complejo, multicultural, conformado por la comunidad educativa, en la que se configuran las diferentes dimensiones de la cultura, donde se construyen saberes propios, se comparten valores particulares, se edifica una tradición, se da solución a problemas y, mal que bien, se aproxima la construcción de concepciones de mundos singulares, espacio donde se generan tensiones en las prácticas de los directivos y docentes y lo plasmado en el P.E.I, es decir, que las organizaciones educativas están inmersas dentro de un contexto socio – cultural y hay que observarlas como una realidad construida por sujetos, en la cuales se va a dar la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006, p.1).

La organización educativa, como un sistema social complejo, histórico y temporal, es un insumo para fundamentar y develar las tensiones que se pueden generar al interior de ellas en relación con la gestión directiva y demás prácticas; estas organizaciones están integradas por una comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y administrativos), los cuales se integran, interrelacionan e interactúan esencialmente en procesos comunicativos mediados por el lenguaje, de formas particulares, dialógicas, dinámicas y relativamente

conjuntas, para el logro de ciertos fines y objetivos, tanto deliberados como emergentes; contexto en el que la resignificación como perspectiva metodológica le permitirá mediar a nivel individual y colectivo con los rectores o directores de las organizaciones educativas en donde se darán citas para su encuentro las distintas lógicas, construcciones de significados, comportamientos e intereses particulares y colectivos, articulados en el marco de una permanente interrelación e interacción con el entorno (Sanabria, 2006).

Para ir precisando los fenómenos que fueron fundamentales en la configuración de los Proyectos Educativos Institucionales, es de resaltar los fenómenos económicos y políticos que se desarrollaron en las décadas de 1980 y 1990 en la mayoría de los países latinoamericanos y europeos, entre ellos tenemos la globalización como un elemento fundamental a nivel económico. Hablar de globalización es reflexionar sobre el fenómeno que dio apertura a las economías y las fronteras nacionales, todo ello motivado por el incremento de los intercambios comerciales, los movimientos de capitales, la circulación de las personas y la difusión de la información, promoviendo la cercanía del mundo en términos de relaciones, convirtiéndolo en una aldea global. En esta cercanía del mundo, fue de gran importancia las comunicaciones, las cuales, con el avance en las telecomunicaciones, los sistemas de información, la interconexión entre personas alrededor del mundo han tenido un gran impacto en el desarrollo de las naciones, permitiendo que el comercio y los recursos se movilicen, se direccionen o reinviertan rápidamente, además, que el conocimiento se convierta cada día en el recurso más importante de las naciones (Clavijo, 2011, p.1). Se puede apreciar

que la globalización va más allá de un proceso económico entre las naciones, son procesos tecnológicos, sociales y culturales muy complejos, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global (Agobian, 2007). En este sentido, hay que propugnar por el respeto por la diversidad cultural y la preservación de los elementos que hacen a la identidad cultural fundamental en el proceso educativo. Las nuevas tecnologías permitirán que los jóvenes puedan tener una visión global del mundo, comprendan con claridad su propia cultura, en relación con las demás, para desarrollar la auto-comprensión al enfrentar los cambios culturales, y así promover una mutua comprensión pacífica y la tolerancia, que genere la identificación y fomento de verdaderos valores humanos dentro de una perspectiva intercultural.

Es de resaltar, que en las décadas de 1980 y 1990 la educación atravesaba una delicada situación, en relación con los procesos de cobertura, deserción y fundamentalmente en la calidad de la formación, por lo que comienza a gestarse en diferente países de Europa y América Latina, un proceso de democratizar las políticas educativas, y en especial, las organizaciones educativas. Así, varios ejemplos en países como España, Chile, Venezuela, México, Colombia y Ecuador, se promulgan leyes que impulsan los Proyectos Educativos Institucionales, donde las organizaciones educativas son las grandes protagonistas; esto como resultado del proceso que promueve pasar de una

centralización a una descentralización administrativa que se desarrolla en diferentes países. En este sentido Chaparro et al. (1996) plantean:

En efecto, los lineamientos y las acciones que han caracterizado el devenir de lo educativo en América Latina, y de manera particular en Colombia, durante la última década se inscriben en un contexto de globalización de la economía y universalización de la cultura en el que se plantean los procesos de apertura económica y de modernización del aparato productivo como el imperativo más relevante para las naciones contemporáneas y, por ende, como la empresa a la cual deben orientarse todos los esfuerzos y todas las acciones, en especial aquellas encaminadas a la formación de un capital humano altamente permeable a los rápidos cambios tecnológicos, con una gran capacidad para la adaptabilidad socio-cultural y, en lo posible, totalmente ajeno a las ideologías (p.3).

Es así, que se puede afirmar que los proyectos educativos, a nivel latinoamericano, y en particular, en Colombia, nacen como consecuencia del proceso de globalización e internacionalización impulsado por movimientos políticos y económicos que se generan a nivel mundial desde la década de 1980, tomado como base procesos de descentralización administrativa y política; situaciones que han incidido en la configuración de los PEI y su desarrollo. Para esta afirmación se encuentran algunos soportes en los resultados de la investigación “Transformación de los procesos de gestión en el marco de la descentralización” realizada por Caballero (1999), en Argentina, Brasil, Chile y Colombia en la que se concluyó que, la autonomía, la calidad, la cobertura, la participación y el liderazgo son ventajas de la descentralización en el campo

educativo y directamente en las organizaciones educativas (Caballero, 1999, p.8). Este estudio, tuvo como propósito el identificar modelos de gestión descentralizada en educación y analizar las articulaciones existentes entre el Estado y la sociedad civil como alternativas para la solución solidaria de los problemas de la educación y como opción para diseñar nuevas formas de gestión educativa. De este estudio es pertinente resaltar la idea de que la descentralización, más que un marco normativo, es un proceso cultural, social, político y económico, y que sus resultados deben verse de manera integral en una perspectiva más de mediano y largo plazo (Caballero, 1999, p.6).

En lo que corresponde a Colombia, para lograr materializar la globalización y sus políticas neoliberales, se requirió avanzar a un proceso de descentralización política, administrativa y fiscal, elevándola a rango constitucional, lo que permitió transferir el poder en gran medida hacia los entes territoriales (Región, Departamento, Provincia, Municipio, Distritos-Capital, turísticos, y las entidades territoriales indígenas), estableciéndoles niveles de autonomía, entre ellos la elección popular de alcaldes y el manejo de las transferencias en los ingresos corrientes de la Nación asignados a los entes territoriales (Agobian, 2007, p.3). Mediante este proceso de descentralización se le asigna a las organizaciones educativas la obligación de crear los denominados Proyectos Educativos Institucional –PEI-. En este sentido, la construcción de los PEI y sus respectivos planes de mejoramiento en las organizaciones educativas, vista desde una visión política, deben plantearse como espacio de reflexión, cooperación y trabajo en

equipo que permita fomentar el conocimiento crítico y tecnológico, donde se genera la participación de la comunidad educativa.

En Colombia, al igual que en otros países, se considera a la organización educativa como un espacio de interacción de múltiples actores la cual requiere proyectos o planes que marquen su camino o ruta por donde transitar para lograr las metas planteadas y dar respuesta a las múltiples necesidades que tienen las comunidades educativas. Para ello, se ha venido generalizando la construcción y consolidación de los Proyectos Educativos Institucionales como herramienta democrática y de autonomía escolar que consolida las estructuras de la planificación y la gestión directiva de las organizaciones educativas, donde se delega la competencia para definir políticas internas, orientar y desarrollar acciones en las gestiones directivas, administrativas, comunitarias y académicas, que permiten reorientar el currículo y por ende, las metodologías en torno de prácticas docentes, generando una participación más activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, en su experiencia escolar, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos, configurando un proceso democrático al interior de las instituciones.

Fundamentación, formulación e implementación de los P.E.I-1994-2001

Las acciones en procura de materializar procesos de descentralización administrativa, se comienzan a ver reflejadas en las organizaciones educativas, las cuales se observan como una gran opción para tener espacios de participación mediante proyectos; entendiendo proyecto como lo señalado por Astudillo (2012), “un compromiso de acción o un conjunto de actividades interrelacionadas que se

realizan para alcanzar un objetivo en un tiempo determinado" (p.42). En el mismo sentido García (1981), planteó que el proyecto era la "visión anticipada…lanzamiento previo de lo que se quiere hacer" y lo vincula con la parte pedagógica en lo que habían empezado a llamar "ideario pedagógico o proyecto educativo", resaltando que el ideario pedagógico "es el sistema de ideas que fundamentan un quehacer o una institución….el ideario hace más referencia al mundo cognoscitivo, al conocimiento, a la teoría que fundamenta al centro" (García, 1981, p.37).

Los proyectos educativos son planteados por Antúnez (1987), como instrumentos de planeación y organización para la gestión eficaz de en las instituciones educativas, que permite una acción coherente, coordinada y solidaria de toda la comunidad educativa, "un instrumento para la gestión-coherente con el contexto escolar- enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución" (p, 11). Este concepto transciende ese reduccionismo en el que se venían enmarcando a los proyectos educativos, y los plantea más allá de simples estrategias metodológicas o mera enumeración justificativa de los postulados ideológicos que suscribe la institución. Al adicionar al Proyecto Educativo lo de "Institucional", se está haciendo referencia al proyecto de la institución-escuela que requiere para lograr una identidad colectiva, el reconocimiento y valoración, no sólo de la comunidad educativa sino que también de otras instituciones y organismos de su entorno, que en cierta forma, son las que en definitiva lo

legitiman y le reconocen una identidad al establecimiento escolar (Astudillo, 2012, p. 6).

Diversos autores han venido aportando a la fundamentación conceptual de los Proyectos Educativos, entre ellos (Astudillo, 2012; Castro, 2007 & Villarroel, 2002) resaltando las características de los Proyectos como instrumentos técnicos y políticos, orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. Los P.E.I instituyen en forma escrita, la misión y visión de las organizaciones educativas que guían su acción de transformación y debe ser compartido por todos los integrantes de la comunidad educativa, siempre y cuando sea el fruto de un proceso de reflexión democrática de todos los actores involucrados en la formación de sus alumnos y de toda la comunidad; como instrumento de gestión, debe articular los distintos ámbitos o dimensiones en las cuales se desenvuelve la vida cotidiana en las escuelas: acciones pedagógico-curriculares, administrativo organizativas, financieras, comunitarias, sistémicas y convivenciales.

Con el Proyecto Educativo Institucional- PEI, se ha ido configurando una nueva visión de la educación. En este sentido Laszlo (1990) plantea que mediante estos proyectos se promueve la construcción de una educación holística que posibilite la integración de los últimos avances científicos y los nuevos conocimientos contemporáneos, para lo cual es pertinente realizar un replanteamiento de la institución escolar con miras a lograr en su interior una efectiva interrelación de los nuevos hallazgos de las ciencias y las tecnologías

contemporáneas con los de las artes y los principales sistemas de creencias, que le permita mantener una real integración de la institución escolar con el contexto en la que se encuentra inmersa (p.77).

Aunque uno de los propósitos fundamentales del PEI es impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación en las organizaciones educativas, autores como (Chaparro, et al,1996, p.9) consideran que no se constituye como estrategia exclusiva, pues, el PEI va más allá al constituirse en una estrategia encaminada al mejoramiento de la calidad de vida de los distintos miembros de la comunidad educativa, en la medida en que responda en sus práctica a las exigencias y demandas de la sociedad, orientando los procesos educativos con miras a posibilitar un desempeño creativo de las personas en los distintos y cambiantes procesos socio-culturales que caracterizan la época actual

Para la formalización jurídica y formulación e implementación de los PEI en Latinoamérica se gestan procesos jurídicos y normativos que le dan vida a los proyectos educativos institucionales, creando lineamientos a nivel educativo muy similares en casi todos los países. En este sentido, se promueve desde los diferentes Ministerios de Educación, normas y leyes sobre los lineamientos que deben contener el PEI y el procedimiento para su formulación. Es de resaltar ell ejemplo de Chile donde se generan las condiciones desde el Ministerio de Educación Chileno (Villarroel, 2002), para la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales en ese país y estipulan que estos Proyectos deben generar para las organizaciones educativas, una propuesta curricular en permanente construcción que dé cuenta de su concepción de hombre, de su

política educativa, de su posición pedagógica y de la forma como trata de apropiarse de la cultura, la ciencia y la tecnología, para participar activamente en la construcción de mejores condiciones de vida y pleno desarrollo, generándose todo un proyecto de vida de la institución, del que cada día debe apropiarse la comunidad educativa y dinamizarlo en sus acciones. Es decir, el proyecto Educativo Institucional debe contener la definición, actualización y síntesis de las orientaciones estratégicas de las instituciones, configurándose en un referente trascendental y orientador de sus actividades y acciones (MEN Chile, 2012).

En el caso Colombiano la concepción de educación, está plasmada en el marco normativo de la Constitución Nacional Colombiana de 1991, en donde se considera que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución política de Colombia. 1991). Esta concepción promueve la construcción de una educación holística que posibilite la integración de los últimos avances y conocimientos científicos, para lo cual es pertinente realizar un replanteamiento de la institución escolar con miras a lograr en su interior una efectiva interrelación de los nuevos hallazgos de las ciencias y las tecnologías contemporáneas con los de las artes y los principales sistemas de creencias, que le permita mantener una real integración de la institución escolar con el contexto en la que se encuentra inmersa (Laszlo , 1990, p.77).

En este sentido, desde lo normativo, el primer momento histórico de los P.E.I en Colombia (1994-2001), se inicia con la promulgación de la Ley General de

Educación o ley 115 de 1994, la cual da soporte a la educación colombiana y determina los parámetros para elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional, para que se convierta en un eje articulador, con el fin de lograr la la formación integral del educando; precisando en dicha Ley los mecanismos de diseño, ejecución y evaluación de los PEI, permitiendo trascender de la simple confección de un plan de trabajo en el que se prospectan las actividades rutinarias de la institución a un instrumento donde cada comunidad educativa logre generar y cultivar una dinámica propia en torno al Proyecto Educativo, "donde se especifique entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión" (MEN, ley 115, 1994). En dichos Proyectos Educativos deben quedar plasmados los lineamientos que dinamicen la gestión de las organizaciones educativas en sus cuatro dimensiones: lo académico, directivo, administrativo y financiero y lo comunitario.

Desde la formulación de estas directrices para la construcción de los PEI, se resalta la necesidad de una participación democrática en el proceso de construcción del PEI. Donde se evidenciará una amplia participación de los diferentes sectores sociales de las organizaciones educativas, es decir, generar una participación de los docentes, directivos, estudiantes, administrativos y padres de familia, que promueva la reflexión, interpretación y comprensión de las situaciones, y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, para construir un Proyecto Educativo Institucional que sea concreto,

factible y evaluable (MEN, ley 115, 1994), que logre generar un cambio en la cultura directiva, administrativa y en la estructura organizacional de la institución.

En este sentido, el decreto 1860 de 1994, en su artículo 14 reglamenta lo planteado por la ley 115 de 1994 en lo pertinente a los PEI al afirmar:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos: 1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución. 2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes. 3. Los objetivos generales del proyecto. 4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos. 5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando. 6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos. 7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes. 8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar. 9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos

privados, el contrato de renovación de matrícula. 10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarios. 11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto. 12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales. 13. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión. 14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución (art. 14).

Mediante este artículo, el Ministerio exhorta a las comunidades educativas, y en especial, a rectores y directores para que adelanten procesos democráticos alrededor del PEI y promuevan todos los aspectos que de una u otra forma afectan o se dan en la institución, queden reglamentados en los PEI. Así mismo, al ser un instrumento guía, se considera que debe tenerse en cuenta para todo el actuar de los directivos, hechos que en muchos casos no sucede conllevando a la generación de tensiones, que entran a afectar el normal funcionamiento de la institución.

En este sentido, a partir de la Ley 115/94 fue muy prevalente el asumir el PEI como un texto escrito, un elemento formal de la institución educativa, es decir lo establecido. Uno de los actores sociales en el marco de la investigación, manifiesta, en esta línea, que a partir de la promulgación de la nueva Ley General de Educación, el PEI se asumió como “un documento, con una estrategia integral,

que recoge el devenir de la institución educativa, y permite preveer con tiempo cómo vamos a contextualizar toda la esencia de la institución" (director de núcleo, 2016[5]). Aquí se destaca también que el PEI por su carácter integral debe orientar la totalidad de los asuntos de la vida institucional. La noción de "devenir" supone una recuperación de la tradición de la institución; teniendo en cuenta que es necesario ajustarse a los cambios que la realidad social genera cada día. Así mismo, las organizaciones educativas no pueden estar relegadas a los cambios que en la sociedad se presenten, sino que tienen que alimentarse con los adelantos tecnológicos que se den y aprovechar los cambios para ponerlos al servicio de ella y construir objetivos y propósitos claros que permitan desarrollar dinámicas de participación autónoma y democrática que fortalezcan programas de desarrollo en cada una de las comunidades educativas.

Mediante los diálogos desarrollados con los actores sociales, se logra evidenciar que después de la ley general de educación de 1994, a pesar de las dificultades, temores y tensiones que creo la descentralización y con ella la generación de una mayor autonomía para formular la ruta de desarrollo de las organizaciones educativas, se da una gran voluntad de impulsar los PEI como alternativa de planeación, de liderar procesos para avanzar en el mejoramiento de su institución; en este sentido un director de núcleo como actor social, precisa que, "la planeación como una herramienta básica para preveer, para dar respuestas a conflictos, situaciones, incluso para desarrollar políticas, el proyecto educativo

[5] Estas referencias son producto de los grupos de diálogos realizados en el marco del trabajo de interpretación de los contextos con los actores sociales-

como tal se convierte en una herramienta fundamental para el trabajo de la organización escolar" (director de núcleo, 2016).

Estas apreciaciones dan a denotar que a pesar de rechazos y temores de la comunidad educativa, se generó todo un movimiento para lograr construir unos proyectos enmarcados en la autoevaluación y en la construcción de metas que se conviertan en "una herramienta fundamental para el trabajo de la organización escolar" (rector, 2016).

En esta línea, es de resaltar lo concerniente a las dinámicas de participación de directivos, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, con el apoyo de profesionales externos y especializados, pues cuando se hace enmarcado en el acompañamiento dinamizador de procesos y no en la construcción del proyecto en forma individual para su entrega a la institución y esta cumpla un requisito, se desarrollan verdaderos procesos de construcción democrática. En el sentido, del apoyo que recibieron algunas instituciones para formular el PEI, un rector nos recuerda ese momento en su intervención;

Pero en cuanto a la calidad del documento al principio fue como una estructura formal, pero en la medida en que se lograra una asesoría efectiva,… se estuvo construyendo un documento más versátil, más accesible al manejo de los profesores y de la comunidad donde iba la historia de la institución, su misión, su visión, sus principios, sus valores y un panorama de lo que era la organización curricular (Rector 2, 2016).

La baja participación democrática de todos los actores (directivos, docentes, padres, estudiantes, egresados y sector productivo), complementado con

entender el PEI como un instrumento de Planeación, no fue una tarea sencilla para esa comunidad educativa que estaba acostumbrada a que todo se lo enviaran desde los órganos centrales. Por ello, para algunos directivos el P.E.I, se asume como una dificultad, esto se evidencia cuando afirman:

Asumimos el Proyecto Educativo Institucional, por supuesto con algunas dificultades, en lo que tiene que ver con la cultura de la planeación, había poca planeación, pero sí comenzamos a construir un Proyecto Educativo Institucional, con la idea de una construcción participativa y social (rector, 2016)

Aunque el tema de la planeación en las organizativas son procesos que se debían venir dando desde hacía muchos años, este se concentró más en las esferas centrales del Ministerio de Educación y las instituciones educativas solo se dedicaban a desarrollar lo planeado desde él. En este sentido podemos referenciar a lo planteado por Castro (2007), en relación que hasta la década de 1990, la educación se encontraba centralizada en su totalidad y las funciones de los rectores o directores educativos se fundamentaban en cumplir los programas que desde el Ministerio se planteaban con un soporte más autocrático que democrático, se acostumbraban a seguir modelos y patrones que niveles superiores emitían, haciéndolo sin crítica ni conciencia; se siguieron instrucciones de uso, convirtiendo a los docentes y directivos docentes en analfabetas de la planeación y la programación, generando un vacío en la gestión de las organizaciones educativas; en este sentido afirma un actor social que “no teníamos ruta trazada, antes la ruta nos las trazaban desde Bogotá, cuando nos devolvieron ese proceso de autonomía, a veces creo que no supimos que hacer

con ello" (director de núcleo, 2016), Evidenciando que la planeación desde el Ministerio formó una comunidad de directivos y docentes que respondían solo el hacer diario, sin ninguna proyección y planificación porque no lo sabían hacer.

En este sentido, lo resalta un actor educativo (docente, 2016) en su apreciación y afirma que "la verdad fue una preocupación para los docentes, de cómo montar ese proyecto institucional, porque no teníamos una guía, simplemente eran unas teorías que nos dieron a través de la Ley". Esta "preocupación" que no solo fue para docentes, sino también para directivos, se generó por la falta de una cultura de planificación en las organizaciones educativa, la costumbre que se había implementado de recibir todo organizado, solo para aplicarlo y explicado en detalle.

La descentralización educativa ha permitido que las organizaciones educativas se ocupen, con mayor seriedad, de los procesos de participación de los actores sociales de las instituciones, en especial, en la organización del gobierno escolar, el personero estudiantil y las diferentes asociaciones, así como el manejo de los recursos financieros en los denominados Fondos de servicios educativos. Acciones que, desde las organizaciones educativas, le corresponde liderar a los directivos docentes, y en especial, a rectores o directores.

Con el proceso de formalizar los PEI, se estaba dando cumplimiento al proceso de descentralización en las instituciones y se convierte en una gran oportunidad para que los miembros de la comunidad educativa construyeran la ruta o el instrumento que guiaría el proceso de transformación en las instituciones. Lo que no se esperaba por parte del ministerio que esa autonomía que por años

los movimientos sociales exigían, cuando se la entregaron sintieron temor y la rechazaron, como nos lo comenta uno de los actores “las instituciones educativas tenían autonomía para formular, entonces la autonomía dada supuestamente dada, no reclamada no solicitada fue rechazada” (supervisor, 2016). Pero más allá de que el gobierno entregara la “autonomía para formular”, el rechazo estaba más en el temor de salir de esa zona de confort que por años nos habían tenido, entregando el Ministerio todo para que se aplicaran en la instituciones. Tener que escribir, planificar generaba fuertes tensiones como lo afirma un integrante del dialogo “se generaron unas resistencias al tema de trabajar por proyectos y salir de esa zona anterior donde nosotros no planificábamos, pasar del parcelador al proyecto y le denominaban con nombres despectivos “el libro gordo” o “mamotreto” de proyecto” (rector 2, 2016).

Esta autonomía ha puesto en evidencia las competencias de los directivos docentes para liderar y generar una mayor participación de los diferentes estamentos en la vida institucional, en la construcción del proyecto educativo institucional y en su evaluación; así mismo, han sabido sortear los retos de la unificación de sedes y promueve acciones en procura de lograr un mejoramiento continuo.

Otro elemento a resaltar es lo que tiene que ver con la obligatoriedad de presentar el PEI ante las Secretarias de Educación, para ello el decreto 1860 en su artículo 16, otorgaba como fecha límite el 8 de febrero de 1997, para adoptar el PEI y registrarlo en el Sistema Nacional de Información, ante las dificultades para la adopción de los PEI por parte de la organizaciones educativas, el Ministerio de

Educación Nacional, saca una nueva reglamentación, con el decreto 180 de 1997, el cual modifica el artículo 16 del decreto 1860 en lo pertinente a la obligatoriedad de los Proyectos Educativos Institucionales, en el cual las instituciones educativas deben entregar los avances logrados en referente a los PEI. Una vez registrados, las instituciones presentarán informes periódicos sobre los ajustes y avances obtenidos, y las que no procedieren así, se harían acreedoras a las sanciones establecidas en las normas vigentes.

Esta obligatoriedad fue uno de los factores que genero una serie de reacciones y críticas por parte de la comunidad educativa, en especial el tipo de sanciones disciplinarias "sin perjuicio de las sanciones que le puedan ser impuestas al rector, en el caso de los establecimientos estatales" (MEN, 1994). Ante esta situación los rectores buscaron en muchos casos salidas de utilizar personas externas para que le construyeran el PEI;

"las exigencias del Ministerio, obligó a mucha gente a que compraran esos PEI, porque, es que no había un tipo de formación, no fue, no se dio….no hubo ese proceso de pronto de orientación de nosotros mismos, casi todo fue parte de uno de apropiarse de oportunidades que se dieron" (rector, 2016)

En estos diálogos con los actores educativo se logra evidenciar que muchas organizaciones educativas construyeron sus Proyectos 'para cumplir' a las exigencias requeridas, sin contemplar realmente los alcances para lo que se plantearon desde el Ministerio de Educación Nacional, como lo comenta uno de los actores sociales "el primer proyecto educativo institucional se convirtió en un requisito que entregar allí, letra muerta, nadie más lo volvió a tocar", (supervisor,

2016); en esta misma línea Mutis (2007) plantea que la obligatoriedad de los Proyectos Educativos, llevó a muchos a “nacer inertes”, sin sentido y significados para la comunidad educativa.

Otro factor que trajo consigo la “obligatoriedad del PEI”, tuvo que ver con el rechazo por parte de algunos docentes y directivos, que sentían que se le estaba imponiendo cambiar las reglas de juego en el manejo de la organización, a las cuales ya estaban acostumbrados y acomodados, esto nos lo recuerda uno de los actores (supervisor) en su intervención;

La obligatoriedad del P.E.I se convierte en un problema, porque todo lo que sea obligatorio es rechazado, entonces al decir el Proyecto Educativo Institucional, es obligatorio en todos los establecimientos educativos viene una reacción, si es obligatorio que nos digan como lo vamos hacer y que nos manden a la gente para que nos capaciten para hacerlo (supervisor, 2016).

Estas expresiones, demuestran la falta de compromiso y el querer construir un documento para salir de la obligatoriedad de entregarlo, se evidencia la irresponsabilidad y la pereza, en donde se espera que el poder central organice todos los procesos, demostrando lo que en palabras de Kant le denomina “minoría de edad”, la cual la define como;

La incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro… la pereza y la cobardía son las causas de que

una gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de la vida (Kant, 1784).

Esta falta de madurez y compromiso se evidencio cuando salieron a culpar al Ministerio por que no los habían formado para enfrentar la construcción del PEI y además muchos prefirieron buscar profesionales externos para que se los hicieran. En fin, muchas organizaciones educativas generaron un PEI más para cumplir los requerimientos legales que para construir realmente un instrumento que se configure como un referente trascendental y orientador que guie la gestión de la institución educativa, con sus principios y fines del establecimiento, las estrategias pedagógicas y demás directrices compartidas con la comunidad educativa, para que desde ella, se genere un empoderamiento que dinamice en su práctica lo instituido en los PEI. Las instituciones que organizaron sus Proyectos Educativos y lo plantearon como mapas de ruta orientadora, como proyectos de vida y mantienen una revisión y evaluación permanente, se evidencia un crecimiento en lo organizativo generándose una cultura de la planificación y la proyección humana en sus comunidades.

En esta misma dirección, pero ya en la implementación del P.E.I, en varias organizaciones educativas a nivel nacional se evidenciaba el distanciamiento que se daba entre lo que estaba formalmente escrito en el texto y lo que seguían haciendo los directivos y docentes, generando tensiones, pues lamentablemente en muchas organizaciones los proyectos no fueron realizados por las comunidades educativas y no lo sentían como propios, como parte de su contexto,

en este sentido un actor social (supervisor) da a conocer sus apreciaciones sobre la implementación de ese primer texto;

El primer texto formal del P.E.I se volvió un libro oculto en las instituciones educativas, el libro gordo, el mamotreto, o sea lo tenían en la Rectoría para cuando iba alguien a visitar el colegio, pero en la mayoría de los colegios se siguió implementando el plan de estudio según lo tenía el Ministerio de Educación Nacional,…. y vuelvo y digo en la mayoría de los casos el proyecto educativo se volvió una letra muerta, un documento para mostrar, un documento que solo lo conocía el Rector y de pronto los coordinadores y que lo sacaban era cuando necesitaban resolver un problema,… inicialmente el primer texto la mayoría de los colegios con raras y contadas excepciones fue eso, un documento de armario (Supervisor, 2016).

En esta línea otro actor (rector) plantea; “Casi que quedo en un letargo, producto del problema de reglamentación, producto de que también hubo un divorcio entre las escuelas con los organismos de supervisión de ayuda, el mismo Ministerio” (rector, 2016).

Estas apreciaciones son muy diciente de la situación que se estaba viviendo en las instituciones educativas, en el sentido de no haberse generado ningún cambio con la formulación e implementación del PEI. Ese apego que se tenía con los lineamientos centrales que daba el Ministerio, no nos dio la oportunidad de ver todas las bondades que la nueva reglamentación sobre la autonomía escolar contempladas en el Proyecto Educativo beneficiaban el desarrollo de las organizaciones escolares.

Estos elementos lo reitera el artículo 15 de este mismo decreto del Ministerio de Educación cuando clarifica sobre la autonomía de la que gozan cada establecimiento educativo para "formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional. Su adopción debe hacerse mediante un proceso de participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa" (MEN, decreto 1860 de 1994. Art. 15). Según estos lineamientos, el Proyecto Educativo Institucional, debe explicitar valores, pautas de conducta, actitudes, etc., que todos los miembros de la comunidad escolar deben asumir conscientemente, consensuando la necesidad de trabajar para realizarlo. Estas directrices han sido tema de discusión y de investigación en la que se reitera la voluntad democrática y participativa que debe darse en su elaboración, seguimiento y valoración, en el que puedan participar todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente del estamento al que estén adscritos, ya que ningún directivo o especialista puede arrogarse frente a los demás la exclusividad de la "verdad absoluta". Se trata, en todo caso, de buscar la intersubjetividad a partir de la subjetividad individual, que permita un consenso y promueva un documento con cada uno de los aspectos discutidos (Gairin, 1991, p. 36).

Esta situación ha generado una ambivalencia en las Organizaciones Educativas en lo concerniente a la interpretación que se le ha dado a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) los cuales se han convertido en documentos saturados de principios y fines que se aíslan de la realidad y de todo el contexto; en muchos casos, orientados para su elaboración por agentes

externos como especialistas y planificadores que poseen muy escasa relación con lo que acontece en el interior de cada institución, generando un distanciamiento en la formalidades que se encuentran consagradas en el PEI y lo que se está desarrollando en la práctica por cada uno de los actores sociales. En este sentir, ha comentado un supervisor educativo;

El proceso de formulación en un primer texto, hombre cogieron los que pudieron y recogieron plata como pudieron, mandaron y compraron los PEI que profesionales preparados y reconocidos en el país, habían elaborado, pero como orientación y otros que habían tomado ese ejemplo ya los multiplicaban (supervisor, 2016).

En este sentido, en muchas organizaciones educativas, el proceso de construcción y seguimiento de los PEI no se abordó en forma democrática y participativa, convirtiéndose en documentos instituidos aislados de las necesidades de la institución, el contexto y el querer de las comunidades educativas; evidenciándose en las comunidades educativas, al escuchar la voz del rector en relación al PEI;

Terminaron siendo eclécticos, porque no encontraron donde encajar, porque la filosofía planteaba una cosa y el enfoque de desarrollo planteaba otra entonces eran incoherentes, desde la dimensión de la cientificidad pedagógica, no había coherencia entre lo propuesto y lo desarrollado, eso es una cosa como consecuencia de la obligatoriedad, como la consecuencia de la formulación de un documento que había que tener para mostrar (rector 1, 2016).

La comunidad educativa no sentía suyo un PEI donde no habían participado, donde no se analizaron el contexto ni se planeó para resolver necesidades propias de esa organización educativa, en este sentido y coherente con lo manifestado se pronunció uno de los actores (rector) “la misma forma como llegó el PEI a las instituciones, si no era conocido, si era hecho por otra persona, tu no sentías nada por él, así es no había compromiso con él, porque tu no estuviste ahí” (rector, 2016). En este sentido, en muchas organizaciones educativas, el proceso de construcción y seguimiento de los PEI no se abordó en forma democrática y participativa, convirtiéndose en documentos instituidos aislados de las necesidades de la institución, el contexto y el querer de las comunidades educativas.

Aunque la discusión se debía dar con toda la comunidad educativa, en los inicios regularmente se centró en los directivos y docentes, dejando de lado a los padres, estudiantes, egresados y sector productivo, en muchas ocasiones para evitar discrepancias propias de diferencia en intereses y visiones en relación a la organizaciones educativas, sin embargo, pero se iba avanzando y en muchas organizaciones se llegó a niveles de participación interesante, que nos permite retomar lo que resalta Antúnez & Gairin (2010) en relación a la construcción de consensos, precisando la importancia de las prácticas educativas que se desarrollan en los centros educativos; de procurar acuerdos entre docentes, padres de familia, estudiantes y demás actores sociales, pues, pueden ser habituales los desajustes y discrepancias entre sus expectativas, más la existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de

la organización, las cuales deben verse como una característica inherente a la escuela que permite su dinamismo y transformación.

A manera de conclusiones

Se destaca la preocupación de la comunidad educativa por no estar preparada para los nuevos retos de entrar a construir un instrumento integral para gestión de las organizaciones educativas, así mismo empiezan a develar las tensiones entre lo que se construía en el texto escrito "instituido" y las prácticas de los actores en su diario actuar, en relación a lo que estaban acostumbrados a hacer (instituyente). Se evidencia un temor a las nuevas responsabilidades que con la construcción del proyecto educativo institucional se le ha otorgado a todos los miembros de la comunidad educativa, para generar una gestión escolar dinámica y transformativa, lo que en palabras de, Guerra (sf),

La práctica de la gestión va mucho más allá de la simple ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan. El concepto de gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar (p.15).

Es una nueva visión de ver las organizaciones educativas, que debe llevar a la formación de líderes autónomos y democráticos, con capacidades de enfrentar las adversidades y los cambios constantes en los contextos locales y nacionales. En las organizaciones educativas, y en especial, en la gestión directiva, el rector o director se enfrenta a entornos cambiantes e inestables cada día afectados por la política nacional y/o internacional, generando incertidumbre la cual no se debe subestimar, sino enfrentarla de una forma organizada y planificada, pues, si se

subestima, puede conducir al rector a plantear estrategias de gestión que no sirvan ni para defenderse de las amenazas ni para aprovecharse de las oportunidades que puede ofrecer una gran incertidumbre (Courtney, kirkland & Viguerie, 1999). El rector tiene que tener la capacidad de enfrentar las adversidades y plantear estrategias para que estas se conviertan en opciones de mejoramiento. La gestión tiene que ir articulada a la planeación, para que cada día se avance en forma organizada formando comunidades de aprendizaje con alto nivel de participación en las diferentes actividades y órganos democráticos de la institución.

En fin, el proceso de formulación e implementación se convirtió en un espacio propicio para la democracia en las instituciones educativas, con los altibajos, que se ha venido fortaleciendo en las organizaciones educativas con sus gobiernos escolares, han requerido de esfuerzos y compromisos para involucrarse en los procesos de organización, planificación y gestión que son importantes para el desarrollo de la vida institucional. En la medida que las organizaciones educativas respondan a los requerimientos de la sociedad por medio de los PEI, los cuales se articulen al contexto y a la solución de las necesidades, que le permita avanzar en la planeación y la gestión directiva en las organizaciones educativas, se avanzará sobre la calidad de la educación. Todo esto requiere de un proceso de reflexión, comprensión e interpretación de los P.E.I, que visto desde los planteamientos de Gadamer (2007), permita identificar lo que ha perdurado y lo que ha perdido validez, los prejuicios verdaderos y los prejuicios injustificados que lo han acompañado; elementos que darán fundamentos para determinar los avances y

el mejoramiento que se ha dado en las organizaciones educativas o determinar cuáles han sido las dificultades, para que dichos avances no sean observables.

En este capítulo se ha puesto manfiesto los avances de la investigación en relación con los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), concretamente se ha evidenciado las comprensiones a la teoria formal constractandola con las voces de los actores, los cuales dan vida a teorias sustantiva, en la que se demuestra que en el periodo comprendido entre 1994 y 2002, se inicia la formulación e implementación de los PEI. Formulación que en la mayoria de los casos se desarrollo con muy poca participación de los actores sociales y muchos terminaron mandando a hacer los PEI o copiandose de otras instituciones, convirtiendose en unos textos totalmente descontextualizados,que no reflejaban el querer de la comunidad educativa de las organizaciones escolares. Sin embargo, es de resaltar que este proceso permitió que en muchas otras instituciones se generaran procesos de reflexion y comprensión de sus realidades, convirtiendo al PEI en un instrumento que marca la ruta para el desarrollo de la organización educativa. Es de manifestar que queda pendiente muchos elementos que se analizaran en los otros periodos del PEI en los cuales lo ha dividido el estudio: Período de integración de los P.E.I- 2002-2008 y Período de autoevaluación y mejoramiento del P.E.I- 2008- 2016.

Referencias

Agobian, G. (2007) La Educación frente a la Globalización. Teré: revista de filosofía y socio-política de la educación. págs. 45-54.

Antúnez, S. (1987) El proyecto educativo institucional. Universidad de Barcelona.

Antúnez, S. & Gairìn, J. (2010) La organización escolar: prácticas y fundamentos. Grao.

Astudillo, E. (2012). Proyecto educativo institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado. Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Vol. 16. Chile.

Caballero, P. (1999). Temas centrales de la reforma educativa en América latina: descentralización, autonomía escolar y el proyecto educativo institucional. Revista Colombia internacional, Universidad de los Andes. Revista No 46. Pág. 60 – 75

Castro, J. (2007). El proyecto educativo institucional -PEI- instrumento científico-técnico para la gerencia educativa en el mejoramiento de la gestión integral. Universidad Estatal de Bolívar. www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/46/1/0004.doc

Clavijo, A. (2011). La globalización. [en línea] http://es.slideshare.net/toniclavijo/la-globalizacion-8911684

Colombia. (1991). Constitución política de Colombia.

Courtney, H., kirkland, J. & Viguerie, P (1999) Estrategia en tiempos de incertidumbres. Revista Harvard business review. Ediciones Deusto s.a. España.

Chaparro, C., Orozco, J., y Martínez, C (1996), Pensar La Escuela: Políticas Educativas Vs. Proyecto Educativo Institucional? Revista de la red de cualificación de educadores vol 1 n°2. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Gadamer. H (2007) Verdad y Método. Decimo quinta edición. Ediciones aSigueme. Salamanca

Gairín, J. (1998) El objeto de la organización escolar. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista educar.

García, V. (1981) El proyecto educativo. Editorial docencia. Argentina.

Guerra, M. (sf). Líneas generales para la formación de directivos escolares en educación básica. Universidad Pedagógica Nacional.

Kant, I. (1784). Filosofía de la historia. Qué es la ilustración. Caronte filosofía. Argentina.

Laszlo, E. (1990). La Gran Bifurcación. Crisis y oportunidad: la anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma. Gedisa Editorial SA., Barcelona. p.p.77 s.s.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2009). Guía 33. Organización del sistema educativo: conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2008). Guía 34 para el Mejoramiento Institucional. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 o ley general de educación. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). Decreto 1860. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Análisis de los proyectos educativos de los establecimientos educativos chilenos. Chile.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008) Investigación cualitativa “la complementariedad”

Mutis, L. (2007). Resignificar los P.E.I. Pasto. Colombia. [Disponible en línea]. http://es.scribd.com/doc/22265251/Resignificar-Los-P-E-I

Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias. (I. I. IIPE/UNESCO., Ed.) Buenos Aires, Argentina: aguero 2071. Obtenido de unesdocunesco.orgimages/0012/001295/129501s.pdf

Reales, L., Arce, A. & Heredia, G. (2008) La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. Laurus, Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 319-346.Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111491016

Sanabria, M. (2006). Una epistemología de la administración?. Encuentro nacional de investigación y docencia – epistemología, investigación y educación en las ciencias administrativas. Revista Ascolfa.

Sverdlick, I. (2006). Apuntes para Debatir sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la Situación en Argentina. REICE. España

Villarroel, S. (2002). Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica. Ministerio de educación. Chile.

La complejidad administrativa de las instituciones públicas de educación básica y media en Colombia: Una mirada crítica al contexto

Calixto Liñán Felipe[1]
Miguel Polo Albarracín[2]

Resumen

La serie de transformaciones que en el campo de la educación pública básica y media se ha venido implementando en Colombia en busca de una mejor calidad, especialmente con el gobierno actual que se ha puesto como meta convertir al país en "la Nación de América Latina mejor educada en el año 2.025", hace obligatorio en el campo de la investigación de las ciencias educativas, que se establezcan como temas de primer orden de análisis aquellos que tienen que ver con los procesos de funcionamiento organizacional en las instituciones educativas públicas (donde se imparte la educación básica y media). Es así como esta investigación identificó un problema en el campo administrativo – pedagógico de estas entidades, consistente en las dificultades y obstáculos que enfrentan quienes las dirigen al momento de llevar a la práctica las funciones propias de su cargo, consignadas en la literatura normativa. Esta situación problemática afecta de manera directa todos los procesos de funcionamiento de estas instituciones, y por supuesto, el alcance de altos niveles de calidad educativa que persigue el gobierno. Se desarrolló un proceso de investigación etnográfico, cualitativo que consultó investigaciones y documentos referentes, y recogió información directa de los actores principales; con la finalidad de comprender a fondo la complejidad administrativa inexplorada, hacer nuevos aportes al entendimiento de la materia y potenciar inquietudes que motiven más investigaciones inherentes, motivados por la importancia, pertinencia y trascendencia que tiene el tema en estos momentos.

Palabras clave: Organización, Funciones rectorales, Problemática, Calidad Educativa, Cambio.

[1] Nacionalidad Colombiana Correo electrónico: calixtoylisto@gmail.com Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 # 22 – 08 PBX (57- 5) 421 79 40
[2] Nacionalidad: Colombiana Correo electrónico: migueljpoloa@gmail.com Universidad del Magdalena Dirección: Carrera 32 # 22 – 08 PBX (57- 5) 421 79 40

"La administración se aplica a todo tipo de organizaciones" Decían Koontz y Weihrich (1996, p.4) refiriéndose a los procesos administrativos (planeación, organización, ejecución, evaluación y control). Decir hoy, estando en la segunda década del siglo XXI, que la administración se aplica a todo tipo de organizaciones resulta realmente una verdad de Perogrullo[3]; pero existe en Colombia un tipo de organización en donde esa verdad no es tan evidente, pues se administran de una manera *sui géneris,* en la cual no se evidencian con facilidad los procesos administrativos como sÍ ocurre en otras organizaciones. Se trata de las instituciones educativas públicas de Colombia (donde se imparte la educación preescolar, primaria y secundaria), en donde tales procesos, como se mostrará en las líneas del presente capítulo, están caracterizados por ser tan complejos y subvalorados que requieren una profunda revalidación y reorganización para que el país pueda llegar a ser la nación más educada de América Latina en el año 2025, tal como lo persigue el gobierno actual. Obsérvese a propósito lo que afirman Weinstein J. Muñoz G. y Macarena Hernández en el más reciente estudio auspiciado por la UNESCO.

Solo recientemente América Latina parece estar tomando cierta conciencia sobre la importancia de incluir entre las políticas educativas la promoción del liderazgo directivo escolar. Así, varios países en el último lustro han empezado a generar iniciativas dirigidas a empoderar a sus directivos escolares; no obstante, la ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de estas medidas se estén dando "a

[3] Perogrullo. (De *Perogrullo*). 1. m. Verdad o certeza que, por notoriamente sabida, resulta simpleza el decirla. *Real Academia de la Lengua Española.*

ciegas", o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte. De hecho, existen escasos investigadores dedicados a estudiar sistemáticamente este fenómeno y son raras las publicaciones en revistas especializadas.

En este cuadro general de des-conocimiento y aislamiento de los circuitos internacionales especializados, la información más valiosa existente en la región proviene de datos de caracterización general de los directivos escolares que se han recogido como un apéndice de estudios destinados a conocer más sobre la calidad de la educación y, en particular, sobre el aprendizaje de los alumnos dejan en la sombra interrogantes mayores sobre la definición normativa-legal de la dirección escolar, y acerca de cómo se ejerce efectivamente la función directiva, y con qué impacto, sobre los distintos actores de la comunidad escolar. (2014, P. 5,6 y 7).

Luego de analizar el texto de Weinstein, et al. 2014; la mirada crítica al contexto en Colombia empieza por analizar la definición formal o legal que existe en el país de "Institución Educativa[4]" y contrastarla con las realidades administrativas expresadas por el principal grupo de interés de estas organizaciones, que son los rectores. Según la norma la institución educativa:

Es un conjunto de personas y bienes promovido por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán

[4] Ver: Artículo 9° de la Ley 715 de 2001. Colombia.

asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados.

Las instituciones educativas combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional.

Las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales o municipales.

Como se observa, el texto normativo se queda muy corto en elementos descriptivos para abarcar y reconocer las complejidades administrativas de este tipo de organizaciones educativas. Y generalmente es así, las leyes trazan las líneas gruesas y después se implementa lo necesario para que la ley funcione. Se pensó entonces que ante el vacío dejado por la Ley, los complementos faltantes aparecerían con la expedición de los decretos reglamentarios, pero no ha sido así; por el contrario, según lo manifiestan los actores principales, cada decreto o directiva ministerial lo que ha hecho es aportarle más funciones a los rectores sin que exista un estructura administrativa y un orden normativo acorde con las necesidades de las instituciones para el alcance de las metas de calidad educativa. Por ejemplo, es responsabilidad del gobierno (ya sea local, regional o nacional) garantizar la atención de la población estudiantil en caso de accidentes

escolares, pero no lo hace. Mientras tanto un documento normativo establece que el rector debe prevenir los riesgos internos y los provenientes del entorno (Guía 34 de 2008), pero una norma le prohíbe contratar un seguro contra accidentes escolares con los recursos de que él dispone (Decreto 4791/2008 Fondos de servicios educativos), y otra norma lo obliga a no pedirle un solo peso a los padres de los estudiantes (Decreto 4807/2011 Gratuidad Educativa)… como se observa, los rectores tienen las manos atadas y la gestión enredada, pero a la hora de buscar responsables cuando ocurre un accidente, el rector es el primero de la lista. Y aunque en las reuniones que se hacen convocadas por la secretaría de educación o por el Ministerio los rectores se quejan de la caótica situación, nadie los escucha y no hay soluciones tal como se lo hacen saber en sus declaraciones: "Los rectores tenemos problemas en las relaciones entre la Secretaría de Educación y las Instituciones educativas, no hay asesorías, no hay acompañamiento" (Rector de IED[5] en Reunión de rectores en la Universidad de Magdalena, 24 de febrero de 2015).

Los documentos legales pueden estipular, y de hecho así lo hacen, muchas funciones que posicionan al rector como el administrador, como el gerente, como el responsable de las instituciones educativas, como el líder autónomo y jerárquico. Es decir, se enaltece el cargo con una apariencia de gran dignidad, pero la realidad es otra, ya que según los rectores consultados, ejercer la rectoría de una institución educativa es una actividad desesperante y alienante: "Cada día la tramitología es mayor para los rectores, pido que tengan compasión con

[5] IED = institución educativa distrital (indica que es un colegio que pertenece al Distrito de Santa Marta)

nosotros". (Rectora de IED en Reunión de rectores, en la IED Liceo Celedón el 18 de marzo de 2015). Por ello se requiere que la normatividad no sea letra muerta y además, que sea coherente, que el ejercicio práctico y efectivo de la función directiva y del liderazgo sea posible.

Para visualizar lo intrincado que resulta administrar una institución educativa pública en Colombia, es menester comprender su naturaleza y con base en ello tener la posibilidad de construir escenarios, identificar aciertos e insuficiencias en las prácticas administrativas que le son propias. Se necesita hacer un análisis organizado y profundo de su estructuración, fundamentación, operatividad y resultados; es decir un análisis completo de sus partes, como bien lo manifiesta Nicolás Arboleda al referirse a las empresas:

A la empresa de hoy no se la ve fraccionada sino como un todo compacto en donde todas las partes contribuyen al logro de las metas. Todas las partes constitutivas de la organización se afectan entre sí y se contribuyen las unas a las otras. (1991, p.71)

Es decir, aunque los colegios no son considerados empresas, al igual que ellas, requieren un estudio holístico, ya que el panorama administrativo enredado de la institución educativa pública, demanda para su comprensión un abordaje analítico como una organización completa; una organización que interactúa con otras instituciones de su misma constitución y finalidad; una organización que interactúa también con otras instituciones del ramo educativo pero diferentes, que influyen sus procesos pedagógicos y administrativos (como las Secretarías y el Ministerio). Pero ese interés comprensivo demanda también tener en cuenta que

es un ente organizado, compuesto de muchas partes que influyen y caracterizan tal completitud (directivos, docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia, etc.), de tal manera que “La existencia misma de la empresa depende de la existencia y comportamiento de las demás, y así también, la presencia y continuidad de cada parte depende del apoyo permanente e intencional dado por los demás componentes de la empresa”. (Arboleda, 1991, 72)

Analizando entonces se tiene que: sobre ese *“conjunto de personas”* que cita el Estado colombiano en su definición legal de “institución educativa”, recae la responsabilidad de educar los niños, adolescentes y jóvenes de la nación; es decir, la responsabilidad de formar integralmente hombres y mujeres para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y para el acceso a un nivel superior de educación, o sencillamente, para que puedan integrarse sin más estudios a los procesos productivos de la sociedad en que viven, como sucede comúnmente con la gran cantidad de jóvenes que al terminar sus estudios secundarios no acceden a ningún tipo de estudios técnicos, tecnológicos, ni a las universidades

Ese *“conjunto de personas*: no es un ente abstracto, por el contrario está claramente definido: directivos, docentes y personal de apoyo administrativo; pero por definido no deja de ser complejo, toda vez que ellos constituyen una organización humana, en donde hombres y mujeres, movidos por sus motivaciones personales intentan darle cumplimiento a las funciones que se les han encomendado diseñadas para el alcance de la finalidad institucional, pero esperando a cambio una respuesta satisfactoria de conformidad con sus anhelos y su proyecto de vida. Mírese al respecto lo que dice Chiavenato (1996).

Así como una organización tiene expectativas en relación con sus participantes, respecto de sus actitudes, talentos y potencial de desarrollo, los participantes también tienen sus expectativas en torno a la organización. Las personas buscan o forman una organización porque esperan que su participación en ella satisfará algunas de sus necesidades personales. Para obtener dichas satisfacciones, las personas están dispuestas a incurrir en ciertos gastos o a hacer ciertas inversiones personales en la organización, la que por otro lado, busca personas con la expectativa de que trabajen y desempeñen sus tareas. (p. 557).

Habla seguidamente Chiavenato del "proceso de reciprocidad", definiéndolo como un producto de la interacción entre las personas y la organización, en donde esta última entrega incentivos, recompensas y satisfacciones personales a las primeras a cambio de que estas entreguen su capacidad laboral (Chiavenato, 1996, p.557). Y es precisamente en ese terreno de las expectativas y de la reciprocidad, en donde empieza a flaquear la administración de las instituciones educativas públicas, ya que como se mostrará seguidamente, los directivos docentes recurriendo a su capacidad de liderazgo e ingenio, tienen que luchar diariamente para que su personal docente y administrativo no abandone sus expectativas a causa de la poca reciprocidad gubernamental a través de las instituciones educativas, y tienen que luchar igualmente para que la organización educativa siga funcionando lo mejor posible, pero con un personal desmotivado, insuficiente y algunas veces hasta incompetente; al que ellos no dominan y ni siquiera tienen oportunidad de opinar en cuanto a los procesos de selección o contratación.

Durante las últimas cuatro décadas las instituciones educativas púbicas, más que un estancamiento, han sufrido un retroceso organizacional y operativo al que han sido sometidas por el propio gobierno, lo cual va en contravía con las exigencias administrativas y educativas modernas impuestas por el desarrollo de las sociedades. Es como si con su debilitamiento soterrado se buscara sustentar su desaparición. Es cierto que se han creado nuevas instituciones educativas pero por estrategia política, como paliativos a las necesidades educativas de la población, solamente apuntando a mostrar ampliación de cobertura ante los organismos internacionales, sin resultados positivos en aumento de calidad. Así lo demuestran recientes investigaciones como: "*Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia"* desarrollada por Ana María Iregui y otros en el año 2006 con el apoyo del BANCO DE LA REPÚBLICA..

Al evaluar los resultados del sistema educativo público durante los últimos años, se observan aumentos importantes en los niveles de cobertura en primaria y secundaria, pero no se registran mayores avances en la calidad de los planteles oficiales. Esta situación resulta paradójica en la medida en que se ha venido desarrollando un proceso de descentralización que ha aumentado considerablemente los recursos para el sector. No obstante, a priori no se puede establecer si estos recursos se están utilizando ineficientemente, o si aún faltan recursos para poder lograr mejores niveles de calidad, o si existe otro tipo de factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de los establecimientos públicos. (2006, p. 1).

Las falencias también se corroboran con el resultado de un sondeo exploratorio hecho mediante un cuestionario[6] en el año 2012 a 60 rectores del Distrito de Santa Marta, el Municipio de Ciénaga y el resto del Departamento de Magdalena, en el cual conceptuaron que existe en las instituciones educativas una administración "desorganizada": problemas de planeación, de organización, de gestión, de control, de evaluación, de autoridad, de autonomía, de participación, etcétera. Mostrando que gran parte de los problemas de las instituciones educativas se dan por las complejas y sobre todo anómalas interrelaciones entre un gran número de variables (dirección, administración, finanzas, academia, gobierno, sindicalismo, comunidad, cultura) constituyéndose en verdaderos obstáculos para en funcionamiento óptimo que demandan las instituciones educativas públicas.

A diferencia de lo que sucede con los colegios privados, a las instituciones educativas públicas les llega de todo tipo de programas y proyectos, con la obligación de implementarlos, sin consultar la opinión de los docentes o de los coordinadores, ni siquiera la de los rectores; sin tomar en consideración si lo que se implementa es realmente necesario para una institución en particular, o si se cuenta o no con los elementos necesarios para ello.

El rol de director hoy día es bastante amplio, sin embargo la gestión directiva, que es el pilar de nuestra misión, se ve plenamente afectada por cuanto como rector se cumplen funciones desde portería, pasando por coordinación hasta de

[6] Cuestionario diseñado en el marco la investigación de tesis doctoral en Ciencias de la educación, para conocer la opinión de los rectores respecto a los procesos administrativos en sus instituciones. Se aplicó a los rectores en una reunión de trabajo convocada por el Ministerio de Educación.(ver anexo1).

conserje, definitivamente la ausencia de una planta normalizada nos afecta tremendamente, el tiempo de permanencia aumenta y el trabajo se duplica en el momento mismo que no tenga la planta de personal completa. (Rector 9[7] entrevistado en profundidad).

El rector no cuenta con el personal suficiente para atender esta gran carga de responsabilidades, es decir que el rector está prácticamente solo en la institución educativa, ya que la estructura misma del sistema, la estructura misma de las instituciones educativas, no permiten contar con un personal que le permita desarrollar esa labor gerencial, que prácticamente hoy está desarrollando el directivo docente. (Rector 7 entrevistado en profundidad).

La respuesta de la secretaria no ha sido efectiva, no ha sido satisfactoria, porque no dan respuesta a las solicitudes que nosotros hemos hecho, no tenemos una aseadora, no tenemos un portero, no tenemos una ecónoma, no tenemos un auxiliar administrativo de calidad para el manejo del archivo documental, no tenemos bibliotecaria,… es más fácil decir qué tengo. (Rector 3 entrevistado en profundidad).

Esa grave situación de falta de personal docente y administrativo expuesta por los rectores, es la característica principal y común de las instituciones, es la evidencia de que no tienen apoyo efectivo de parte del gobierno. Así lo reconoce el investigador pedagógico Francisco Cajiao:

La Administración no dispone de remedios, aunque esta ausencia se lleve por delante a miles de niños y jóvenes. En numerosos casos, estos servidores

[7] En el desarrollo de la tesis doctoral ya referenciada se aplicó la técnica de Entrevista en Profundidad a 10 rectores.

públicos (los rectores) deben sacar de su salario para pagar abogados particulares que les ayuden con tutelas, investigaciones disciplinarias y problemas fiscales: ahí están solos. (eltiempo.com - Sección Editorial 25/02/2013)

Los rectores son los administradores de las instituciones educativas, es decir, una organización del Estado que presta el servicio público fundamental de educación, tienen en promedio cien personas a su cargo ente docentes y personal administrativo de apoyo, prestan un servicio diario a un promedio de mil quinientos usuarios, son ordenadores del gasto de recursos públicos y sobre sus hombros tienen la responsabilidad de dirigir pedagógicamente la institución para alcanzar las metas de calidad educativa… pero lo que indica la investigación es que para el gobierno los rectores no administran, no son gerentes, no son secretarios de despacho; son docentes y se los trata y se los remunera como docentes; aunque en la práctica trabajan más y tienen más funciones y responsabilidades que cualquier administrador, gerente o secretario de despacho.

Discurso gubernamental versus realidad

Justo en este punto del documento se trae a esta mirada crítica el manifiesto interés del gobierno colombiano en hacer del país “la nación de América mejor educada en el año 2.025”. Y se resalta que Justo en este punto, porque con un interés gubernamental tan socialista, altruista y tan ambicioso como ese, parece ampliamente contradictorio lo que se ha venido diciendo en los párrafos anteriores respecto a que el gobierno mismo está obstaculizando la calidad educativa que se imparte en las instituciones educativas públicas. Pero analícese entonces la situación: El Gobierno de Colombia se encuentra en estos precisos momentos

enfilando todos sus esfuerzos a lograr lo que ellos consideran una gran meta: obtener la adhesión como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. Proceso en el cual las políticas públicas para lograr educación de calidad, son uno de los pilares fundamentales de la aprobación.

La solicitud de pertenecer a la OCDE, la hizo el presidente Juan Manuel Santos, ante el Consejo de ese organismo reunido en París el 24 de enero de 2011, en donde dijo que "Colombia quiere pertenecer a la OCDE porque es el club de las buenas prácticas, y porque significa un salto cualitativo muy importante en sus políticas de desarrollo". Estar en este organismo "nos garantiza a los colombianos que no solamente les vamos a mejorar la calidad de nuestras políticas públicas, sino al mismo tiempo vamos a mantener esa calidad de aquí en adelante". (Elpais.com.co – EFE 25/01/2011.

Después de dos años de análisis, en el 2013, el Organismo Mundial dio a Colombia la noticia de que se iniciaba formalmente el periodo de estudio a través de los comités evaluadores con la finalidad de conceptuar acerca de los méritos del país para ser aceptado como miembro.

"La OCDE para nosotros es como la gran universidad… con las evaluaciones e informes de los comités estamos en el proceso de admisión". (Ministro de Hacienda, Mauricio Cárdenas. Entrevista en el programa Puntos Cardinales, Canal Día TV- 26/07/2016). Son 22 comités evaluadores los que actúan en Colombia, y para el caso que nos compete, el encargado es el denominado: "Comité de

Revisión de Desarrollo Económico y de Políticas de Educación", el cual ya emitió su informe, que en el prólogo dice:

Colombia ha puesto la educación como la principal prioridad para mejorar la prosperidad económica y social del país y ha prometido más recursos para este sector que para cualquier otra área de política. Ya ha dado grandes pasos para ofrecer una educación incluyente y de calidad. Ha logrado alargar el periodo de tiempo que los niños colombianos van a la escuela, y ha garantizado que más niños ingresen al sistema desde edades más tempranas y continúen hasta la educación superior, en particular, entre los más desfavorecidos. Se han introducido mecanismos de aseguramiento de la calidad y se han hecho esfuerzos para mejorar la profesión docente. Estos son logros notables considerando los retos socioeconómicos y las disparidades regionales que enfrenta el país. Sostener este progreso será crucial para convertir en realidad las ambiciones de Colombia de ser el país mejor educado de América Latina. (La Educación en Colombia - informe OCDE 2016, P 3).

En la investigación doctoral[8] (que sirve de insumo a este capítulo científico) se encontró que existen muchas discrepancias entre el informe de la OCDE y las realidades que viven los actores responsables del funcionamiento pedagógico y administrativo eficiente de las instituciones educativas, es decir, los rectores. Se pudo notar por ejemplo, que esta organización de países en su informe evaluativo de las políticas de desarrollo educativo de Colombia (reconocido por el gobierno

[8] "Tensiones en las funciones rectorales de las instituciones públicas de Educación Básica y Media en Colombia" Investigación que se lleva a cabo en el Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Magdalena - Colombia.

como la hoja de ruta para el alcance de la calidad), no da cuenta de la necesidad de que los directivos docentes participen en el diseño y la puesta en práctica de las políticas estatales de mejoramiento de la educación preescolar, primaria y secundaria. Con lo cual seguramente se pierde una gran oportunidad de que el gobierno colombiano (si hubiera la recomendación internacional), vuelva la vista hacia ese grupo de interés, les reconozca su valor y pueda concederle los espacios que merecen en la construcción colectiva de las políticas educativas del país.

Los rectores son el eje del sistema educativo colombiano, todo lo que se diseña y organiza desde el ministerio y las secretarías de educación, llega a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia, a través de ellos. Pero los rectores sienten que no se los reconoce como líderes, no se los valora, ni se los tiene en cuenta para la planeación y la toma de decisiones relacionadas con la prestación del servicio educativo público, tal cual como lo expresa uno de los rectores y el investigador Francisco Cajiao:

Existen roles determinados, establecidos; existen roles y responsabilidades para el ministerio de educación, roles y responsabilidades para el ente territorial y para la secretaría de educación, y unos roles establecidos para el rector o la instituciones educativas. Pienso que el problema más grande es que los que están hacia arriba el Ministerio y el ente territorial no están cumpliendo algunos de sus roles. (Rector 8 entrevistado en profundidad).

En las capacitaciones (los rectores) escuchan profusas y sesudas conferencias de académicos, casi nunca maestros, pero, en cambio, no los oyen

ni se oyen entre ellos. Se los convoca para darles instrucciones con cada cambio de administración, pero no se los invita a participar en el diseño de las políticas que tendrán que poner en marcha. Se les asigna colegio, sabe Dios de qué manera, y luego se los abandona a su suerte. (Cajiao. eltiempo.com - Sección Editorial 25/02/2013).

Otro ejemplo de discordancia entre el informe de la OCDE y las realidades educativas expresadas por los rectores se encuentra cuando afirma que "No hay indicios de que falten profesores a nivel nacional en la educación básica primaria y secundaria" (p. 156). Y este es uno de los aspectos que más llama la atención en el informe, porque la falta de docentes es una de las reclamaciones más comunes de los rectores (por lo menos en el Distrito de Santa Marta, el Municipio de Ciénaga y el departamento de Magdalena). Para los rectores es bastante suspicaz que este aspecto no haya sido incluido por el comité evaluativo como tema a solucionar. Seguramente el dato lo habrá aportado el ministerio o las secretarías, pero si el dato lo hubiesen dado los rectores otra cosa sería lo afirmado, tal como lo manifestaron de viva voz en los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, como se muestra a continuación.

Es necesario tener el recurso humano docente y administrativo completo para poder uno de verdad ejercer las funciones que le corresponden. (Rector 1, grupo de discusión).

Falta de recursos técnicos, de infraestructura, logísticos, de personal docente y administrativo, en fin. (Rector 2, grupo de discusión).

Lo ideal es que podamos nosotros realmente contar con el personal docente y administrativo necesario. (Rector 4, grupo de discusión).

Qué bueno sería tener el recurso humano docente y administrativo disponible para uno poder ofrecer eficientemente los servicios educativos. (Rector 1 entrevistado en profundidad).

No está completa la planta de docentes. (Rector 8 entrevistado en profundidad).

No obstante las disparidades entre lo plasmado en el informe de la OCDE y las realidades expresadas por los rectores, es procedente, para ampliar el espectro de análisis académico e investigativo, presentar aquí algunas de las recomendaciones de este organismo internacional, que contribuirían según ellos, a que Colombia presente un escenario propicio para conseguir el aseguramiento de la calidad en lo referente al servicio educativo público. Veamos:

Es importante contar con mecanismos con una excelente coordinación en las estructuras de gobierno descentralizadas, tanto para garantizar la coherencia y congruencia entre los actores como para apoyar el desarrollo de las capacidades. (p. 45).

El MEN normalmente reúne a las secretarías de educación para debatir sobre la implementación de la política; estas reuniones podrían estructurarse para compartir de manera más sistemática las buenas políticas y prácticas. (p. 45).

La descentralización será una fuerza efectiva para mejorar, solamente si el MEN tiene la información adecuada para identificar y vigilar a las Entidades Territoriales Certificadas, y si éstas y los gobiernos locales tienen la capacidad

para impulsar el cambio y apoyar efectivamente a las escuelas y colegios y a sus rectores. (p. 45).

Un diálogo permanente entre el MEN y las secretarías de educación es vital para cimentar las relaciones y la confianza necesarias para realizar una reforma exitosa. (p. 45).

En toda la nación deberían estar disponibles programas de inducción que les proporcionen apoyo intensivo y de calidad a los nuevos profesores. (p. 206).

Las evaluaciones deberían ser obligatorias para todos los profesores, incluidos aquellos cobijados por el estatuto antiguo o que ocupen puestos temporales. (p. 206).

Se debe reformar la estructura de la carrera y de remuneración de los profesores, a fin de mejorar el atractivo de la profesión y recompensar al personal de forma adecuada por su trabajo. (p. 206).

Construir una profesión de gestión escolar más sólida. (p. 206).

La introducción de estándares profesionales para los directivos docentes podría ayudar a que el enfoque pase de centrarse en la administración a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios. (p. 206).

Se requiere aumentar la financiación general a fin de transformar significativamente las escuelas colombianas y alcanzar la ambiciosa meta de convertir a Colombia en el país mejor educado de América Latina para el año 2025. (p. 207).

Desde el año 2003, el MEN ha promovido la agrupación de escuelas y colegios públicos con el fin de garantizar que los estudiantes puedan acceder a todos los grados…

Cada una de las agrupaciones es gestionada por un directivo docente, con el apoyo de los coordinadores de cada sede de la agrupación, así como de otro personal para la atención de los asuntos administrativos y financieros. (p. 148).

Colombia no tiene definidas normas nacionales claras que estipulen las capacidades y los conocimientos con los que deberían contar los profesores y directivos docentes. (p. 157).

No hay indicios de que falten profesores a nivel nacional en la educación básica primaria y secundaria, (p. 156).

Obsérvese que de las 14 recomendaciones o hallazgos que se extractaron del informe de la OCDE solamente cinco hacen alusión a los rectores, y se incluyeron con base en lo que el comité evaluador sabe que tienen los países de la organización y que le hace falta a Colombia; y no está mal, pero no se nota en el informe de la OCDE que se hayan tenido en cuenta las necesidades o al menos las opiniones y solicitudes del gremio de directivos docentes. Y terminan entonces los rectores (como en casi todas las investigaciones pedagógicas) acuñados a las instituciones, a los profesores, a las administraciones locales, al sistema… como un elemento anexo que de vez en cuando se nombra. Sin que ni siquiera ellos mismos puedan hacer oír sus voces y defender la importancia de su existencia.

Y precisamente como resultado de no tener en cuenta a los rectores y su actividad dirigente, por lo menos como una de las fuentes o referente fundamental para la investigación y evaluación de la educación, el informe de la OCDE no menciona algunas necesidades, se equivoca en algunas que menciona o se queda corto en las recomendaciones que plantea. Veamos algunos ejemplos.

1. Cuando la OCDE recomienda que: “Es importante contar con mecanismos con una excelente coordinación en las estructuras de gobierno descentralizadas, tanto para garantizar la coherencia y congruencia entre los actores como para apoyar el desarrollo de las capacidades”. (p. 45). No advierte la necesidad de que, para que eso se dé es indispensable que la persona encargada de liderar el Ministerio de Educación y las Secretarías en los entes territoriales (municipios y departamentos), deben ser expertos en educación, conocer la estructura y el funcionamiento del sistema; cosa que nunca ocurre, porque tal como ya se explicó en páginas anteriores, para los gobiernos nacional y locales, lo que guía las decisiones en materia de educación no es el factor pedagógico sino los factores político, económico y administrativo.

2. El informe de la OCDE advierte que “El MEN normalmente reúne a las secretarías de educación para debatir sobre la implementación de la política; estas reuniones podrían estructurarse para compartir de manera más sistemática las buenas políticas y prácticas”. (p. 45). Sin embargo, no advierte que mientras a esas reuniones asistan funcionarios que no son expertos en educación, sino los secretarios nombrados con criterio político, que máximo duran cuatro años en los cargos, y que además no se tenga en ellas representación con voz y voto de los

rectores, no se llegará nunca a la raíz de las problemáticas, y en consecuencia, las soluciones aplicarán para aspectos de forma y no de fondo; y se seguirá trabajando sobre un sistema disperso, sobre una estructura que tiene los cimientos débiles.

3. Cuando la OCDE escribe “Un diálogo permanente entre el MEN y las secretarías de educación es vital para cimentar las relaciones y la confianza necesarias para realizar una reforma exitosa”. (p. 45). Se queda corta en su análisis y en su recomendación, ya que en las secretarías no conocen, no vivencian, no sufren, y peor aún no comprenden a cabalidad los problemas que día a día afrontan los rectores de las instituciones educativas públicas para mantenerlas en funcionamiento. Sin la participación verdadera de los rectores en los procesos de construcción de las políticas públicas nunca habrá la “reforma exitosa” que menciona la organización.

4. “En toda la nación deberían estar disponibles programas de inducción que les proporcionen apoyo intensivo y de calidad a los nuevos profesores”. (p. 206). Ante esta recomendación de la OCDE, Cabe preguntarse: ¿Si las instituciones educativas tienen un proyecto educativo institucional autónomo, que por mandato de Ley debe ser liderado por los rectores; por qué el informe no le recomienda al gobierno que se le proporcione “apoyo intensivo y de calidad” a los rectores, de tal manera que se los empodere y puedan así cumplir con su rol de líderes pedagógicos, y brindarle a los nuevos profesores la inducción y apoyo intensivo y de calidad que solo ellos pueden darle?.

Lo que suele ocurrir con este tipo de recomendaciones al ser acogidas por el gobierno es que el Ministerio o las Secretarías terminan contratando a una empresa privada, una universidad, o una Organización No Gubernamental, para que diseñe "desde unos escritorios" un programa de inducción con "formato universal" para todos los "nuevos profesores", alquilan (por regiones) grandes salones en buenos hoteles (eso sí), los repletan de profesores para que escuchen las presentaciones uno o varios días, recogen las firmas de asistencia… y listo. Ya se puede elaborar un informe que dará cuenta de que: "Se diseñó e implementó un gran programa de capacitación e inducción para los nuevos profesores de Colombia, proporcionándoles apoyo intensivo y de calidad…".

Pero resulta que la realidad es otra, véanse apenas unos casos:

- Los problemas pedagógicos de las instituciones educativas no son iguales para todas, incluso hasta en un mismo sector o barrio dos instituciones pueden tener problemas distintos para el alcance de la calidad académica.

- De esas capacitaciones multitudinarias casi no les queda nada a los asistentes.

- En este caso asistirían los "nuevos profesores", ¿y qué pasa con los antiguos? Acaso ellos no requieren capacitación y actualización.

- El mejor apoyo intensivo y de calidad que puede tener un profesor solamente puede dárselo su rector, ¿pero cómo?, si no se los tiene en cuenta como actor fundamental del proceso.

5. El informe de la OCDE dice que “Desde el año 2003, el MEN ha promovido la agrupación de escuelas y colegios públicos con el fin de garantizar que los estudiantes puedan acceder a todos los grados…

Cada una de las agrupaciones es gestionada por un directivo docente, con el apoyo de los coordinadores de cada sede de la agrupación, así como de otro personal para la atención de los asuntos administrativos y financieros. (p. 148)

La investigación que soporta este capítulo de libro permitió conocer la otra cara de la moneda, esa que muestra que realmente lo que hizo el gobierno con la agrupación de colegios fue un gran recorte de personal directivo, al disponer que un solo rector dirija varios colegios.

Para garantizar el acceso de los estudiantes a todos los grados el recorte de personal no era necesario. Entonces en vez de fortalecer los procesos administrativos y pedagógicos de los rectores, lo que se hiso fue afectar negativamente el funcionamiento institucional y con ello por su puesto, se ha acentuado el desmejoramiento de la calidad académica. Así lo expresan los rectores.

“Ahora poco miraba las proporciones de las cargas laborales y vemos que se han invertido completamente en el tiempo, anteriormente las escuelas funcionaban con un rector por cada jornada, damos un ejemplo específico, el Instituto Magdalena; había un rector para la jornada de la mañana, un rector para la jornada de la tarde, un rector para la jornada de la noche; es decir, tres rectores para una misma institución educativa. Hoy el Instituto Magdalena se encuentra convertido en la Institución Educativa Distrital Magdalena (con un solo rector), y le

anexaron dos colegios más; donde la proporción se invirtió completamente, entonces se pasó de tener tres rectores para una institución educativa, a tener hoy un rector para tres centros educativos; con toda la problemática que demanda cada una de estas escuelas, con todas las responsabilidades, con todos los aspectos que tiene que enfrentar una misma persona. Entonces ¿con que tiempo atiende ese rector esos tres colegios?, ¿a qué horas asume las riendas del rendimiento académico?" (Rector 7 entrevistado en profundidad).

Y la afirmación de que se tienen coordinadores en cada sede, así como otro personal para la atención de los asuntos administrativos y financieros, también dista mucho de la realidad ya que todas las instituciones educativas públicas tienen carencia de coordinadores, docentes, aseadoras, celadores, personal técnico y auxiliar administrativo, tal como lo declararon los rectores en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad.

El recurso humano y otros actores

En esta materia, con base en información que se ha obtenido en cuatro reuniones de trabajo: una incluyendo todos los rectores del Departamento de Magdalena realizada en el 2012, y tres con rectores solo del Distrito de Santa Marta llevadas a cabo en el 2016, se evidencia otro factor que aporta a la problemática administrativa de las organizaciones educativas públicas, ese factor es la escasez de un recurso humano idóneo, comprometido (no sólo los docentes, sino todo el personal vinculado a la institución), que trabaje con conciencia de equipo y que aprenda en equipo, tal como recomienda Peter Senge en su obra *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* "El

aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. Aquí es donde "la llanta muerde el camino": si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender". (1990, p. 20).

Todo proceso, en cualquier organización, amerita contar con personas con los perfiles ocupacionales requeridos por las funciones y la misión, que compartan los valores y la filosofía institucional, y lo más importante, que compartan la visión y estén comprometidas a trabajar mucho para alcanzarla. Es precisamente el manejo de personal, uno de los mayores problemas que afrontan los administradores de las instituciones educativas en Colombia, ya que a pesar de que la norma establece que: "El rector o director es el superior inmediato del personal directivo docente y docente destinado para la atención de las actividades propias del servicio público de educación en cada establecimiento educativo". (Decreto 1850[9] de 2002 - Art. 12), ellos en el ejercicio cotidiano de sus funciones no tienen un manejo real y efectivo del personal, y mucho menos tienen acceso a la selección del mismo con base en los perfiles requeridos. "No tenemos participación en el proceso de selección de docentes ni de administrativos. No tenemos autonomía para tomar decisiones en lo que compete a educación". (Rector 2, grupo de discusión).

[9] Decreto 1850 de 2002: Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.

Es insólito en el contexto administrativo global actual, que exista una organización del carácter que sea: industrial, comercial, de servicios, etc.; del régimen que sea: público, privado, o mixto; en donde el principal responsable de que funcione exitosamente no tenga verdadera autonomía y no tenga real autoridad ni control sobre el grupo de personas que laboran en ella. Al estilo novelesco de "Macondo" pueblo creado por el Nóbel literario Gabriel García Márquez, donde "*todo pasa y nada asombra*", ocurre eso de manera normal en las instituciones educativas públicas de Colombia. Es un hecho real, en este país los rectores tienen un manejo poco efectivo sobre el recurso humano que labora en las instituciones que dirigen, y la causa de ello es que el verdadero control sobre el personal lo ejercen los gobiernos locales a través de las Oficinas de Personal de las Secretarías de Educación.

Conclusiones

En este estudio ya se le puede dar respuesta la duda Ana María Iregui respecto a si existe o no "otro tipo de factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de los establecimientos públicos" (ver pág. 12). Y la respuesta es que mientras la institución educativa no funcione administrativamente bien el desempeño de los estudiantes también se verá afectado y proclive a la baja calidad. No pueden las viejas instituciones afectadas por el retroceso administrativo, ni las nuevas que tampoco cuentan con el recurso humano y los elementos básicos necesarios, competir en busca de la calidad educativa a la altura de las instituciones privadas que si cuentan con todos los recursos y son

administradas con criterio empresarial. Son evidentes esos factores negativos en todas las instituciones públicas, así lo expresaron los propios Directivos Docentes en la investigación[10]:

- Las instituciones carecen de recursos técnicos, logísticos y de infraestructura.
- Tienen falta de personal docente y administrativo suficiente e idóneo.
- Los rectores no tienen participación en el proceso de selección de los docentes ni de administrativos.
- Los rectores no tienen autonomía para tomar decisiones en lo que compete a educación.
- Aparte de las leyes existentes que imponen exorbitantes funciones a los rectores, en cada circular del ministerio o de los entes descentralizados se les asignan responsabilidades que no encajan con las funciones que realmente les corresponden. Por ejemplo, en el tema de alimentación escolar los tienen en un vaivén y nadie responde, pero al final las responsabilidades se las asignan a los rectores.

Con esa cantidad y variedad de carencias y problemas es muy difícil que los rectores mejoren la calidad académica de las instituciones educativas públicas. Ninguna institución, empresa u organización del ramo que sea, sin importar si es privada o pública, puede salir adelante con semejantes falencias: ninguna organización funciona bien con deficientes recursos técnicos, logísticos y de

[10] Conclusiones de la aplicación de la técnica de recolección de información "Grupo de Discusión" con rectores de la ciudad de Santa Marta, en el marco de la tesis doctoral sobre "Tensiones en las funciones rectorales de las instituciones educativas públicas preuniversitarias de Colombia". Julio de 2016.

infraestructura, sin personal idóneo y suficiente; con personal impuesto, en contextos donde el gerente no ejerce jerarquía, no decide con autonomía, y como si fuera poco no existe claridad meridiana legal sobre su acervo de funciones y de responsabilidades en torno a su papel como máximo dirigente de la organización.

En el caso en concreto de los rectores se complica más la situación porque además ni siquiera tienen claro el rol que desempeñan como directivos docentes en el sistema educativo colombiano: “En Colombia no existe un marco nacional de estándares de enseñanza, ni una declaración o perfil que establezca claramente lo que se espera que los profesores y directivos docentes sepan y hagan”. (La Educación en Colombia - informe OCDE 2016, P 174).

El análisis logrado muestra que las instituciones educativas públicas adolecen de una sólida fundamentación teórica administrativa, de una visión compartida, de un planeamiento propio formulado en consenso interno, de autonomía, de autoridad, de recursos (humanos, logísticos, técnicos y financieros), lo cual las supedita a un funcionamiento forzado e impersonal, es decir, en donde los procesos se desarrollan por impulsos externos, porque la secretaría o el ministerio lo mandan y toca hacerlo, pero no hay ninguna convicción de que lo que se hace es la solución a las necesidades fundamentales de la organización escolar.

La educación es un sistema y debe ser pensado y administrado como tal, en las organizaciones educativas lo pedagógico no puede desligarse de lo administrativo, y viceversa, puesto que lo uno sin lo otro siempre será incompleto. Y es precisamente allí en el complejo meollo de este asunto pedagógico-administrativo, donde se requiere develar complejidades, descubrir nuevas

percepciones y conclusiones con la intencionalidad de motivar cambios positivos hacia una administración eficiente que se constituya en el soporte estructural de la calidad educativa pública.

Para el gobierno, en uso pleno de sus verdaderas facultades de autonomía y autoridad, parece ser que lo económico y lo político son los elementos determinantes que se superponen prioritariamente ante lo administrativo de las instituciones educativas, y a su vez, estos tres elementos (economía, política y administración) ejercen una preeminencia ante lo educativo. Ello no debe ser así, deben ser los argumentos pedagógicos los que guíen la toma de decisiones económicas, políticas y administrativas en lo referente al sistema educativo. Es necesario entonces, impulsar procesos que ayuden a Re-Visualizar, Re-Significar la administración de los sistemas educativos.

Mientras sociedades del mundo entre las que se cuentan Finlandia, Singapur, Isrrael, Japón, Chile, Canadá, entre otras, avanzan hacia nuevos procesos y modelos administrativos y pedagógicos con miras a la eficacia de las organizaciones educativas, las instituciones educativas públicas de Colombia están cambiando, pero por el efecto de quedarse rezagadas. Es pertinente reconocer, por lo que se ha venido explicando, que dirigir una institución educativa no es nada fácil, son entidades muy complejas, pero tampoco es que sean incomprensibles e inmanejables.

Si se tiene el deseo de comprender la problemática administrativa que experimentan las instituciones educativas públicas, es necesario y pertinente analizar las funciones rectorales expuestas en las leyes, decretos y documentos

de política gubernamental, y consultarlos a ellos (los rectores) sobre la manera como estas se llevan a la práctica; es la manera más expedita de identificar las necesidades reales y caminar hacia el funcionamiento administrativo eficaz de un sistema educativo público de calidad.

"Ser rector de un colegio no es, entonces, una responsabilidad trivial. Bajo su tutela se desarrolla un proceso complejísimo de desarrollo humano, que involucra a maestros, familias con historias de una diversidad inimaginable, solución permanente de toda clase de conflictos, procesos pedagógicos tan heterogéneos como requieren las diversas edades de los estudiantes y las marcadas diferencias en sus formas de aprendizaje". (Cajiao. eltiempo.com - Sección Editorial 25/02/2013).

La institución educativa pública debe ser reconocida como lo que es: una verdadera organización. Toda vez que en ella también se aplican técnicas y estrategias de administración, planeación y gestión. Claro está, no como organización comercial ni industrial, pero si organización social, prestadora de un servicio. Organizada jurídicamente como Entidad Educativa, con una estructura administrativa, con manejo de recursos propios y de transferencias, con un representante legal que además tenga autonomía y autoridad; integrada por personas que deben aportar sus conocimientos y esfuerzos en aras de ofrecer un servicio educativo para satisfacer una necesidad social.

De lo investigado también se concluye que las categorías "Administración" y "Pedagogía" no son opuestas, sino totalmente complementarias. "La administración no es un fin en sí misma, pero si un medio de lograr que las cosas

se realicen de la mejor manera posible, con el menor costo y con la mayor eficacia y eficiencia" (Chiavenato, 1996, p. 14). La educación de calidad en las instituciones educativas actuales no es posible si no se sustenta en procesos administrativos coherentes con las necesidades[11] reales del sistema educativo.

Al respecto de esa complementariedad de saberes el doctor Jorge Sánchez Buitrago nos aporta: "…Un pedagogo es un hermeneuta de lo educativo; es aquel sabio que es capaz de construir discurso científico sobre su praxis y al mismo tiempo es capaz de transformar dicha praxis de manera constante; bajo el imperativo siempre altruista y apremiante de lo humano y lo social… Un administrador Educativo también es un hermeneuta de los sistemas educacionales… (2012).

La reflexión de Sánchez y las conclusiones que le anteceden impulsan a pensar que quizás sea el momento de generar un cambio en el sistema público de administración educativa en Colombia, de renovar el significado del acto de dirigir una entidad escolar; de reestructurar el exorbitante cúmulo de funciones y de responsabilidades que hoy tienen los rectores; de resignificar lo que hoy se entiende como planeación y administración educativa desde el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías departamentales o municipales hacia las Instituciones Educativas; motivado ello por los poco fructíferos resultados en calidad y desarrollo que se obtienen de las estrategias y programas planeados e impuestos desde los escritorios del Ministerio, alejados de las realidades educativas en los municipios.

[11] "necesidad" es la "discrepancia entre lo que es y lo que debería ser cuando se analizan los resultados" Kauffman (1982: 73).

Referencias

Iregui A. et al. (2006) Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. BANCO DE LA REPÚBLICA, Bogotá.

Arboleda, P. (1991) Técnicas de Gerencia. ESAP. Bogotá.

Cajiao, F. “La Soledad del Rector” eltiempo.com, Sección Editorial – opinión. 25 de febrero de 2013.

Chiavenato, I. (1995) Introducción a la Teoría General de la Administración. McGraw Hill. Bogotá.

Decreto 1850 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes. Bogotá: Colombia.

Decreto 4791 DE 2008 por el cual se reglamentan parcialmente la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales.

Decreto 4807 DE 2011 por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación.

Guía para el Mejoramiento Institucional- Guía 34. Ministerio de Educación Nacional de Colombia – (2008) Bogotá: República de Colombia.

Koontz, H. & Weihrich (1996) Administración: una perspectiva global. McGraw Hill. México.

Ley 715 - Normas orgánicas en materia de recursos y competencias para educación y salud. (2001). Bogotá: República de Colombia.

OCDE (2016). La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.

Sánchez, J. (2010). Hacia un Paradigma Emergente de la Planeación: Resignificación desde las Instituciones Educativas. Editorial Universidad de Magdalena. Santa Marta, Colombia.

Senge, P., Cambron N., Lucas T., Smith B., Dutton J. & kleiner A. (2000). La Quinta Disciplina: Escuelas que aprenden. Ed. Norma. Bogotá, Colombia.

Senge, P. M. (1990). La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Massachusetts. EU.

Weinstein J. Muñoz G. y Hernández M. (2014) El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región.- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC/UNESCO Santiago de Chile.

Importancia del capital cultural para la competitividad dentro del campo laboral del estudiante universitario, mediante el análisis de las variables relacionadas

Fernando Farfán Veyro[1]
Eusebio Gaspar González[2]

Resumen

El presente trabajo es un protocolo de proyecto de investigación, en cual se busca describir la forma en la cual el capital cultural potencializa de manera positiva la inserción en el mercado laboral, basado en la base sociológica de Bourdieu, en donde se plantea la necesidad de transformar entornos para generar espacios que promueven un crecimiento mediante la acumulación de conocimiento para establecer cambios en la cultura que permitan generar crecimientos armónicos dentro de la sociedad, entendiendo que esto es dinámico, progresivo y que existe una estrecha relación entre esta evolución y los medios de producción. La siguiente etapa será describir la correlación de la existencia de estas variables, para tener una base que permita la propuesta de estrategias que promuevan el incremento de esta capital hacia un desarrollo sostenible.

Palabras clave: Enriquecimiento cultural, competencia laboral, inserción laboral, educación

[1] f_farfanv@yahoo.com.mx Tecnológico de Estudios Superiores de Villa Guerrero, Carretera federal Toluca Ixtapan de la sal Km. 64.5, C.P. 51760 La Finca, Villa Guerrero, Estado de México, Teléfono (01 714) 146 1487
[2] mdnegasparg@mail.com Tecnológico de Estudios Superiores de Villa Guerrero, Carretera federal Toluca Ixtapan de la sal Km. 64.5, C.P. 51760 La Finca, Villa Guerrero, Estado de México, Teléfono (01 714) 146 1487

Planteamiento del problema

La teoría de la Sociología habla sobre las sociedades divididas en clases de la representación y transmisión de la cultura más extendida por la etnología.

La cultura es arbitraria en su imposición y contenido. La cultura no puede explicarse a partir de un análisis lógico ni a partir de la naturaleza del hombre. La imposición arbitraria de la cultura se realiza a través de acciones pedagógicas que en si representan un claro ejemplo de violencia simbólica, o sea, como aquel poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerzas en las que se funda.

De esto se desprende que la Imposición cultural se realiza sutilmente el dominado, no la percibe así, sino como una cultura objetiva que debe esforzarse para lograrla.

Bourdieu define el espacio social como: el conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo, encima y entre el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación: capital económico y capital cultural (Bourdieu, 2005).

Bourdieu, toma a la sociedad francesa como base de sus comentarios ante lo que se muestra como un profundo conocedor de su país, de su historia y de su tiempo.

En este modelo presenta con claridad la relación entre los conceptos de habitus, diferencia, campo, espacio social, disposición, capital cultural y capital económico (Ignacio, 2008) .

Toma como base a Francia porque razones históricas, ya que Francia es un país en el cual ha habido muchos movimientos sociales, donde los dominantes se enfrentan y luchan desde hace mucho tiempo, la gestión de las relaciones sociales es muy sutil, muy refinada, muy compleja y en particular la gestión de la dimensión simbólica de la dominación, de que en la dominación se ejerce a través de la cultura (Ignacio, 2008).

La sociología ocupa un papel indispensable para entender el Capital Cultural. Independientemente del país o institución académica o científica de que se trate, ya que el quehacer investigativo y científico demanda que el investigador haga consciente su posición desde la que trabaja, para estar en mejores condiciones de presentar y defender sus ideas.

Uno de los problemas centrales de una sociología del ambiente intelectual es que los intelectuales son, como todos los agentes sociales, "sociólogos espontáneos" particularmente habilidosos para objetivar a otros. Siendo profesionales del discurso y la explicación, no obstante, los intelectuales tienen una capacidad muy superior a la del promedio para transformar su sociología espontánea, esto es, su visión interesada del mundo social, en una sociología aparentemente científica (Bourdieu P. L., 2005).

Una de las principales fuentes de error en las ciencias sociales reside en una relación con el objeto fuera de control que desemboca en la proyección de esta relación sobre el objeto (Bourdieu P. L., 2005).

Bourdieu plantea que la sociología debe contribuir a una acción política democrática en la que la educación sea el elemento más importante, no sólo para obtener posiciones sociales o grados, sino una condición para el ejercicio de los derechos del ciudadano, pues afirma que en la aparente igualdad existe una gran desigualdad.

Bourdieu (2005) menciona que la institución escolar contribuye a la reproducción del capital cultural, y con esto a la reproducción de la estructura del espacio social, operando este mecanismo en la dinámica de las estrategias de la familia y la lógica de las instituciones escolares, a las que llama estrategias de reproducción, en este caso en especial, estrategias educativas. Menciona que el sistema escolar sólo contribuye a separar más a los herederos de un capital cultural ya apropiado (la gran nobleza), de los que menos tienen en este aspecto (la pequeña nobleza).

Los profesores deben de ser formados primeramente en historia de las ciencias sociales y ciencias de la educación, para que entiendan que tratan con sujetos sociales y no los juzguen como individuos aislados, y en seguida para que conozcan los elementos mínimos de transmisión cultural de forma que duden de sus creencias. Propone que el sistema escolar debe velar para que no existan lagunas en lugar de partir de la creencia de que todos manejan formas elementales de aprendizaje (Bordieu, 2005).

Bourdieu plantea en esta obra precisamente las dos estrategias de reproducción del capital cultural: la familia y el sistema escolar.

El sistema escolar está regido y constituido desde la lógica particular de las instituciones escolares que cuentan con un conjunto de agentes sociales, a los que el teórico clasifica específicamente en dos categorías: la familia y los alumnos; éstos cuentan con un gusto propio y determinado, una estructura cognitiva duradera y ciertos esquemas de acción o, como menciona González, (1994) son estructuras sociales objetivas en formas de percepción, valoración y acción que se inculcan e incorporan inicialmente en la dinámica familiar.

Para entender el concepto de competitividad debemos entender el ámbito de actuación bajo el cual las empresas se han establecido y concebir a la empresa como una unidad económica productiva conformada por recursos humanos, materiales, y tecnológicos (Méndez, 2007).

Además visualicemos que las empresas han sido concebidas por una persona o grupo de personas que han detectado una necesidad dentro de un contexto social mediante la obtención de información y haciendo uso de los medios adecuados para la definición de ese satisfactor; los cuales en conjunto con actividades complementarias pueden generar lucro. Estos factores actúan en relación a los procesos de transformación para convertirlos en bienes tangibles e intangibles propiciando su intercambio con otras unidades económicas. Es así como la unidad económica transforma materia prima mediante la mano de obra, que a su vez se apoya del capital y de las tecnologías de información en productos

(tangibles e intangibles) que se destinaran al consumo que puede dar entre empresas o individuos.

Este consumo se realiza en el mercado, lugar donde ocurren transacciones de compra-venta de bienes y servicios, estableciendo la oferta y la demanda.

Malhotra (2004) establece que el mercado es un elemento del sistema de capitales, en donde ocurren transacciones de compra y venta de bienes y servicios además de factores para la transformación de los insumos, es aquí donde la oferta y demanda representan, para este intercambio también se fijan los precios por el bien o servicio ofertado.

Dentro del mercado se encuentran variables que al interrelacionarse provocan cambios en la oferta y demanda. Estas variables son: Las mercancías o servicios que se compran o venden; la oferta que es la producción de las unidades económicas; la demanda que significa cantidad de productos (servicios) que pueden ser adquiridos de manera individual o colectiva así mismo, es la relación que existe entre los precios y las cantidades de un producto (servicio) que los consumidores están dispuestos a adquirir y el último componente es el precio, este resuelve el problema de la circulación de bienes y servicios.

Es hacia el mercado, donde las empresas orientan sus esfuerzos, en este punto, se presenta una concurrencia entre estas para el logro de sus objetivos, esta concurrencia propicia un enfrentamiento entre oferentes y demandantes de productos o servicios, por lo que esta pugna implica un comportamiento hacia la obtención de mejores condiciones dentro del mercado, y de esta manera, lograr sus objetivos empresariales.

De acuerdo a lo anterior podemos decir que se genera una competencia dentro del mercado, ya que los demandantes de productos o servicios se encuentran en posibilidades de elegir entre diferentes opciones. Dentro del mercado, encontramos el enfrentamiento de fuerzas sociales que buscan su interés particular tratando de lograr, por un lado el máximo bienestar por el producto adquirido o la máxima ganancia por el producto ofrecido (Méndez, 2007).

En el marco de un mundo en constante desarrollo, la globalización se ha conformado como un elemento integrador tanto de las economías nacionales y regionales. A lo largo de este siglo, la globalización ha ido penetrando culturalmente nuestras tradiciones, instituciones y esencialmente la forma de concebir la organización de la economía y la sociedad (García & Coll, 2003).

Por otra parte, el surgimiento de nuevas industrias en el mercado contribuye la generación de la competencia insertada en un entorno global. El cómo las organizaciones responden ante la fuerza de la globalización; las ventajas y desventajas de la competitividad global y, el dónde las industrias pueden ubicarse para beneficiarse de la emergente economía global son algunos de los cuestionamientos en la economía mundial.

Al revisar la historia mundial y la magnitud de los diferentes eventos históricos que en ella tuvieron lugar, es sin duda la finalización de la Segunda Guerra Mundial la que marco la regulación de la competencia en el mercado, la cual se basaba en satisfacer una necesidad donde los productos se adquirían en la región más cercana y donde la competitividad no podría vislumbrarse ante tal contexto histórico.

En el marco de un mundo donde las fuerzas de la globalización y la integración económica y donde el concepto de competitividad ha sido objeto de múltiples debates en los cuales el correcto análisis (global, nacional, regional o local), las variables (macroeconómica o bien microeconómica), y el rol de la competencia industrial, en contraste con la política local, nacional e internacional, representan retos en la elaboración de políticas de mercado.

Enfoque teórico

Las familias son cuerpos sociales articulados, producto de una historia colectiva que pretenden preservar y transmitir su ser social, por lo que son parte de una estrategia de reproducción del orden social; una estrategia que inicialmente contribuye a la reproducción del capital cultural y a partir de éste a la reproducción del espacio social, lugar donde se mueven los campos y se presentan las distintas ofertas culturales de cada uno de los mismos (Ignacio Díaz, 2008)

El capital cultural de una familia crece y es acumulado por ésta en la medida en que la misma considera importante o valiosa la educación, de manera que hay familias que valoran más la educación y su capital cultural es mayor ubicándose en el estado en una posición de mayor ventaja, como una nobleza y transmitiéndose así una diferencia social.

De acuerdo a Bourdieu, (2005) la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Hay toda una nueva lógica de lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del Capital Cultural y su evolución.

El Capital Cultural junto con el Capital Económico, son fuente indudable del poder político y de la hegemonía social, que se reproduce hereditariamente cristalizando el poder de las oligarquías. Bourdieu introduce en el mapa categorial de la sociedad contemporánea el concepto de Capital Cultural que también, en gran medida, mediante la herencia familiar, va estableciendo una capacidad de decisión y de poder crecientes en cada vez mayor número de instancias estatales y de gobierno.

La tradición cultural de los padres y abuelos es evidentemente una de las fuentes fundamentales de este nuevo poder. Pero a diferencia del capital económico, es igualmente cierto que el capital cultural puede también adquirirse en la escuela y en las instituciones de educación superior.

En una organización social determinada, bien sea de tipo complejo o no, bien sea grande o pequeña, y sin importar las diferencias o similitudes entre los individuos que la conforman, cierta manifestación cultural es considerada la base sobre la cual dicha organización se concibe y fundamenta como un ideal (Aguilar, 2008).

De esta manera, se legitiman y proveen prácticas culturales cubiertas por un velo de lo que es socialmente aceptable. Se convierte en la directriz de la clase dominante (Bourdieu, 1985).

Tal como lo establece García (1995) existen prácticas que dirimen en lo correcto e incorrecto, lo que está a la vista para todos, o lo que se reserva para un segmento específico.

Estas prácticas llegan a ser reproducidas por un grupo, este se denomina dominante el cual, de acuerdo a lo realizado se adueña y lo reproduce, generando una influencia cultural. Para esto, utiliza medios de manera eficaz para lograrlo y preservarlo a lo largo del tiempo. (Aguilar, 2008)

De igual forma, Aguilar (2008) describe como los grupos que no originaron dicha prácticas se convierten en seguidores de estos, y en ocasiones tropicalizando esta dinámica hacia su interior.

Nuevamente Aguilar (2008) relaciona el capital como una actuación conforme a una relación social en un sistema de intercambio que incluye bienes materiales y simbólicos, los cuales pueden ser acumulados e intercambiados reforzándose de las ideas establecidas por Bourdieu (1986).

Los elementos culturales descritos, se convierten en bienes simbólicos, de tal forma que conforman un capital que puede ser adquirido, acumulado e intercambiado dentro de el espacio social (Aguilar, 2008).

Así pues, elementos culturales, relacionados como bienes simbólicos, se convierten en una forma de capital, como capital, estos bienes son susceptibles para ser adquiridos, acumulados e intercambiados en el espacio social.

Aguilar (2008) describe que la relación de proximidad o distancia con la cultura legitimada se da a través de la apropiación y acumulación de dichos elementos pertenecientes a la cultura dominante. Por lo tanto utiliza los diferentes campos estos campos, o contextos, se encuentran delimitados por su participación dentro de su dinámica social, la cual es regida, desde este punto de vista, por el capital cultural que se ha adquirido a lo largo del tiempo.

Bourdieu (1977) identifica tres medios a través de los cuales se da la adquisición, apropiación y acumulación de capital cultural. El primero es un proceso de tipo cognitivo-afectivo, presente a través de la familia que, en calidad de ente socializador, incorpora las mediaciones que reflejan el habitus de clase como si se tratase de una marca en el comportamiento del individuo y su percepción del mundo que le rodea. El habitus de clase es capital simbólico que se expresa, entre otros, por medio de las maneras, el gusto, los usos y costumbres, y también por el manejo de la lengua. Tal habitus refleja la percepción que el individuo tiene de sí y del "otro" dentro el espacio social (Bourdieu, 1986).

El segundo medio de adquisición de capital cultural se da a través del consumo de bienes materiales que denotan el estatus del individuo dentro de la organización social determinada (Dimaggio, 1978).

El tercer mecanismo se da por medio de una institución que soporta el proceso cognitivo por medio del cual se adquiere un capital cultural determinado y otorga un reconocimiento por ello, el cual significa un ascenso dentro de la escala social.

Podemos entender que la participación del individuo dentro de su actividad social se encuentra sujeta a la forma en la cual accede a las actividades y herramientas para la adquisición del capital cultural.

Cada vez que tratamos con la cultura, el arte, o la ciencia, por no hablar de la filosofía y la sociología, es conveniente quitar representaciones de una mundo intelectual, podemos hablar de que la sociología se ve inmersa en la cultura, en el arte, la ciencia, la filosofía, de las obras culturales que establecen su universalidad, por lo que debe ser conveniente que la cultura se involucre en el

área académica para de esta forma filtrar hacia los profesionistas y como consecuencia en su pensamiento (Bourdieu, 2005).

Marx delimitó el concepto de capital con vistas a señalizar el volumen de recursos acumulados por la clase de empresarios capitalistas a costa de la extracción del valor agregado proporcionado por los trabajadores.

Pierre Bourdieu extendió esa idea de acumulación primitiva, en los planos material y financiero, hacia otros recursos acumulados por los integrantes individuales y por los núcleos asociativos (familias, corporaciones, etcétera) de los grupos sociales jerárquicamente constituidos en una formación histórica determinada (Aguirre & Pinto., 2006).

La idea misma de capital cultural, entendido como un patrimonio de recursos que no se diluyen ni se reduce a otras formas para entender que son una moneda social, como la propiedad económica, el poder político o la red de relaciones sociales, es un por lo tanto un conjunto de transformaciones estructurales recientes en las sociedades contemporáneas y, por el otro, con hallazgos analíticos y conceptuales significativos, derivados de la principales contribuciones teóricas y analíticas en el ámbito de la sociología de la cultura, en especial, en las vertientes de las tradiciones alemana (Weber, Simmel, Elias,) y francesa (Bourdieu). (Avila, 2004)

La noción de capital cultural sólo podría emerger en sociedades como las nuestras, donde tuvo lugar una expansión amplia del contingente de individuos en condiciones de acceso a ciclos cada vez más prolongados y exigentes de educación formal. La ampliación generalizada de los estudios de posgrado, la

competencia exacerbada en torno a la concesión de títulos, y grados académicos en un sistema complejo de acreditación escolar para el mercado de trabajo (académico y no académico), la amplitud de los emprendimientos relacionados con la divulgación y la difusión comercial de los bienes culturales (revistas, editoriales, sitios electrónicos, museos, principalmente), paralelamente con el desarrollo de la imprenta y de los medios electrónicos de comunicación de masas, son algunas de las balizas estructurales aptas para fomentar e impulsar los procesos de acumulación y valorización del llamado capital cultural. (García C. N., 1995)

Marx declara que la transformación intelectual es el resultado de la evolución del entendimiento y comunicación del ser humano, y que a su vez penetran las estructuras funcionales sociales, sus relaciones con el contexto de manera simbiótica para establecer la realización de procesos sistémicos dentro de los escenarios en donde se interactúa. Como consecuencia se presentan ajustes en la cultura a través de cambios sociales.

Bourdieu incorpora otras corrientes dedicadas a estudiar los sistemas simbólicos y las relaciones de poder. Por esto, y por su propio trabajo de investigación empírica y reelaboración teórica, su relación con el marxismo es polémica al menos en cuatro puntos: (Bourdieu P. , Capital Cultural, escuela y espacio social, 2005)

a) Los vínculos entre producción, circulación y consumo**.** Proponen una interacción dialéctica entre los tres términos, sus análisis del capitalismo se han centrada en la producción. En el marxismo, por su relación con la

producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, a sea por la manera de usar los bienes vistos como signos (García C. N., 1995).

b) La teoría del valor trabajo**.** Bourdieu explica la constitución social del valor a través de procesos que restringen al mercado y al consumo: la escasez de los bienes, su apropiación diferencial por las distintas clases y las estrategias de distinción que elaboran al usarlos (García C. N., 1995).

c) La articulación entre lo económico y lo simbólico. Bourdieu establece las relaciones económicas situando a la clase social, relacionándolas con el poder y de esta forma se reproducen y establece una diferenciación social. Por lo cual se establece una clase dominante la cual se puede imponer en el plano económico, multiplicando el dominio. En esta multiplicación el grupo social se agrupa de una manera endógena para generar un sistema en el cual las relaciones simbióticas generan fuerzas y estas orientan a los grupos y clases (García C. N., 1995).

d) La determinación en última instancia y el concepto de clase social. La clase social no puede ser definida por una sola variable ni por una suma de propiedades (origen social + ingresos + nivel de instrucción), “sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes que confiere a cada una de ellas y a los efectos que ella ejerce sobre las prácticas su valor propio” (García C. N., 1995).

Los círculos sociales no son continuos, ni estáticos, por lo que para conocer las clases sociales se requiere identifica como se forma el modo de ser de una clase social, o bien un segmento de esta misma clase social, forma en la que viven, escuelas a las que asisten, lugares de vacacionar, alimentación, la forma de alimentarse, esto es integral y por lo tanto también se ve influenciado por las relaciones de producción.

Los escenarios sociales, son escenarios de juego, los cuales han sido integrados de manera histórica generando instituciones, que propician un desarrollo armónico, y para este fin se establecen normas, las normas generan leyes, sujetándose a reglamentos. Como resultado se presenta estructuras que para su desarrollo contienen variables y estas se comportan de manera no equitativa, una de estas variables es el capital que tiene la capacidad de proporcionar poder para quien lo tiene a su alcance. (Bourdieu, 1983)

Bourdieu, establece también, que existen sociedades con diferencias significativas, presentándose una segmentación hacia el interior de cada grupo social, y estos tienen una tendencia hacia la autonomía dependiendo de las necesidades de cada grupo generado por esto segmentos, los cuales siguen una orientación lógica hacia sus formas de convivencia, incluyendo las variables declaradas, y como todo sistema, se auto regulan para mantener la relación simbiótica establecida anteriormente. Declarando que dentro del ambiente económico surge la señal de que las transacciones económicas el único interés es el intercambio del bien por el dinero para conseguir un lucro, excluyendo del contexto cualquier otro tipo de relación social (Bourdieu, 1983).

Bourdieu declara que existe una relación entre el lugar donde se habita y el campo de ejecución, el cual puede ser el trabajo, el religioso, el social, esto genera una relación de condicionamiento en donde se incorporan de manera constante y permanente que contribuyen a construir un sentido de valor, sentido al cual se le agrega el conocimiento, generando una dependencia entre la generación del capital hacia la aplicación del conocimiento.

Este escenario no genera un desarrollo solo por la simple ejecución, ya que debe encontrar el valor significativo en su aplicación para poder transformar de manera positiva los entornos, para de esta forma trascender a la cultura, generando cambios de manera positiva hacia los actores sociales (Bourdieu, 1983).

De esta manera se ha dado el soporte cultural para movimientos políticos nacionales, regionales, étnicos o clasistas que enfrentan al poder hegemónico y buscan otro modo de organización social. Aun fuera de los conflictos explícitos es imposible reducir los variados sistemas lingüísticos, artísticos y artesanales, de creencias y prácticas médicas, las formas propias de supervivencia de las clases populares a versiones empobrecidas de la cultura dominante o subordinadas a ella.

Diseño metodológico

Una vez estructurados los entornos, es necesario establecer las directrices bajo las cuales podemos desglosar el impacto del capital cultural en el futuro profesionista, reforzando la idea que este puede ser incorporado de acuerdo a los contextos y dinámicas sociales hacia el sector productivo.

Hipótesis

El capital cultural del egresado universitario es factor para competir dentro del mercado laboral, por lo que mediante la determinación del capital cultural se detectan áreas de oportunidad para incrementar su competitividad.

Objetivos

General. Determinar la importancia del capital cultural para la competitividad dentro del campo laboral del estudiante universitario, mediante la correlación de las variables involucradas.

Específicos. Comparar el capital intelectual entre los ambientes sociales en los cuales los estudiantes se relacionan

Clasificar las principales variables que se presentan en la estructura del capital cultural.

Explicar cómo se comportan las variables de la construcción del capital cultural y los ambientes dentro de los cuales el estudiante universitario se relaciona

Metodología

La presente investigación se realizará de manera cualitativa, ya que este método de investigación es usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos, como hemos explicado, se basa en principios teóricos de la interacción social, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes. Se requiere de entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan.

En la presente investigación se busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento. En este contexto, como el capital cultural puedo propiciar un incremento en la competitividad del egresado en su ambiente laboral.

De esta manera, la investigación cualitativa se identificaran la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones del capital cultural, el contexto social que lo rodea y como puede generar una ventaja competitiva para el egresado. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio en una población amplia. (Hernández, Fernández Collado, & Baptisa, 2006)

Tipo de estudio	**Tamaño mínimo de muestra sugerido**
Etnográfico, teoría fundamentada, entrevistas, observaciones	30 a 50 casos
Historia de vida familiar	Toda la familia, cada miembro es un caso
Biografía	El sujeto de estudio (si vive) y el mayor número de personas vinculadas a él, incluyendo críticos.
Estudio de casos en profundidad	6 a 10 casos
Estudio de caso	Uno o varios casos

Tipo de estudio	Tamaño mínimo de muestra sugerido
Grupos de enfoque	Siete a 10 casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población.

Tabla 1. Tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos Fuente: (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 563)

Por lo que la muestra serán 30 alumnos de un contexto social relacionado con la zona geográfica comprendida entre los municipios de Lerma, y Toluca, Estado de México, el otro grupo de 30 alumnos de la zona de Villa Guerrero Estado de México.

Con perfil de las carreras de Licenciatura en Administración, e Ingeniería en Procesos Productivos para realizar la recopilación de datos correspondiente.

Parametrización de Variables

Parametrizar es derivar el análisis del objeto y/o campo de estudio en la investigación con elementos medibles u observables que permitan la valoración o emisión de juicios de valor acerca del estado, nivel o desarrollo del fenómeno o proceso investigado.

La parametrización puede servir tanto para realizar la construcción de indagaciones empíricas como teóricas, a partir de descomponer el objeto y/o campo de estudio, por lo general muy amplios, y emitir juicios de valor metodológico acerca del fenómeno u objeto investigado, no necesariamente se parametriza el objeto y el campo, en tanto que no se puede reducir este proceso a que siempre la variable o variables que se defienden, están explícitas en ellos; entonces, no se puede reducir este proceso a cómo se “operacionaliza” la variable que nos ofrece el objeto-campo.

La finalidad de la parametrización es adentrarnos en el fenómeno u objeto que se investiga y puede servir para: Diagnóstico. Caracterización. Validación. Comprobación. Demostración. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006)

Tabla 2

Parametrización de las variables base para el estudio. Elaboración de los autores con base a la información revisada

VARIABLE INDEPENDIENTE: Capital Cultural		
Definición conceptual:	El capital cultural (concepto creado por Bourdieu) incluye cultura general, habilidades y saberes específicos y, sobre todo capital lingüístico	
Definición operacional:	El grado de capital cultural permite la inserción dentro del campo laboral.	
Dimensiones	**Definición conceptual**	**Indicadores**
Cultura General	La cultura es conjunto de componentes social que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada. Por lo tanto, las costumbres, las prácticas, las maneras de ser, los rituales, los tipos de vestimenta y las normas de comportamiento son aspectos incluidos en la cultura.	Valores morales, éticos y pautas de conducta relativos a una comunidad o sociedad.
Educación superior y capacitación.	Se requiere de formar trabajadores altamente capacitados que sean capaces de adaptarse rápidamente al cambiante ambiente y las necesidades del sistema productivo	La importancia de la capacitación para el trabajo con el objetivo de asegurar el constante desarrollo de las habilidades de los trabajadores lo cual es rechazado en muchas economías.
Habilidades	Nivel de competencia para cumplir con la realización de objetivos que permitan alcanzar una meta, incluye la forma o el talento, la pericia o la aptitud para desarrollar alguna tarea. La persona hábil, por lo tanto, logra realizar algo con éxito gracias a su destreza.	La forma en la cual de manera analítica se desenvuelve dentro del entorno, estableciendo el núcleo de contenido de la competencia, que a su vez, representa el conjunto mayor estableciendo una relación de dependencia entre planos, por un lado, el plano material y por otro, el plano abstracto.
Capital lingüístico	El dominio de un cierto tipo de lenguaje y la maestría con una determinada relación con el lenguaje oral, de acuerdo a su contexto e inquietud laboral.	Comprensión de rasgos lingüísticos dela comunicación (características de la voz, expresiones faciales, sistemas gestuales y posturales). Que permiten abrir canales de comunicación asertiva.

Resultados esperados

Al asignar un reconocimiento al capital cultural que de una persona o grupo social, permite describir y entender como este se transforma en capital económico, y de esta manera permite a la organización mantenerse dentro de su entorno. Dada esta importancia es necesario entender la necesidad y la forma en la cual se deben generar espacios que permitan un incremento o una apropiación de manera sostenible del capital cultural, situación que se verá reflejada en beneficios materiales, oportunidades de empleo, y en consecuencia a largo plazo una sociedad estable, en armonía, con conocimiento.

Con lo anterior, se obtendrán las pautas para generar estrategias que apoyen la apropiación y contextualización del capital cultural de acuerdo a la dinámica y social del egresado.

No debemos olvidar que este escenario es complejo debido a la relación que existen entre las variables, las cuales son inestables ante cualquier cambio, sin embargo como hemos revisado a través de la literatura, esta incertidumbre se ve disminuida debido a un conocimiento y sentido crítico del ente social, el cual al ser homogéneo busca el bien común.

Análisis y discusión de resultados

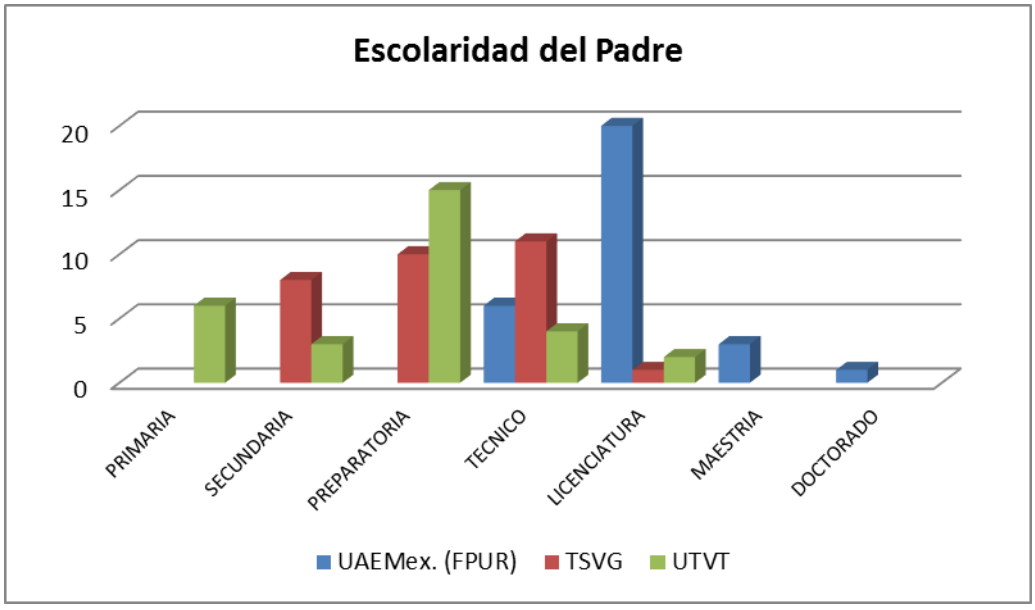


Figura 1. Resultados obtenidos al preguntar la escolaridad del padre, muestra la comparación de los resultados, observándose que en la UAEMex el grado de escolaridad es mayor. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

La figura 1, ¿Escolaridad del Padre?. Nos permite identificar que la escolaridad del padre se inclina hacia un nivel profesional, el cual pudiera ser factor importante para que definir el próximo nivel sociocultural de los hijos, al generar una necesidad de un mejor nivel de vida.

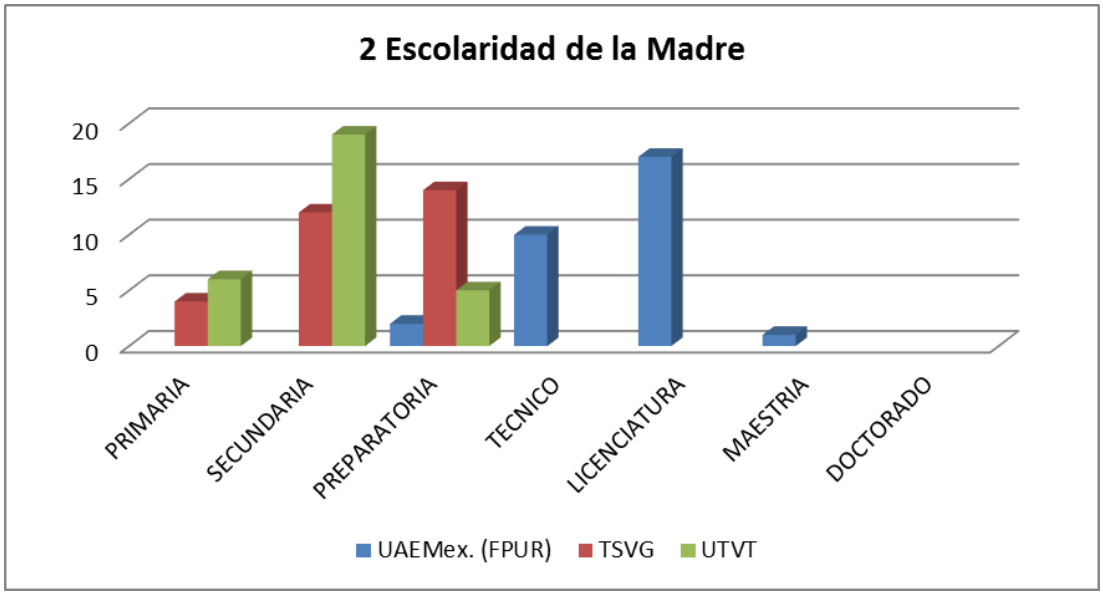


Figura 2. Resultados obtenidos al preguntar la escolaridad de la madre, observamos que se al igual que el padre, el nivel de estudios es mayor en la UAEMex.. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

La Figura 2 ¿Escolaridad de la Madre? Muestra que la escolaridad de la madre sigue adoptando el papel de ama de casa, por lo que no se puede considerar como factor influencible en los hijos para la toma de desiciones para una preparación académica.

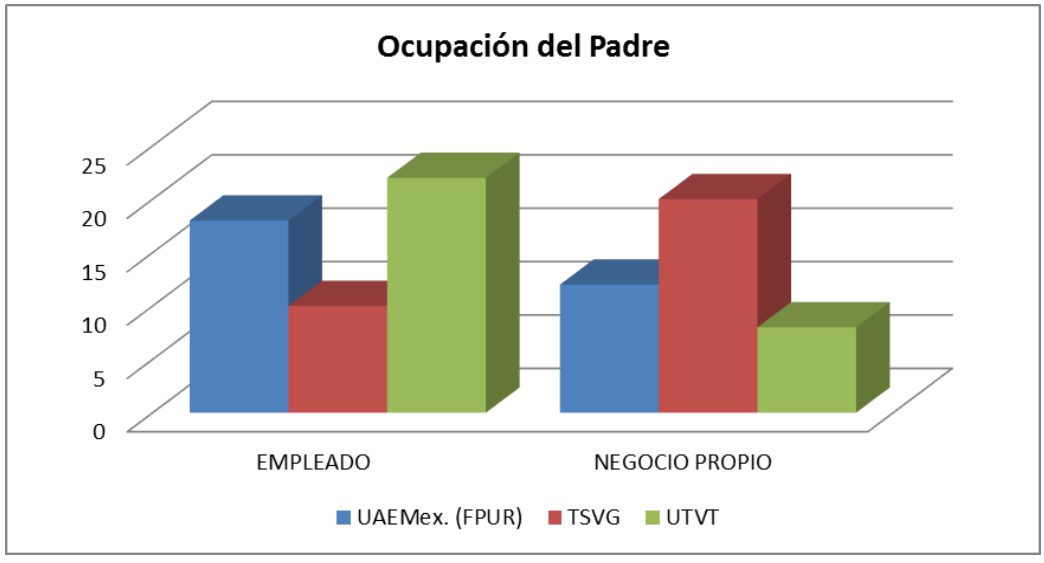


Figura 3. Se muestra la ocupación del padre, lo cual se relaciona con la orientación del estudiante. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

La figura 3 ¿Ocupacion del Pdre? Refleja que la preparación adquirida en la UTVT, va dirigida a un nivel empleado, en cambio el nivel tecnológico es enfocado más hacia lograr ser un emprendedor y llegar a ser “su propio jefe”.

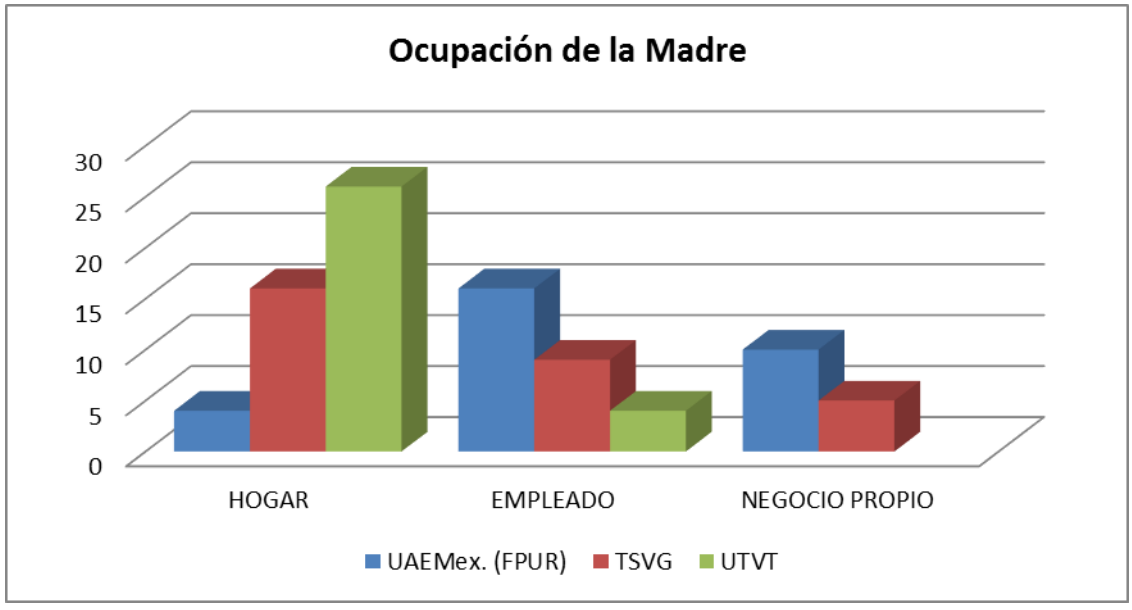


Figura 4:Ocupación de la Madre, en la recopilación de información se observa que la actividad dedicada al hogar se encuentra arraigada en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca (UTVT). En donde la influencia del rol de la Madre sirve como ejemplo para el futuro profesionista Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

La figura 4 ¿Ocupacion de la Madre? Refleja que la ocupación de la madre sigue tomando el rol más antiguo que se ha reservado para la mujer, “el hogar”, a pesar de haber tenido una preparación académica a nivel profesional.

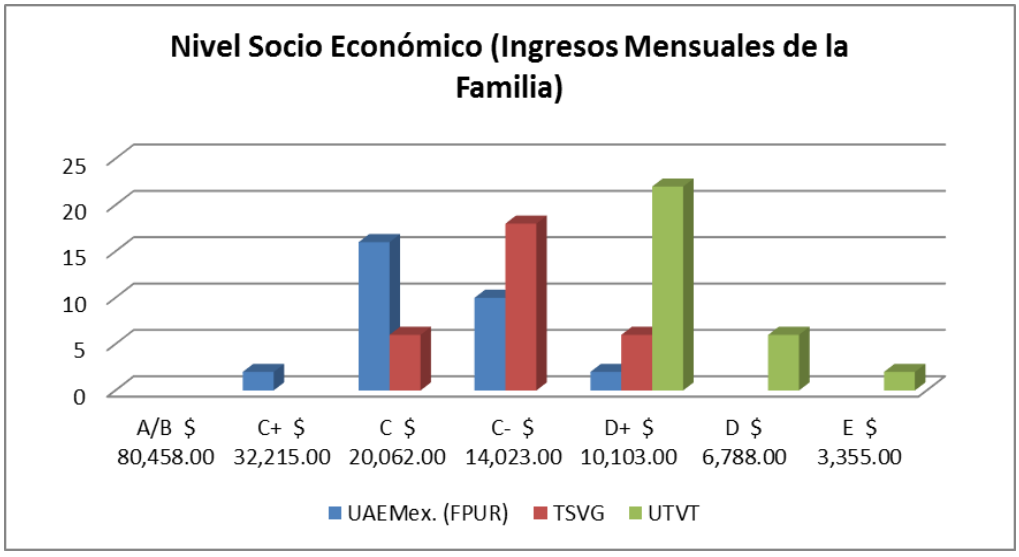


Figura 5. Se observa que el nivel socieconómico, en cuanto a la aplicación del gasto, se realciona con los aspecto ocupacionales de la familia, y por lo tanto el aspecto aspiracional. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

La figura 5 Nivel Socioeconomico, Determina que el nivel socioecionómico no es influencia para que el alumno pueda realizar una carrera profesional ya que claramente muestra que un nivel económicamente alto es más dirigido a una institución pública y no privada.

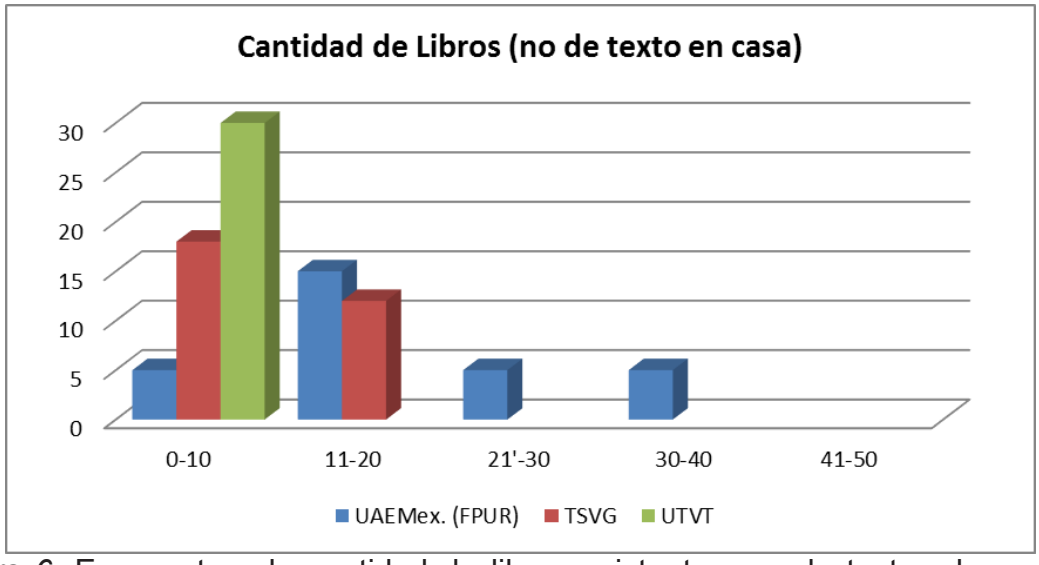


Figura 6. En cuanto a la cantidad de libros existentes, no de texto, el resultado refleja una diferencia entre la UAEMex y la UTVT, lo cual, de acuerdo al estudio

teórico, los coloca en desventaja. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

De la figura 6 ¿Cantidad de Libros? Se deriva que la cantidad de libros habidos en casa no depende de una necesidad lectora, ya que la mayoria de los egresados cuenta con un mínimo de 10 libros, lo cual pudiera reflejar que existe una gran carencia en cuanto al habito de lectura de los egresados en cuestión.

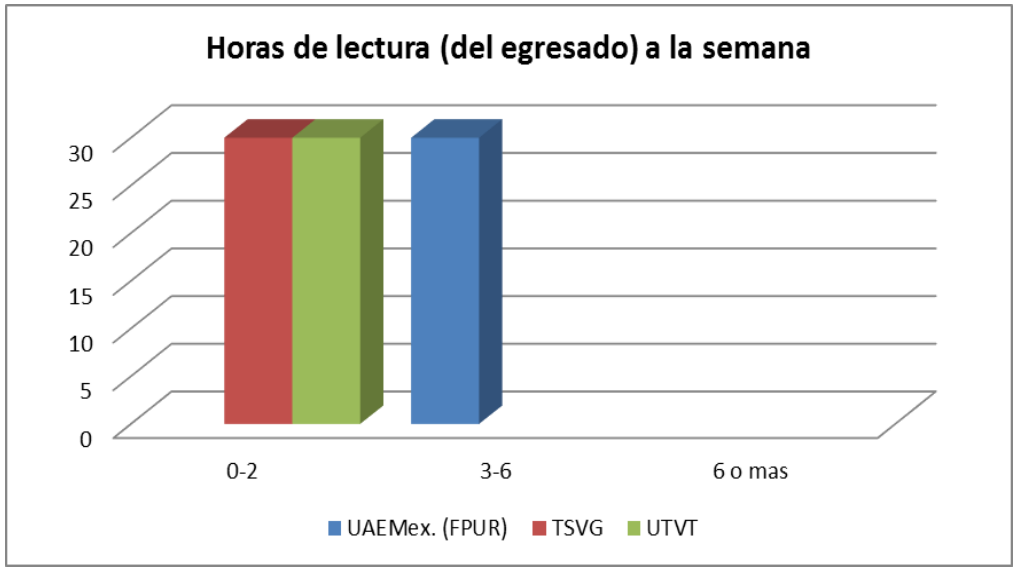


Figura 7. Existe un escaso interés por la lectura, considerando las variables del capital cultural apropiado, genera una gran desventaja el no realizar actividades que promueven el incremento del capital cultural genera una desventaja. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 7 ¿Horas de Lectura? Ésta gráfica refleja que el egresado no tiene una necesidad lectora por cubrir y menos aún un hábito por hacerlo, por razones laborales o culturales.

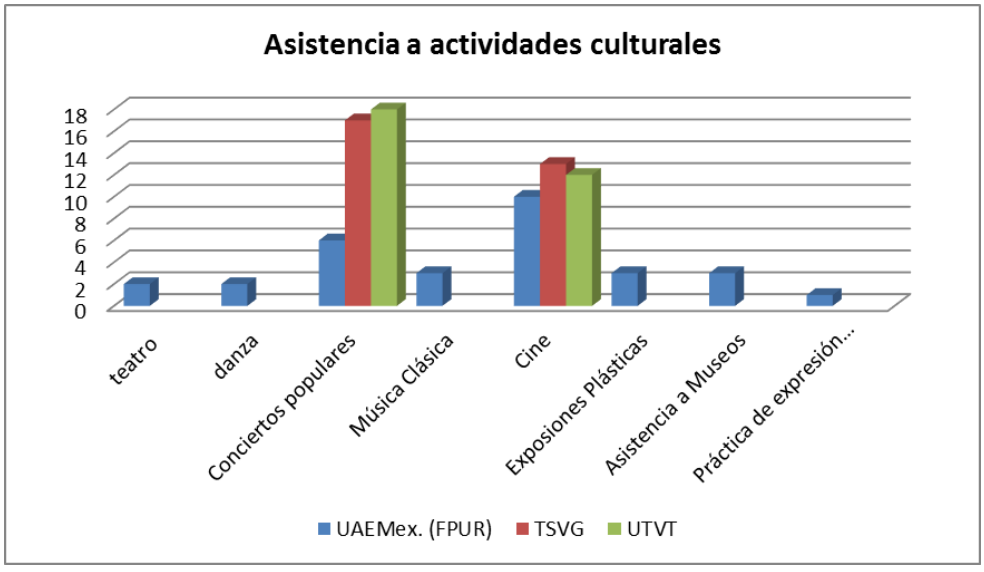


Figura 8. Como se observa en los resultados obtenidos en UTVT y TSVG, la incoporación del capital cultural es baja, siguiendo los aspectos teóricos, se genera un deterioro en el incremento del capital cultural, por lo que es conveniente analizar el impacto en el aspecto laboral.Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 8 ¿Asistencia a Actividades Culturales? En ésta gráfica nos podemos dar cuenta que el entorno en el que vivimos es factor importante para el desarrollo cultural del alumno, debido a las costumbres e infraestructura de cada comunidad.

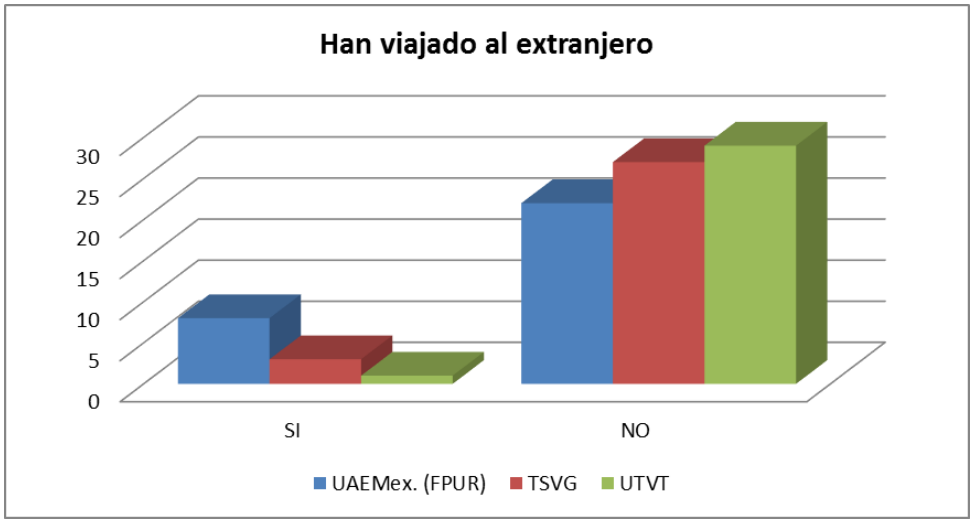


Figura 8. El no tener contacto con otras culturas, costumbres, actividades relacionadas al intercambio de experiencias provocan una dismunicuón de

interacción debido al contexto global cada vez mas presente en las actividades económicas y sociales. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

En la figura 9 ¿Han viajado al Extranjero? Podemos apreciar que no es prioridad para el alumno realizar un viaje al extranjero, se visualiza una carencia a nuevas posibilidades de mejorar experiencias de vida ni aprendizaje personal.

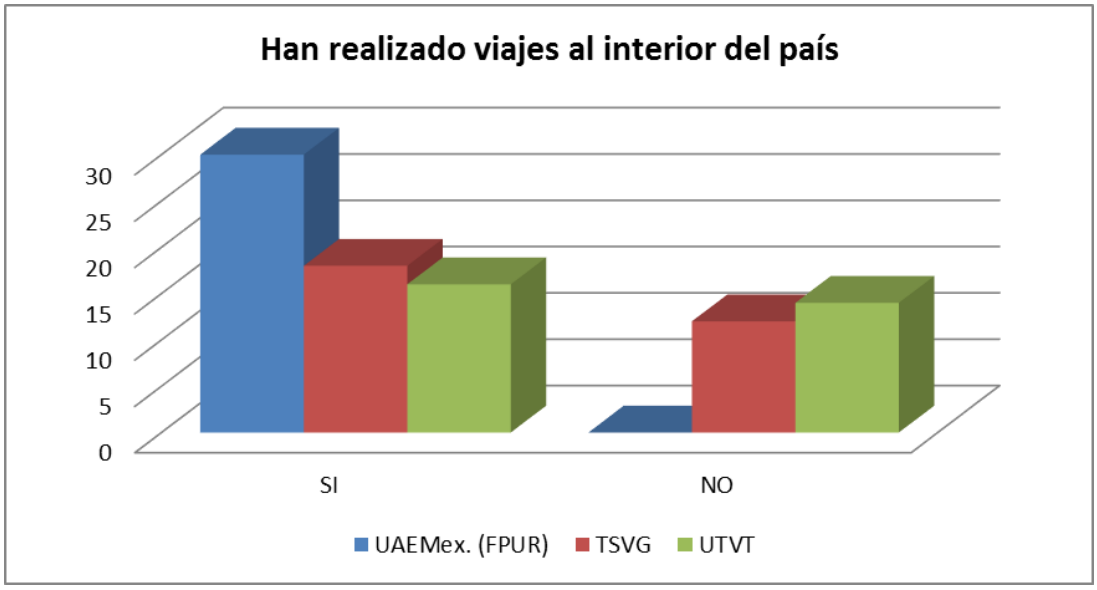


Figura 10 La experiencia al realizar cualquier tipo de viajes, inclusive locales, incrementa el capital cultural, sin embargo observamos que dentro del contexto de la UTVT se presenta una brecha, lo importante es determina el impacto de esta en el desempeño laboral. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 10 ¿Han realizado viajes al interior del país? La mayoría de los alumnos como lo refleja la figura 10 refiere el haber realizado viajes al interior del país, lo cual quiere decir que puede existir una comunión con un entorno más próximo el cual pudiera ayudar a ampliar una cultura previamente establecida.

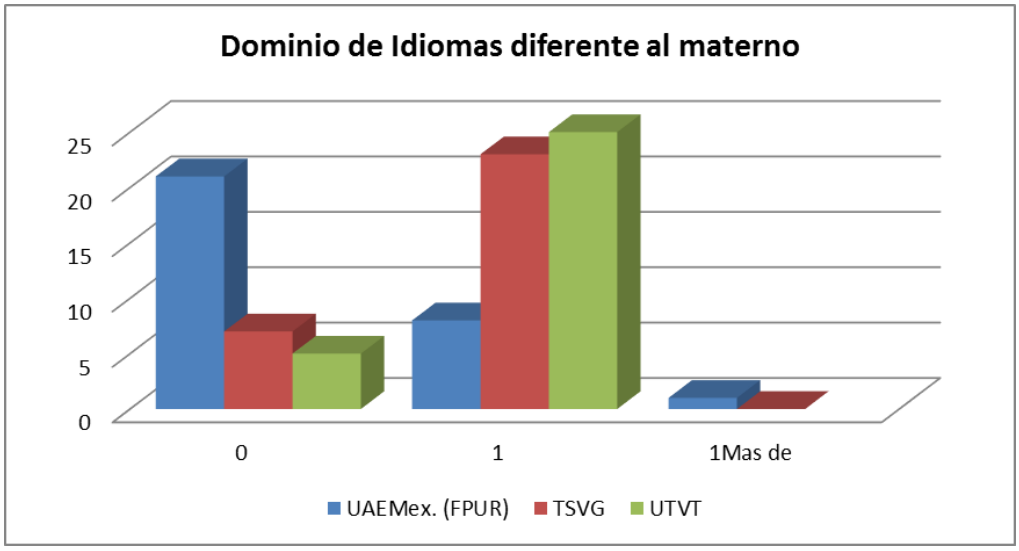


Figura 11:El contexto global exige el manejo de al menos dos idiomas, el no hacerlo, expone al futuro profesionista a ocupar una posicion no relevante dentro de las organizaciones. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 11 ¿Dominio de idiomas diferente al materno? En la actualidad es determinante dominar un idioma diferente al materno, ya que para el campo laboral es pieza clave para un mejor nivel estructural dentro de un ente, y según el redultado de esta encuesta los egresados si cumplen con esta condición.

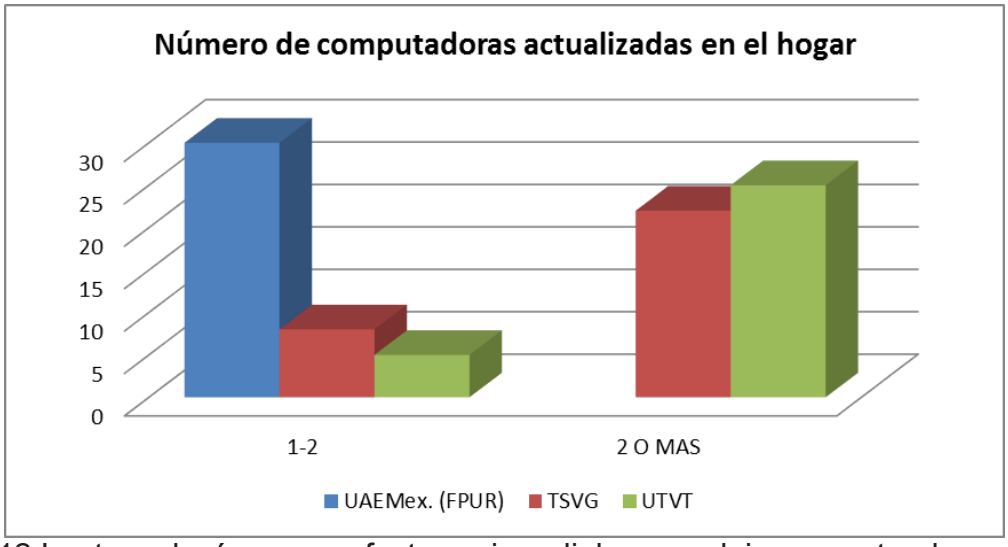


Figura 12:La tecnología es un factor primordial para el incremento de capital cultural, por este motivo se debe tener al alcance dispositivos que permitan este

contacto de manera eficiente. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 12 ¿Numero de computadoras actualizadas en el Hogar? Hoy en día el contar con una computadora actualizada es primordial como apoyo para poder tener un aprendizaje autónomo y didáctico. En La figura 12 nos podemos dar cuenta que en los niveles tecnológicos se refleja esa importancia ya que en los dos se encuentra reflejado de manera notoria esa necesidad.

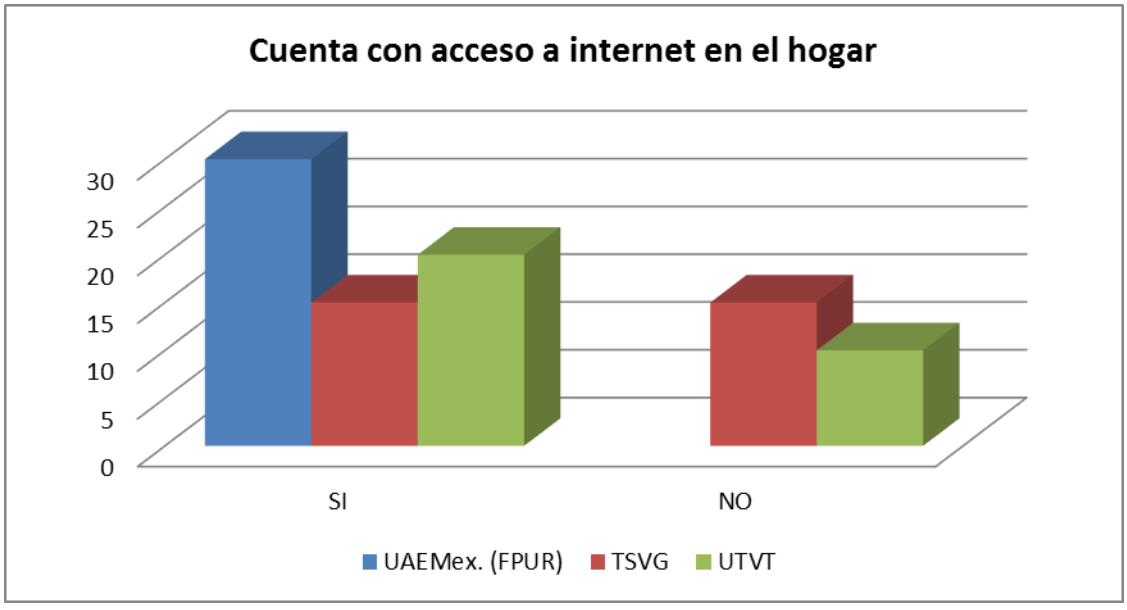


Figura 13: Una forma de establcer contacto con otras culturas y acceder a material relevante es mediante el uiso de Tecnologias de información y comunicación, debido a esto es imprescindible que el futuro profesionista desde su hogar tenga acceso para estar en contacto desde el hogar. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 13 ¿Cuentas con acceso a internet en el hogar? El Internet es otra necesidad actual determinante, ya que se ha convertido en la vía más rápida para hacer llegar de manera concreta la información. Desgraciadamente y como lo

muestra la figura, no todos cuentan con dicha herramienta, lo cual demuestra que ésta es consecuencia de un nivel económico no alcanzable por todos.

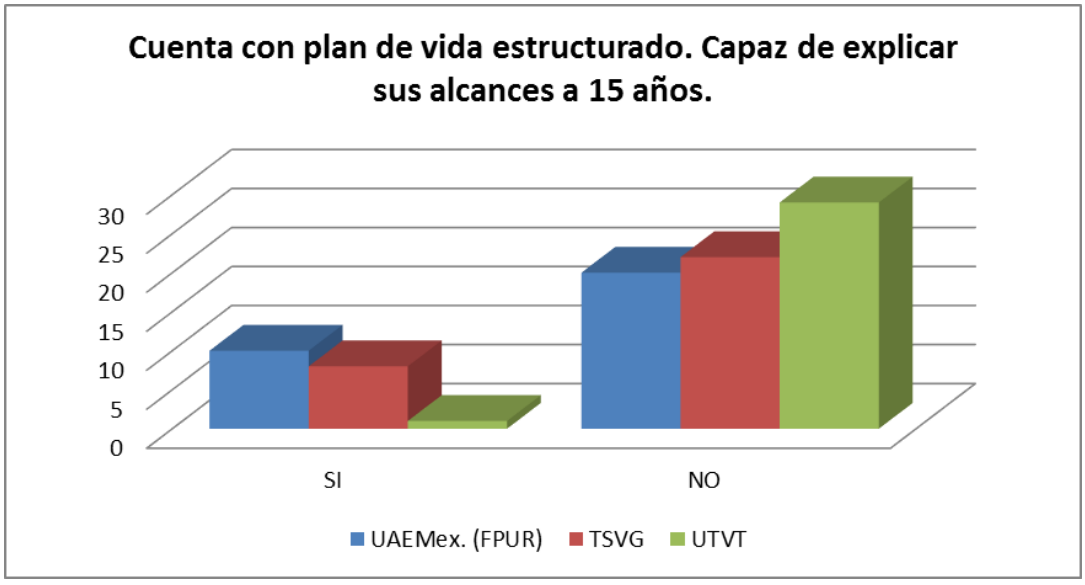


Figura 14: El plan de vida proyecta intereses, inquietudes y la forma en la cual el futuro profesionista aplica sus recursos y conocimentos para su desarrollo, al no contar con esto de manera concreta genera inestabilidad en su desempeño, este puede ser resarcido con el interés que se genera al incrementar el capital cutural. Elaboración de los autores con base a los resultados del instrumento aplicado.

Figura 14 ¿Cuenta con plan de vida estructurado, capaz de explicar sus alcances a 15 años? El ser humano, se ha dedicado a vivir el día a día haciendo caso omiso a una previsión de vida, por lo que como muestra la figura 14 la mayoría de los alumnos no tiene claro un plan de vida, ni a corto, ni a largo plazo, no importando nivel socieconómico y/o espacio en donde se desarrollen.

Conclusiones

Se ha presentado la importancia del capital cultural, el contexto socio cultural de los grupos en estudio; los resultados se mezclan de una manera extensa debido a la diferenciación de las variables involucradas, existe una liga entre los logros educativos y los aspectos sociales, ya que estos se reproducen de acurdo a las directrices establecidas por Bourdieu; cuando se apropia el capital cultural a través de los diversos enfoques impacta en el comportamiento del Estudiante Universitario, como consecuencia, el resultado se muestra en la competitividad dentro del campo laboral. Se observa que los espacios urbanos y suburbanos de donde pertencen los grupos de estudio presentan variaciones, esta situación, al momento de enfrentar escenarios laborales genera una desventaja, sin embargo, esta brecha no es considerable, por lo que con la estrategia adecuada se lograran colocar en concordancia. El capital cultural no debe ser un diferenciador para la inclusión o exclusión dentro del mercado laboral, ya que el contexto regional el futuro profesionista es la directriz para su desarrollo profesional y personal, por lo que el estudiante tendrá la capacidad de competir dentro de su entorno; no obstante lo anterior, la dinamíca económica y social actual implica movimientos económicos, de personas, de bienes y servicios, motivo por el cual se enfrenta a ambientes ajenos a su contexto dentro de los cuales debe incursionar para ser competitivo laboralmente, es bajo este tenor en donde la desventaja que presenta se convierte en un riesgo, el cual debe dismunuir mediante el incremento en su capital cultural para disminuir la incertidumbre laboral.

Bibliografía

Ackoff, R. (1967). *The design of social research.* Chicago: University of Chicago.

Aguilar, R. D. (2008). Adaptación del inmigrante mexicano como un proceso de adquisición de capital cultural: hacia una nueva aproximación teórica a las poblaciones migrantes. *Investigación & Desarrollo, 16*, 160-183.

Aguirre, A., & Pinto., M. (2006). Asociatividad, Capital Social y Redes Sociales. *Revista Mad*, 74-92. Retrieved from Asociatividad, Capital Social y Redes Sociales.

Alexander, J. (1995). The Reality of Reduction: the failed Synthesis of Pierre Bourdieu. *Fin De Siecle Social Theory: Relativism, Reduction, and the Problem of Reason*, 128-217.

American Psichological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Assosiation* (2ª ed.). México: El Manual moderno.

Anguiano, C. (2007). *"La familia desde la perspectiva de Pierre Bordieu"*. Retrieved 02 05, 2008, from http://www.fi ces.unsl.edu.ar/~kairos/k01-

Avila, F. M. (2004). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernestein. *Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado*, 1-17.

Bourdieu, P. (1963). *Campo intelectual y proyecto creador.* México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1966). Condición de clase y posición de clase. *Archives européennes de sociologie, VII*, 201-223.

Bourdieu, P. (1977). “La production de la croyance: contribution a une économie des biens symboliques”. *Actes de la recherche en sciences social es*, 5-7.

Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, espacio social y escuela.* Bogotá: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1979). Los tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*(5), 11-17.

Bourdieu, P. (1985). *The Social Space and the Genesis of Groups Theory and Society.* Bogota: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital.* Bogota: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990). *Sociologia y Cultura.* México D.F.: Grijalbo, S.A.

Bourdieu, P. (1995). *Las practicas sociales. La ciencia y el imaginario Social.* Buenos Aires: Almagesto.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Grupo Santillana Ediciones.

Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. L. (2005). *Una Invitación a la Sociologia Reflexiva.* Buenos Aires: Editores Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron , J. (1972). *La Reproducción. El sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P., & Yvette, D. (1975). Le couturier et sa griffe: contribution a une théorie de la magie. *Actes de la recherche*(1), 7-36.

Bourdieu, Pierre. (1983). *Campo de Poder y Campo Intelectual.* Buenos Aires: Folios Ediciones.

Calva, J. L. (2006). *AGENDA PARA EL DESARROLLO. VOL. 13: POLITICAS DE DESARROLLO REGIONAL.* México: Miguel Angel Porrua.

Campbel, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimentaldesigns for research.* Chicago: Rand McNally & Company.

Capo, V. J. (2002). Economía del conocimiento, ciudad y competitividad. *Investigaciones Regionales*, 139-161.

Christensen, L. B. (2000). *Metodology Experimental* (8ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2ª ed.). pearson Education In.

Cuervo, G. L. (2000). Ciudad Competitiva en todas partes. *Territorios*, 34-37.

De Kluyver, C. (2001). *pensamiento Estratégico. Una perspectiva para los ejecutivos* . Buenos Aires: Pearson Educación.

Dimaggio, P., & Michael, U. (1978). Social Class and Arts Consumption: The Origins and Consequences of Class Differences in Exposure to the Arts in America. *Theory and Society*, 141-161.

García, C. N. (1995). *Hybrid cultures: strategies for entering and leaving modernity.* Minneapolis MN: University of Minnesota Press.

García, E., & Coll, S. J. (2003). Competitividad y eficiencia. *Estudios de economía aplicada*, 423-450.

Gil, M. (n.d.). *Tipos de Investigación* . Retrieved Junio 14, 2011, from http://www.ucla.edu.ve/dmedicin/departamentos/medicinapreventivasocial/SEB/investigacion/tiposinvestigacion.pdf

Gómez, A. (2006). Globalización, Competitividad y Comercio Exterior. *Análisis Económico*, 131-178.

González, J. (1994). La transformacion de las ofertas culturales. *Estudios sobre culturas contemporaneas, VI*(18), 9-24.

Grant, R. (2002). Contemporary Strategy Analisis. *Blackwell*.

Grinell, R. M. (1997). *Social Weork research and evolution. Quantitative and Qualitativeaproaches* (5ª ed.). Peacock Publishers.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación .* México: McGraw Hill.

Hernández, S. R., Fernández Collado, C., & Baptisa, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuatra edición ed.). México: Mc Graw Hill.

Ignacio Díaz, G. (2008). Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XIV*, 161-169.

Ignacio, D. G. (2008). Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Diciembre-Sin mes*, 161-169.

Kinnear, & Taylor. (2005). Diseño de la Investigación. In *Investigación de Mercados* (Quinta Edición ed., pp. 127-130). Colombia: Mc Graw Hill.

León , O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana.

Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de Mercados* (Cuarta edición ed.). México: Pearson Educación.

Martínez Pedrós, D., & Mila Gutiérrez, A. (2005). *La elaboracion del plan estratégico y su implementación a través del cuadro de mando integral.* España: Doaz de Santos.

Medina Sandra, D. C. (2010, Agosto 11). *Investigación Explicativa.* Retrieved Junio 14, 2011, from sitio Web slideshare: http://www.slideshare.net/cqsita/investigacion-explicativa

Méndez, M. J. (2007). *La economía en la empresa.* México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Mercado H., S. (1995). *Administración de Pequeñas y Medianas Empresas.* México: PAC S.A de C.V.

Mertens, C. M., & McLaughlin, J. (2005). *Research and evaluation methods in special education.* Thousand Oaks: Corwin press/Sage.

Miller, D. C., & Salkind, N. J. (2002). *Hanbook of research design y social mesearement.* Thousamd Oaks: Sage Publications.

Negrete, S. M. (2004). *El centro de México: Evolución, Límites y oportunidades para el desarrollo regional.* México: El Colegio de México A.C.

Porter, M. (1990). *Competitive Advantage of Nations.* Harvard Business Reviw.

Prahalad , C., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*.

Rodríguez Valencia, J. (2002). *Administración de Pequeñas y Medianas Empresas* (Quinta Edición ed.). México: Thomson.

Rojas, S. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales* (26ª ed.). México: Plaza y Valdés.

Schwab, K. (2015). *The Global Competitiveness Report 2015-2016.* Worl Economic Forum.

Secretaria de Economía. (2009, 07 2011). *Contacto PyME*. Retrieved 11 12, 2011, from http://www.economia.gob.mx/swb/es/economia/p_cpyme_informacion

Selltiz, C., Jahoda, M., Dehutsch, M., & Cook , S. W. (1998). *Métodos de Investigaciones sociales.* Madrid: Rialp.

Soros, G. (1999). *La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro.* México: Plaza & Janes.

Subirats, M. (1977). *Introducción a la edición castellana.* Barcelona: Laia.

Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la Investigación Científica.* México: Limusa.

Wei, C. C. (1999). *La organización Inteligente: El empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones.* Mexico: Oxford University Press.

Investigación Concluida

Perspectiva de alumnos del área Económico Administrativa en relación a su rendimiento académico[1]

Hortensia Hernández Vela[2]
Norma Patricia Garrido García[3]
Víctor Manuel Lerma Moreno[4]

Resumen

El tema del rendimiento escolar ha sido estudiado desde muy diversas perspectivas tratando de identificar los factores que inciden sobre él, pero existen pocas investigaciones en relación con lo que los alumnos consideran importante para tener un buen desempeño académico en sus estudios, éste es el tema que nos ocupa en la presente investigación, en donde se analiza la jerarquía que establecen los alumnos a los factores que se les presentan como opción: atención, estudio, asistencia, puntualidad, apoyo familiar, apoyo de compañeros y apoyo institucional. La información se recopiló por medio de un cuestionario estructurado en una muestra representativa de los alumnos de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, para establecer el contexto del desempeño, también se reporta el análisis del impacto de datos sociodemográficos y académicos señalados por diversos autores como importantes y su incidencia sobre el rendimiento evaluado a través del promedio de las calificaciones de los alumnos. Los resultados nos permiten inferir que existe poca relación con los factores sociodemográficos señalando únicamente como importante el aspecto de un buen antecedente académico a través de la forma de ingreso, la relación que no se puede negar es que la satisfacción está relacionada con el desempeño académico y a los factores que desde la perspectiva de los alumnos inciden en su rendimiento, cabe señalar la existencia de una cierta cultura que considera más importantes la asistencia, la puntualidad y la atención en la clase que el estudio.

Palabras clave: Rendimiento Académico, Factores, Alumnos

[1] En esta investigación se reconoce la participación de los alumnos Edgar Valdez Cordero y Carlos Estrada
[2] guioda01@yahoo.com.mx Universidad Juárez del Estado de Durango. Tel. (618) 1301598. Constitución 404, Sur, C.P. 34000. Durango, Durango
[3] npgarrido@yahoo.com.mx Universidad Juárez del Estado de Durango.Tel. (618) 1301598. Constitución 404, Sur, C.P. 34000 Durango, Durango
[4] viclerma@yahoo.com.mx Universidad Juárez del Estado de Durango Tel. (618) 1301598 Constitución 404, Sur, C.P. 34000 Durango, Durango

Introducción

El interés en conocer los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes universitarios se ha incrementado notablemente y se han realizado numerosas investigaciones desde diferentes perspectivas: académicas, sicológicas, y con base en factores sociodemográficos, bajo diferentes teorías: de la conducta planeada, de la motivación, personalidad, cognitivas, etc. Todas ellas bajo el supuesto de que la identificación de los factores puede mejorar, permitir la intervención y dar servicios de soporte a los alumnos en riesgo académico.

El rendimiento medido con base en el promedio académico es también un punto de referencia del desempeño para los alumnos y el mejorarlo un objetivo a lograr, desde la perspectiva de los estudiantes se requiere de acciones y apoyos para alcanzarlo, y podemos decir que existe una percepción compartida en relación a las estrategias para lograr una buena calificación en las materias que cursan, en este sentido se establece en la presente investigación una serie de factores que desde el punto de vista de los alumnos son importantes y se jerarquizan para definir lo que pudiéramos llamar la cultura del desempeño exitosa en la institución que nos ocupa, considerando que éstos factores y estrategias de ser aplicados redundan en la obtención de una mejor calificación.

Marco teórico

Las investigaciones que se han realizado acerca del rendimiento académico de los estudiantes universitarios han puesto de manifiesto que se trata de un fenómeno multicausal, en donde es posible encontrar diversos factores

explicativos, considerando tanto variables inherentes al individuo como variables que corresponden al contexto social y al contexto institucional.

Garbanzo (2007) a partir de una revisión de los hallazgos de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica, presenta los posibles factores asociados al rendimiento académico y los clasifica en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales.

Determinantes personales.

En los determinantes personales se incluyen factores como la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, la satisfacción con respecto a los estudios, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes, el sexo, la formación académica previa a la universidad y la nota (calificación) de acceso a la universidad y se definen brevemente como:

1. La competencia cognitiva se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales.

2. La motivación se subdivide en: *motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control.*

a) La motivación *intrínseca.* Se refiere a la satisfacción interna que se obtiene al realizar determinada tarea, es decir, la realización del estudio en sí recompensa al estudiante.

b) La motivación extrínseca*:* se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación. Dentro de estos se encuentran aspectos como el tipo de universidad, los servicios que ofrece la institución, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente, etc. Las condiciones dadas por estos elementos externos tienden a reforzar la conducta académica, incrementando la motivación del estudiante mediante reconocimientos, premios, etc.

c) Las atribuciones causales: se refieren a la percepción que tiene el individuo acerca de los resultados académicos; asumir que los resultados académicos se deben a la propia capacidad y esfuerzo influye en el logro de buenos resultados académicos.

d) Las percepciones de control: se refieren a la percepción que tiene el estudiante acerca del grado de control que ejerce sobre su desempeño académico y pueden ser cognitivas, sociales y físicas.

3. Las condiciones cognitivas son las estrategias de aprendizajes que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizaje. La motivación da pie a la adopción de metas, que determinan en gran medida las estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea y repercuten en su rendimiento académico. La percepción que el

estudiante tiene sobre factores como la evaluación, el tipo de materia, la complejidad de la materia y el estilo de enseñanza, influyen en las estrategias de aprendizaje que adoptará, por ejemplo, el uso de mapas conceptuales, horas asignadas al estudio, etc.

4. El autoconcepto académico. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma. La capacidad percibida por parte del estudiante, el rendimiento académico previo y creer que la inteligencia se desarrolla a partir del esfuerzo académico, contribuyen a formar un autoconcepto académico positivo.

5. La autoeficacia percibida. Se define como la creencia personal acerca de la capacidad para alcanzar un desempeño académico determinado. Si el estudiante se percibe con una elevada autoeficacia en su desempeño académico, confía en su dominio para ello.

6. Bienestar psicológico. La *satisfacción* hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera.

7. *La asistencia a clases* se refiere a la presencia del alumno en las lecciones. La motivación está asociada a la asistencia a clases, y la ausencia a las lecciones se relaciona con problemas de repetición y abandono de los estudios.

8. La inteligencia es una de las variables más estudiadas dentro de pruebas de comprensión verbal y razonamiento matemático (Pruebas psicométricas). La inteligencia es un buen predictor de los resultados académicos, que sobresale en

el rendimiento académico, lo cual produce una relación significativa (aunque moderada) entre inteligencia y rendimiento académico (Castejón, Pérez, 1998, citado por Garbanzo, 2007).

9. Las aptitudes**:** al igual que la inteligencia, las aptitudes son variables innatas (Arias Galicia) comúnmente estudiadas dentro de los determinantes de índole personal. Se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas (Castejón, Pérez, 1998, citado por Garbanzo, 2007)

10. El sexo o género: no se puede afirmar que existe una relación entre el rendimiento académico y esta variable; sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior que a los hombres (Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004), González, F. A., 1996, citado por Garbanzo, 2007).

11. Formación académica previa a la universidad. El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene relación que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante.

12. Nota de acceso a la Universidad (Calificación de ingreso)*:* estudios realizados en la enseñanza superior asociados al rendimiento académico enfatizan el valor de la calificación obtenida en las pruebas de admisión a la universidad como un predictor de los más importantes en el rendimiento

académico, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad, es decir el promedio obtenido en el ciclo del bachillerato (Garbanzo, 2007).

Determinantes sociales.

Según Garbanzo (2007), son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales. Se incluyen en los determinantes sociales las diferencias sociales, el entorno familiar, el nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, el nivel educativo de la madre, el contexto socioeconómico y las variables demográficas.

1. Las diferencias sociales. Garbanzo (2007) señala que "está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos" y cita un informe de la OCDE-CERI de 1995, el cual señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico; pero que no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las educativas, y que hay otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden incidir en forma positiva o negativa en lo que a desigualdad educativa se refiere.

2. El entorno familiar. Se refiere a un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica. Un ambiente familiar propicio, marcado por el compromiso, incide en un adecuado desempeño académico; también se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico.

3. Nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante. Para Garbanzo (2007), los hallazgos de la investigación manifiestan que el nivel educativo de los progenitores influye significativamente en los resultados académicos. Cita el estudio de Vélez y Roa (2005) con estudiantes universitarios en Bogotá, en el que encontró que el "hecho de que no se realicen estudios superiores por parte de los adultos de quien dependen económicamente los estudiantes, se asocia con el fracaso académico. Esta correlación ha sido fuertemente analizada en muchas *investigaciones* de alto nivel, entre las que se distinguen las efectuadas por organismos internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)".

4. Nivel educativo de la madre. Garbanzo (2007) encontró en su revisión, que el nivel educativo de la madre es una variable de relevancia en esta temática, y cita a (Marchesi, 2000; Castejón y Pérez, 1998); quienes consideran que cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado.

5. *Capital cultural.* Este factor se refiere al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar y sus recursos didácticos como acceso al Internet, la literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo; todo este capital cultural contribuye a resultados académicos positivos.

6. Contexto socioeconómico. Cohen (2002, citado por Garbanzo, 2007) cita un estudio del Banco Mundial en 1995, donde se demostró que entre un 40% y 50% de los resultados académicos está fuertemente asociado al impacto de las características del contexto socioeconómico y familiar.

*7. Variables demográficas.*se refiere a *condiciones* como la zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva entre otros, son factores que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa

Determinantes institucionales.

Esta categoría es definida por Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias, etc. Los elementos que actúan en esta categoría son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros

factores que rigen en la institución educativa. A continuación se definen los determinantes institucionales:

1. Elección de los estudios según interés del estudiante. Se refiere a la satisfacción vocacional del alumno.

2. Complejidad en los estudios. Se refiere a la dificultad de algunas materias de las distintas carreras o áreas académicas.

3. Condiciones institucionales. Se refiere a elementos como condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado, se presentan como facilitadores, o en su caso, obstaculizadores del rendimiento académico siendo los *Servicios institucionales de apoyo:* aquellos servicios que la institución ofrece al estudiantado, según su condición económica, como son: sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros.

4. Ambiente estudiantil. Un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico.

5. Relaciones estudiante profesor. Las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos.

6. Pruebas específicas. Se refiere a aquellas carreras universitarias que establecen además de las pruebas de admisión a la universidad, pruebas específicas de aptitud con la carrera que el estudiante desea cursar. Carrión

(2002) le atribuye a las pruebas que de una u otra forma determinan el ingreso al estudiante un valor importante en materia de rendimiento académico. Estas pruebas principalmente se asocian con los cupos disponibles, como un criterio más de selección.

Otras investigaciones han buscado establecer la relación de diversos factores con el rendimiento académico; estos estudios buscan conocer las interrelaciones entre dichos factores y estudios recientes intentan dar explicaciones a través de modelos conceptuales. Las siguientes investigaciones ejemplifican esta tendencia.

Phillips, Abraham y Bond (2003), en un estudio prospectivo que exploró la relaciones entre características de la personalidad (desde el Modelo de los Cinco Grandes), tipo de motivación (desde la Teoría de la Determinación) y metas específicas (desde la Teoría del Comportamiento Planificado) como determinantes del grado de desempeño académico de 125 estudiantes a punto de graduarse. Sus resultados indican que las características de personalidad pueden afectar el desempeño en los exámenes finales a través de mediadores como la intención, el arrepentirse anticipadamente, la identidad del estudiante y la motivación intrínseca.

El estudio de Fenollar, Román y Cuestas (2007), buscó desarrollar y probar un modelo conceptual en el contexto de una universidad; sus estudios aportan evidencia a la hipótesis del papel mediacional de las estrategias de estudio en el efecto del logro de metas y la autoeficacia sobre el rendimiento académico.

Por su parte, Liu y Young (2015), estudiaron el efecto de la competencia autopercibida y la aproximación al aprendizaje (superficial o profundo) sobre la motivación académica y el desempeño en 462 estudiantes de Hong Kong. Los resultados confirmaron su modelo hipotético, en particular la aproximación al aprendizaje (superficial o profundo) influye en el promedio académico, mientras que el efecto de la competencia autopercibida fue mediatizada por la motivación.

Klomegah, (2007) llevó a cabo un estudio en el que utilizó el Modelo de Autoeficacia de Metas para examinar la extensión en la cual los puntajes obtenidos por el alumno en autoeficacia, auto establecimiento de metas, asignación de metas y habilidad (las cuatro variables del modelo) podrían predecir el desempeño académico de 103estudiantes universitarios.

Garbanzo (2007), advierte que dada la complejidad del tema, es posible que en cualquier investigación valiosos indicadores se dejen fuera y, que en las relaciones que se suelen dar entre los distintos factores por más relaciones que parezcan tener, no es posible hablar de una generalización, pues los resultados podrían ser muy diferentes según el conjunto de las relaciones causales, las poblaciones que se estudien y sus contextos.

En este sentido la investigación que se presenta aborda algunos factores personales, sociodemográficos e institucionales, haciendo énfasis en los factores y/o estrategias que los alumnos perciben como determinantes para un alto rendimiento académico.

Método

Esta investigación se puede considerar un estudio exploratorio de tipo descriptivo transversal y se llevó a cabo a través de una encuesta aplicada a los alumnos inscritos en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED durante el ciclo B de 2014.

Muestra. El tamaño de muestra fue determinado en base a una población conocida de 360 (N) alumnos que conforman el total de los estudiante del segundo al quinto semestre de las carreras que ofrece, Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía en base a la fórmula (1) para maximización de la muestra (p=0.5, q=0.5) a un nivel de significancia (d) de 0.05.

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N-1)+Z^2pq}$$

Resultando un requerimiento de 189 alumnos, la muestra utilizada está constituida por 192 y se seleccionaron de forma estratificada por carrera. Para la carrera de Contador Público se obtuvo una muestra de 97 alumnos; para la Licenciatura en Administración una muestra de 79 alumnos y para la Licenciatura en Economía una muestra de 16 alumnos.

Instrumento. Se diseñó un cuestionario de 13 preguntas estructuradas en las que medían datos sociodemográficos, percepción del alumno acerca de los factores que afectan el rendimiento académico, la jerarquización de las limitaciones e información académica del alumno como el status académico (ser regular o irregular) o su rendimiento académico (promedio general).

Procedimiento. El instrumento se aplicó en los salones de clase durante el ciclo B de 2014, se realizó un primer análisis de los datos con el propósito de describir las características de la muestra: licenciatura, semestre, forma de ingreso a la institución, status académico y escuela de procedencia. También se analizaron los datos con relación a las variables sociodemográficas: familiar con quien vive el alumno, procedencia del ingreso familiar, hecho de que el alumno trabaje o no, escolaridad de los padres, situación económica desde la perspectiva del alumno, carencia de recursos físicos y tecnológicos de los alumnos y condiciones personales que limitan el desempeño de los alumnos.

Con el objeto de determinar si la variables sociodemográficas inciden en el desempeño (promedio académico), se realizó un análisis inferencial, empleando la prueba t de Student o Anova con los datos de cada una de las variables (por ejemplo, si el alumno trabaja vs no trabaja y su influencia en el promedio general, familiar con quien vive el alumno y la influencia de esta variable en el promedio general; etc.).

Uno de los objetivos del estudio buscó conocer la jerarquización de los factores que desde su perspectiva, los alumnos consideran influyen en un buen desempeño académico: asistencia, apoyo de compañeros, puntualidad, apoyo familiar, poner más atención en clase, más horas de estudio, apoyo de la institución y para esta información se realizaron dos tipos de análisis. El primero consistió en calcular los valores absolutos asignados por los alumnos a cada factor y determinó así el orden de importancia de cada uno, en general y según el status académico del alumno (ser regular o irregular).

En base a los porcentajes de respuesta dadas a cada alternativa e interpretar la importancia que le da el alumno, los datos se transformaron para asignar a cada alternativa los siguientes valores: respuestas 1 y 2 muy importante, respuestas 3 y 4 importante y respuestas 5, 6 y 7 poco importante, siendo excluyentes las respuestas para cada factor. Estos datos se analizaron a través de tabulaciones cruzadas con relación a la variable status académico (ser regulares o irregulares). Finalmente se reporta la satisfacción de los alumnos con su carrera y se correlaciona con el desempeño académico.

Resultados

Los resultados describen en primer lugar las características de la muestra considerada, continuando con datos sociodemográficos y su relación con el rendimiento académico, para posteriormente centrarse en la descripción de los factores o estrategias que los alumnos consideran determinantes para un buen desempeño, cerrando con la satisfacción percibida con la carrera elegida.

Descripción de la muestra.

La descripción de la muestra en relación a los datos académicos que se utilizan como referencia se relaciona con licenciatura de adscripción, semestre, forma de ingreso, estatus académico y escuela de procedencia. (Tabla 1) Como puede verse aproximadamente el 50% ingresa por Ceneval y el otro 50% por curso propedéutico resultado evidente dado que los ingresos son alternados. Lo que si llama la atención es el alto número de alumnos que se reconocen como irregulares lo que obedece no solamente a materias que se van atrasando sino también a las que se adelantan. Los alumnos proceden en su mayor parte de los

CBTI´s locales y de los Colegios de Bachilleres de los Municipios el resto se compone de alumnos de las preparatorias universitarias y de otras instituciones particulares, en su mayor parte.

Tabla 1
Datos académicos de los alumnos

Licenciatura	Número de alumnos	Porcentaje
Contador Público	97	51 %
Lic. Administración	79	41 %
Lic. Economía	16	8 %
Semestre	**Alumnos encuestados**	**Porcentaje**
Segundo Semestre	42	22 %
Tercer Semestre	32	17 %
Cuarto Semestre	56	29 %
Quinto Semestre	62	32 %
Forma de ingreso	**Número de alumnos**	**Porcentaje**
Ceneval	94	49 %
Semestre Cero	98	51 %
Estatus	**Número de alumnos**	**Porcentaje**
Regular	98	51 %
No Regular	94	49 %
Escuela de procedencia	**Número de alumnos**	**Porcentaje**
CBTIs	81	42 %
COBAED	48	25 %
Prepas y CCH UJED	25	13 %
Otras Escuelas	28	15 %

Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Los datos sociodemográficos de la muestra analizados se relacionan con información acerca de con quien vive, grado de estudio de los padres, quien trabaja en su familia y si ellos también trabajan, y situación económica, en este sentido tenemos que el 70% de los alumnos vive con ambos padres, mientras que

el 30% restante vive con solo uno de ellos (madre 19%), un familiar u otras personas. (Figura 1)

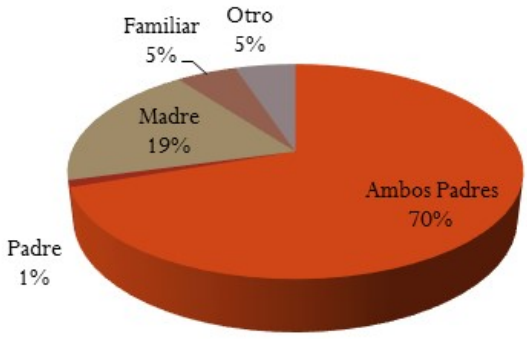


Figura 1. Familiar u otro con los que vive el alumno
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Algunos autores señalan que el grado de estudio de los progenitores incide en el desempeño de los alumnos por se consideró importante establecer dentro del contexto esta información. El nivel de estudios que cuentan las madres de los alumnos de la facultad; está entre secundaria con un 31%, preparatoria con un 28%, y un 5% llega a estudios de posgrado, (Figura 2) en tanto que el nivel de estudios que cuentan los padres de los alumnos de la facultad; está entre licenciatura con un 30%, preparatoria con un 28%, y un 8% llega a estudios de posgrado.

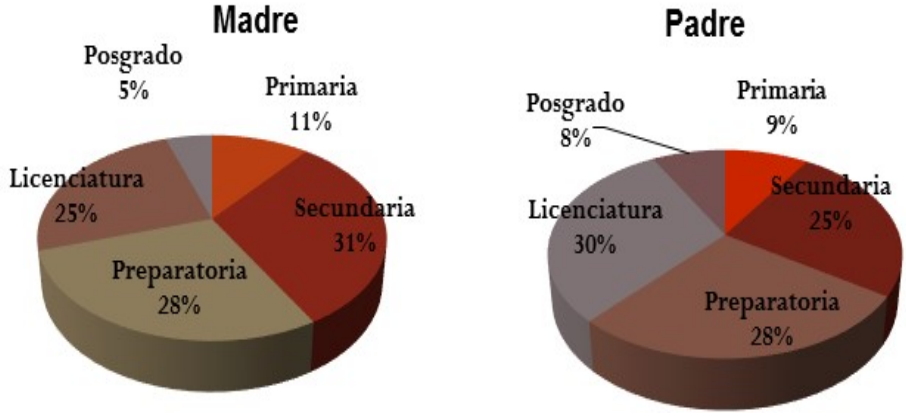


Figura
2. Escolaridad de los padres
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Los recursos provienen en la mayoría de los casos de ambos padres o de uno de ellos, en el caso de jefatura de madre familia se encuentra en la misma proporción de los que reportaron que vivían con su madre (20%) las aportaciones de los hermanos también tienen una presencia importante. (Figura 3) y también hay que resaltar el alto porcentaje de alumnos que trabajan a pesar de que se encuentran cursando la primera parte de la carrera tenemos un 43 % de alumnos laborando.

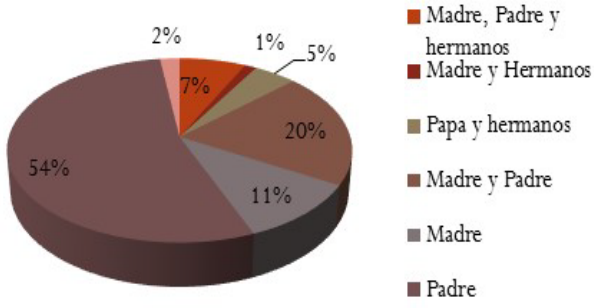


Figura 3. Procedencia del ingreso Familiar
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

El 2% de los alumnos indica que su situación económica es mala e interfiere en su desempeño y un 6% indica una situación regular sin embargo también informan que no interfiere en su desempeño. (Figura 4)

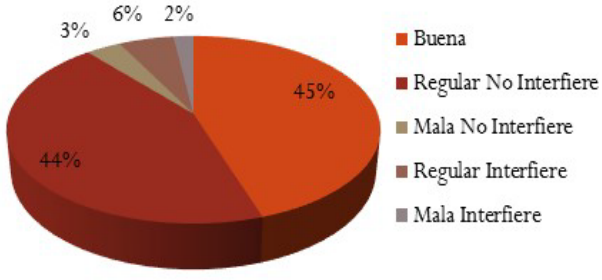


Figura 4. Situación Económica

Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

El 77% reportan carencias que limitan su desempeños y de estos un 35% de los alumnos cuentan con una limitante material (física) en la cual se incluyen factores como: computadora, libros, lugar para estudiar entre otras, el 24% de los estudiantes cuentan con una limitación de salud, mientras que 2 alumnos reportan problemas de drogadicción, un 15% de los estudiantes carecen de una computadora portátil para realizar sus tareas escolares, mientras que un 27% de los alumnos dicen que necesitan más horas de descanso y tan sólo el 21% de los alumnos carece de tiempo para estudiar.(Figura 5)

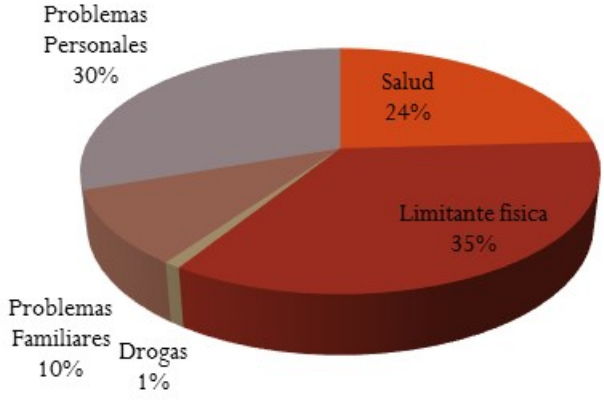


Figura 5. Condiciones Personales que limitan el desempeño de los alumnos.
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Relación entre datos Sociodemográficos y rendimiento.

En relación a los resultados obtenidos por el análisis desarrollo en relación a los datos académicos o sociodemográficos considerados que se muestran en la tabla 2 aplicando diferencia de medias o Anova a cada uno de ellos se encontraron los siguientes resultados:

Ingreso	**Promedio**
Ceneval	8.6
Propedéutico	8.0
Estado	**Promedio**
Regular	8.5
Irregular	8.1
Procedencia	Promedio
CBATIs	8.4
COBAED	8.2
UJED	8.3
Otros	8.3
Trabajan	**Promedio**
Ambos padres	8.3
Padre	8.5
Madre	8.5
Hermanos	8.3
Ambos padres y hermanos	8.2
Padre y hermanos	8.4
Madre y hermanos	8.2
Trabajo Personal	**Promedio**
Si	8.1
No	8.4
Situación Económica	**Promedio**
Buena	8.2
Regular	8.3
Mala no interfiere	8.0

Regular Interfiere	8.3
Computadora	**Promedio**
Si	8.3
No	8.1
Internet	**Promedio**
Si	8.3
No	8.3

Escolaridad	**Madre**	**Padre**
Primaria	8.3	8.4
Secundaria	8.3	8.5
Preparatoria	8.4	8.4
Licenciatura	8.2	8.2
Posgrado	8.5	8.6

Tabla 2
Comparación de rendimiento académico en función de factores sociodemográficos
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

- Si hay diferencia significativa en relación al promedio entre los alumnos que entraron por Ceneval o curso propedéutico y también hay diferencia significativa significativa en relación a si son regulares o no (α = 0.0000) Siendo mejor el rendimiento de los alumnos que ingresaron por Ceneval y son regulares.

- La institución de procedencia a pesar de que los promedios son aparentemente diferentes no muestra diferencia significativa a nivel de significancia de α = 0.05 y no hay diferencia significativa en relación a la variable de si los padres trabajan uno u otro o ambos la diferencia se presenta solamente cuando se incorpora a los hermanos.

- El análisis de Anova tampoco hay diferencia significativa en razón de la posición económica y en relación a si los alumnos trabajan o no la diferencia

a nivel de significancia de .05 no es significativa pero si los es a nivel de significancia de 0.1 (α = 0.065)

- No hay diferencia significativa en función de la escolaridad de la madre y tampoco en relación con la escolaridad del padre y no hay diferencia significativa por el acceso a equipo de cómputo e Internet.

Factores que inciden en el rendimiento desde la perspectiva de los alumnos.

El análisis de los factores o estrategias a partir de la tabla 3 (Figura 6) nos indica que los alumnos consideran más importante para un buen rendimiento la asistencia, la atención y la puntualidad por encima el estudio y es de llamar la atención que un 40% la da poca importancia en tanto que el apoyo familiar está por encima del apoyo institucional o de los compañeros.

Tabla 3
Importancia de los factores que inciden en el desempeño desde la perspectiva de los alumnos (%)

	Asistencia	Puntualidad	Atención	Estudio	Apoyo Compañeros	Apoyo Familiar	Apoyo Institucional
Muy Importante	54.3	35.8	42.2	29.5	5.8	27.2	16.8
Importante	27.7	34.7	37.6	30.6	24.3	26.6	16.8
Poco Importante	17.9	29.5	20.2	39.9	69.9	46.2	66.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

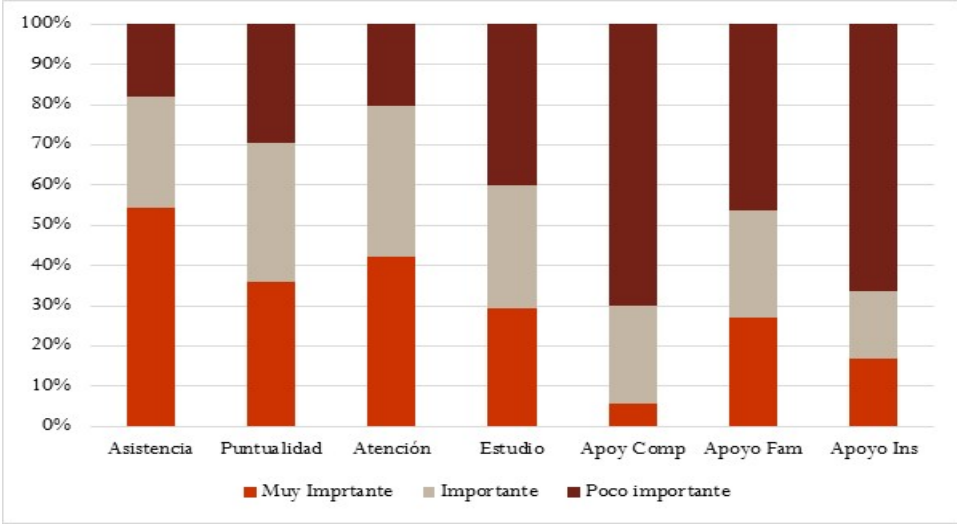
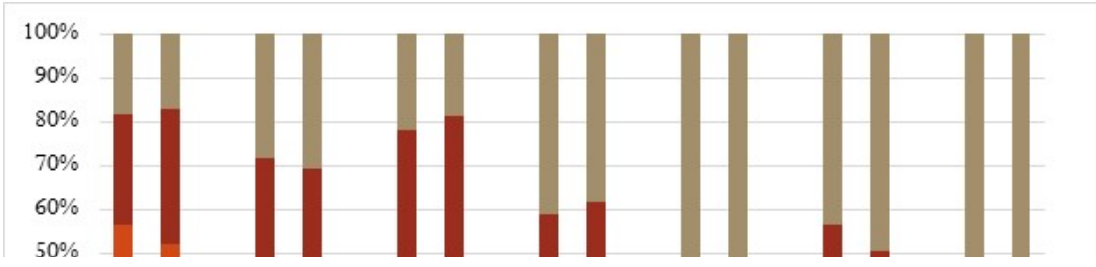


Figura 6. Importancia de los factores que inciden en el desempeño desde la perspectiva de los alumnos.
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Cuando se comparan los resultados entre alumnos regulares e irregulares (Tabla 4, Figura 7) tenemos se podría dar como un perfil diferenciado que para los alumnos regulares lo más importante es la asistencia y la puntualidad unido al apoyo familiar en tanto que si bien los alumnos irregulares dan también alta importancia a la asistencia, la atención es un factor más importante que la puntualidad, presentando diferencias perceptibles en relación a el apoyo de compañeros al que dan mayor importancia y dan menor importancia al apoyo familiar que en realidad es la única variable estadísticamente significativa (α =0.017) el apoyo institucional es poco importante para ambos grupos.

Tabla 4

Comparación de los factores que inciden en el desempeño desde la perspectiva de los alumnos regulares e irregulares
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)



	Asistencia		Puntualidad		Atención		Estudio		Apoyo Compañeros		Apoyo Familiar		Apoyo Institucional	
	Reg.	Ireg	Reg.	Ireg	Reg	Ireg	Reg	Ireg	Reg	Ireg	Reg	Ireg	Reg	Ireg
Muy Importante	57	52	38	33	38	47	28	31	9	3	35	19	17	16
Importante	25	31	34	36	40	35	31	31	26	22	22	32	14	20
Poco Importante	18	17	28	31	22	19	41	38	65	75	44	49	69	64
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Figura 7. Comparación de factores que inciden en el desempeño alumnos regulares e *irregulares, desde su perspectiva.*
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)
Nota. La primera columna corresponde a alumnos regulares y la segunda a irregulares.

Al jerarquizar los valores de cada factor (Tabla 5) entre alumnos regulares e irregulares considerando los valores promedio de todos los alumnos y los valores promedio de alumnos regulares e irregulares tenemos considerando la jerarquía general y los alumnos regulares que en esta última el apoyo familiar ocupa la cuarta posición por encima del estudio que baja a la quista posición, la comparación entre la jerarquía general y los irregulares no presenta diferencia por la que, la de éstos con los regulares es la misma que la del promedio genera.

Tabla 5
Jerarquía de los factores que inciden en el comportamiento desde la perspectiva de los alumnos

Total	Regulares	Irregulares
Asistencia	Asistencia	Asistencia
Atención	Atención	Atención
Puntualidad	Puntualidad	Puntualidad
Estudio	Apoyo Familiar	Estudio
Apoyo Familiar	Estudio	Apoyo Familiar
Apoyo Institucional	Apoyo Institucional	Apoyo Institucional
Apoyo Compañeros	Apoyo Compañeros	Apoyo compañeros

Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

La satisfacción de los alumnos con su carrera como un factor que incide en el rendimiento también fue medida, se puede afirmar que la mayor parte de los alumnos (74%) se encuentran satisfechos con su carrera solamente el 6 % se encuentra insatisfecho aunque hay un 20% que manifiesta que está poco satisfecho. (Figura 8).

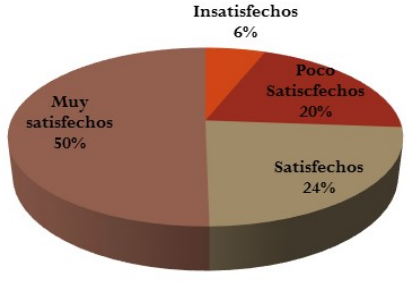


Figura 8. Satisfacción
Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Y aunque pareciera que el único grupo con promedio diferenciado es el muy satisfecho (Tabla 6), n o se puede negar que hay una correlación aunque en un valor muy bajo entre la satisfacción y el rendimiento medido a través del promedio (Pearson 0.197** a α de 0.001)

Tabla 6
Rendimiento y Satisfacción

Satisfacción	Promedio
Baja	8.2
Mediana	8.1
Alta	8.1
Muy Alta	8.4

Fuente. Elaboración propia a partir de encuesta (n = 192)

Conclusiones

- En relación a las variables consideradas coincidiendo con otras investigaciones el factor con mayor impacto en el rendimiento se relaciona con estudios previos en este caso considerando a CENEVAL como un antecedente válido para un mejor desempeño ya que los alumnos que entran por curso propedéutico quedan con promedios inferiores.
- Por razones evidentes los alumnos regulares tienen un mejor rendimiento o viceversa.
- No parece tener impacto sobre el rendimiento el resto de las variables: antecedentes académicos de los padres, si los padres trabajan uno u otro o ambos, ni la posición económica, ni el acceso a la tecnología.

- Las mayores carencias que reportan problema personales y materiales desde la perspectiva de los alumnos no tienen impacto.
- El perfil de alumnos de alto y bajo rendimientos son muy semejantes consideran a la asistencia, a la puntualidad y poner atención como las estrategias que más impactan en su desempeño, el estudio no ocupa sus prioridades ocupa el cuarto lugar en los alumnos irregulares y se va al quinto en los regulares.
- La única variable que no se puede negar estadísticamente que incide en el rendimiento es el apoyo familiar, al que dan un mayor peso los alumnos regulares.
- La satisfacción de los alumnos con su carrera como un factor que incide en el rendimiento no se puede negar ya que hay una correlación significativa aunque en un valor muy bajo entre la satisfacción y el rendimiento.
- En el aspecto metodológico se considera importante en investigaciones futuras por un lado, la repetición a lo largo del tiempo del instrumento y la evaluación indirecta de la satisfacción para dar confiabilidad a los resultados obtenidos.
- Es importante y necesario impulsar proyectos de investigación bien diseñados que den respuesta a las múltiples interrogantes que aún quedan por responder: diferencias de opinión de los estudiantes con diversas características personales y académicas (ej. nivel educativo, edad, interés vocacional, etc.) y satisfacción de los estudiantes respecto a diversos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (ej. tiempo invertido,

actividades realizadas, interacción con el profesor, asesoría recibida, etc.) dentro de muchas otras interrogantes.

Por último, en base a la información obtenida por la jerarquización de los factores se puede establecer que dentro de la institución existe una cultura de desempeño que permea entre los estudiantes, que puede ser descrita y diferenciada y donde su comparación con otras facultades (áreas de estudio) nos permitirá establecer relaciones o contrastes que permitan visualizar a ésta problemática desde perspectivas diferentes.

Bibliografía

Carrión Pérez, Evangelina. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, *16*(1), 1-2. Recuperado en 09 de septiembre de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-214120020001000 1&lng=es&tlng=es

Córdoba Caro, L.G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuete Carrizosa, M.,y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 83-96.

Fenollar, P., Román, S. y Cuestas, P. (2007).University student's academic performance: an integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 873-891.

Garbanzo Vargas, G. G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Educación, 31*(1), 43-63.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, *41*(2), 407-415.

Liu, S.C., Ye, C.J., Yeung, D.Y. (2015) Effects of approach to learning and self-perceived competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences, 39*, 199-204.

Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, *17*(6), 435-448. doi:10.1002/per.488

Vélez-Van, M.A., Roa, N.C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC Educación Médica*,2(8), 1-10.

Las concepciones del liderazgo educativo a partir de las voces de los actores sociales de la gestión educativa en la organización escolar

Álvaro del Carmen Rodríguez Akle[1]

"Todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una pre comprensión imbuida culturalmente"
(Habermas, 1999)

Resumen

El título de este capítulo se refiere al tema de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares en el contexto de una investigación de interés teleológico transformacional, de enfoque cualitativo de complementariedad etnográfica reflexiva y critico prospectiva (Murcia y Jaramillo 2008) para develar las concepciones y prácticas de liderazgo y sus transiciones entre los paradigmas convencionales burocráticos y post burocráticos de la administración educativa. Este trabajo sitúa en primer lugar las voces de los actores sociales: Rector, Directivos docentes y Docentes en dialogo interreflexivo con los autores de teorías formales de liderazgo educativo y los aportes del investigador y autor de la tesis doctoral que tiene este mismo objeto y se fundamenta en la teoría sociocrítica de la acción comunicativa (TAC; Habermas, 1999) articulada con la teoría crítica de la educación emancipadora en América Latina (TEE, Freire, 1987) y la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999).
Se devela como resultado de esta investigación las transiciones paradigmáticas en las concepciones de liderazgo educativo en los actores sociales de la gestión educativa en las organizaciones escolares caso 1 y 2, de Santa Marta, Colombia. De una concepción autoritaria basada en la desconfianza se evoluciona hacia otra que entiende el liderazgo educativo desde una visión compartida, persuasiva, dialógica, sin imposiciones, en donde la comunidad educativa a través de consensos permite avanzar en la transformación democrática de la escuela.

Palabras clave: Liderazgo educativo, concepciones de liderazgo, gestión educativa, organización escolar.

[1] Nacionalidad: Colombiano alroakle@hotmail.com alroakle@gmail.com Universidad del Magdalena
Dirección de la institución: Carrera 32 No 22-08 Teléfono: (57-5) 4217940 Código Postal No. 470004

Introducción

En este trayecto se parte de la tesis doctoral que tuvo como objeto de investigación las concepciones de liderazgo educativo en la gestión educativa de la organización escolar, se reconocen como punto de partida las voces de los actores sociales: Rector/a, Directivos Docentes y Docentes de la IED. EL PANDO, como escenario principal y la IED. LICEO SAMARIO, de Santa Marta, como referente para develar dichas concepciones de liderazgo en el entorno natural y sociocultural de los protagonistas.

Desde los aportes de Habermas (1999) como se referencia en la cita de reflexión, todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre un trasfondo de una pre-comprensión imbuida culturalmente. Lo que aplica en el caso objeto de esta tesis para entender el liderazgo educativo que tiene lugar en los escenarios de la gestión educativa en la organización escolar, reconociendo las pre-comprensiones, en la medida en que las definiciones de las situaciones de liderazgo educativo son negociadas por los actores mismos en el mundo de la vida escolar que pasa por un proceso de entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interacciones comunicativas y no solo de acciones estratégicas o instrumentales.

Los conceptos del liderazgo en el ámbito educativo de los actores sociales se ponen a dialogar con las perspectivas teóricas del liderazgo educativo representados históricamente en el liderazgo instruccional o pedagógico, liderazgo transformacional y últimamente como liderazgo distribuido lo cual se encuentra en una búsqueda de sentido y significado que permitan avanzar más allá del interés

tecno-burocrático, pragmatista, hacia un interés emancipador apoyado en la teoría de la acción comunicativa y la teoría de la educación emancipadora (TAC-TEE[2]) que se complementan para concebir otra alternativa posible de un liderazgo integral comunicativo que trasciende la mirada reducida de lo educativo y pedagogico desarticulado de lo social y lo político.

Bolden (2011) enuncia unos conceptos relacionados con el liderazgo distribuido, como compartido, disperso, democrático y otras formas conexas. Sin embargo, sostiene que no se puede confundir con otras formas, que tiene en común entenderlo como una propiedad emergente de grupos de individuos que interactúan y que sus experiencias se distribuyen a través de muchos y no de unos pocos.

El liderazgo distribuido (Spillane, 2005, 2006; Harris, 2005; Murillo, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Leithwood, 2009; López Yáñez, et al, 2011) no defiende necesariamente la democracia escolar, el autogobierno, la protección contra el poder arbitrario, la legitimidad basada en el consentimiento, como señala Maderos citado por Bolden (2011) donde enfatiza en el déficit democrático del liderazgo distribuido, y sus preocupaciones centradas en el aprendizaje más que en los propios del desarrollo como fin último de una pedagogía dialogante y socio critica.

También, el mismo Bolden (2011) deja entrever algunas falencias de estas formas de liderazgo distribuido descuidando algunas dimensiones de las prácticas de liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares, especialmente en lo que toca con aspectos relacionados con el contexto, poder e influencia y desafíos

[2] TAC: Teoría de la Acción Comunicativa (Jurgen Habermas)
TEE: Teoría de la Educación Emancipadora (Paulo Freire)

éticos, metodológicos que requieren de mayor atención. Es posible que se distribuya liderazgo sin distribuir poder; se distribuye formalmente para lograr el cumplimiento de las actividades más no por el compromiso coherente con la educación concebida como una acción liberadora.

Además, se deben considerar otras limitaciones para distribuir liderazgo en los contextos socialmente desfavorecidos, parecería que el efecto es contrario cuando las acciones no emergen del entendimiento pleno entre los actores sociales, más bien se trabaja en procura de acciones que se orientan al propio éxito, como lo señala Habermas (1999) agregando que desde estas acciones se pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que le convienen para sus propios intereses.

Otra limitación de las concepciones de liderazgo distribuido en: Groon y Spillane, (citado en Bolden, 2011) es la tendencia a confinar sus estudios dentro del límite organizacional, descuidando la relación escuela-sociedad y otras relaciones con los sectores de salud, negocios, entre otros. También se plantea como limitación el mito de la representación colectiva dejando de lado aquellos maestros “héroes”, “heroínas” del mundo cotidiano de la escuela, so pretexto de la ontología relacional no llegan a cuestionar los pilares fundamentales de la teoría del liderazgo cuando retienen aun en su terminología las palabras líderes y seguidores, dándole prevalencia a la ideología individualista del éxito escolar.

De esta manera se sostiene en este capítulo que aún prevalece en el liderazgo distribuido una concepción atada al liderazgo individualista, hegemónico, egocéntrico, donde se ejerce la influencia como medio de manipulación en

coherencia con una educación con “ánimo de lucro” orientada en el contexto de una sociedad neoliberal en tiempos “líquidos” (Bauman, 2007-2015).

Youngs (citado por Bolden, 2011) señala que este liderazgo distribuido no pasa de una postura acrítica, expresada en la falta de crítica frente al poder político, poco interés por la comprensión histórico cultural, falta de atención a las relaciones de poder en el contexto escolar; lo que se conoce como el análisis de la micro política en la escuela.

Al respecto de la Micro política en las organizaciones escolares, Mintzberg (1992) señala que el PODER es un factor de gran importancia que no puede ser negado por nadie que quiere comprender como funcionan las organizaciones y por qué lo hacen. Entonces la comprensión del liderazgo educativo en la escuela pasa también por la comprensión de las relaciones de poder que existen a su interior y como estas afectan su comportamiento. Para corroborar lo anterior, la coordinadora o directiva docente, del estudio de caso 1. A partir de la entrevista en profundidad relata lo siguiente:

“La época donde empezaron a llegar los docentes del 1278[3], es la época donde me he interesado un poco más, la turbulenta historia de la IED. El Pando (subrayado del autor), creo que ha sido infortunada la institución, porque por algunos años tuvo una incertidumbre administrativa (ibid), pasaban de un rector a

[3] El decreto 1278 de junio 19 de 2002, es la norma que regula la profesión docente, con pretensiones de garantizar idoneidad en el ejercicio docente para garantizar su desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad educativa en el sector de las instituciones escolares, a todo esto, cuando ya existía el Decreto 2277 de 1979, con igual objeto, solo que se desarticula la profesionalización y se crea una división entre los viejos y nuevos docentes que de alguna manera tiene sus implicaciones en los proceso de integración educativa y de la docencia como factor clave en la gestión educativa en las organizaciones escolares.

otro y las impresiones de los que no conocían la institución de cerca era de caos, lo poco que conocíamos era en los pasillos, en la radio, era sobre rectores que no dejaban entrar, una vez se habló de un secuestro, a alguien encerraron o dejaron amarrado, he un rector un mes, otro rector otro mes; y como se hace en Santa Marta, la gente contando la historia y agregándole un pedazo y la percepción general ha sido caótica, tal vez fui afortunada porque llegue en el momento en que la institución está en la mayor estabilidad administrativa - gerencial en los últimos años, pero antes fue caótica por decir". (US coordinadora caso 1)

A partir de este relato se puede entender que la organización escolar es un entramado de relaciones sociales complejas, en las cuales juegan papel primordial los actores sociales con diferentes interese a los que subyacen relaciones de poder, que se expresan al interior de la misma vida escolar.

Como afirma Mintzberg (2005), el poder se configura al interior de toda organización sobre la base de los juegos del poder que se dan entre los miembros de las mismas y que al final definen el comportamiento de la organización como tal…"no necesitamos ni héroes ni tecnócratas en puestos de influencia (Pág.13)" es decir, en puestos de poder. Lo anterior, significa que en las crisis de la escuela objeto de estudio, sus incertidumbres de gestión administrativa caótica pasan por comprender cómo los actores sociales y sus relaciones de poder se estructuran en el proceso comunicativo, en la dinámica misma de la construcción social del poder y no solo desde la autoridad que reviste un cargo directivo.

En este sentido y como se ha venido expresando en esta tesis, el interés teleológico de las concepciones de liderazgo educativo se entiende desde la teoría

de la acción comunicativa de acuerdo con los postulados Habermas (1999), que permite un análisis integral desde los ámbitos culturales, sociales, y políticos, a partir del paradigma sociocrítico de interés transformador para abrir posibilidades de una educación emancipadora basada en principios y valores de una pedagogía critica que concibe la acción más allá de una acción instrumental o de manipulación de los seres humanos.

Según Leithwood y Riehl (citado en Leithwood, 2009) señala, que es difícil definir el liderazgo, y expresa que si se trata de acotar el término se corre el riesgo de restringir la reflexión y la práctica. Sin embargo, entiende que una concepción de liderazgo amplia y funcional ayuda a fundamentarlo sobre la base de fuentes empíricas, conceptuales y normativas, llegando a la conclusión de que el liderazgo es la "labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (Pág.20)

Pero entiéndase, de todas maneras, que estas definiciones tienen el riesgo de encapsular el concepto del liderazgo, por lo que se plantea resignificar sus bases teórico-epistemológicas y metodológicas desde la TAC-TEE en la perspectiva de configurarla con los actores sociales y aportes del legado histórico cultural de las nuevas concepciones que le apuestan a la educación como eje de transformación humana hacia una sociedad autentica, justa, democrática y solidaria.

De esta manera, Vázquez, Liesa y Bernal (2014) plantea que la teorización de concepciones liderazgo es susceptible de reelaboraciones y profundizaciones teóricas en el proceso mismo de la investigación. Además, en este capítulo se asume el concepto de praxis que implica a la vez concepción y práctica, categoría

que proviene del Marxismo, Escuela de Frankfurt[4] y se desarrolla críticamente con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999), la educación como práctica de la libertad en Freire (1987) y la filosofía de la praxis en Sánchez (2003).

Para el caso escolar, la autorreflexión educativa, pedagógica y política de los actores educativos requieren superar esas tradiciones educativas y sociales reproductoras de las desigualdades sociales que oprimen, coaccionan la idea de la liberación, la utopía de una educación anti hegemónica y de la praxis pedagógica-política orientada al proyecto inacabado de la libertad humana.

El interés emancipador expresado en el constructor de praxis de liderazgo como una posibilidad de superación de las concepciones utilitaristas, individualistas, autosuficientes, según Sánchez (2003) no excluye el interés técnico y comprensivo, lo presupone, se reivindica así, una ciencia social critica, unas ciencias de la educación critica, una pedagogía critica, que recupera acción reflexiva, comunicativa, el dialogo, la reflexión-acción, la autorreflexión que sugiere salir de una actitud del avestruz, contemplativa, hacia otra prospectiva y transformadora de una realidad social injusta.

[4] El marxismo como escuela de pensamiento emerge a partir de las configuraciones teóricas de Marx en los principios del capitalismo del siglo XIX, se fundamenta en los aportes de la dialéctica Hegeliana, el materialismo de Feurbach la economía política inglesa de Adam Smith y David Ricardo y socialismo utópico de Robert Owen, Charles Fourier y otros, que desarrolla críticamente como materialismo dialectico y materialismo histórico. La Escuela de Frankfurt surge en 1923 del Instituto para la investigación social en Alemania, desarrollando una línea de investigación de base Marxista con desarrollo críticos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Erich From, entre otros, en esa perspectiva sociocrítica emerge la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

En este sentido y frente a esta realidad de “tiempos líquidos” (Bauman, 2007-2015), de vivir en una época de la incertidumbre de una sociedad superflua, alienante, en una modernidad en crisis, se hace vigente la concepción de praxis de Freire, que, se asume en esta tesis, como educación transformadora y emancipadora desde la cual se puede re-significar el liderazgo de origen anglosajón, conductista, hacia un liderazgo comunicativo, critico social que promueve una escuela dialogante.

La construcción de escuela democrática sustentada en principios de la pedagogía crítica implica la plena participación de todos los actores sociales sin pretensiones de neutralidad sociopolítica frente al desastre de la globalización negativa impuesta por el modelo neoliberal que abre las brechas sociales en la cual la educación y la escuela se intenta reducir a simples empresas con ánimo de lucro, so pretexto de la idea de crecimiento económico, productividad y competitividad en condiciones de desigualdad o polarización entre la concentración de la riqueza en uno pocos y la masificación de las pobrezas y marginalidad.

Entonces, se asume en esta investigación la categoría de praxis (concepción y práctica) de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar para potenciar una educación dialógica y democrática que implica como lo señala Hoyos (1995) desde el nuevo humanismo el compromiso en la acción ética sociopolítica democratizadora de la democracia (Hoyos, 1995) como base para construir liderazgo educativo desde una ética política comunicativa que permita

unas nuevas concepciones de lo ético y lo político mediados por concepciones de educación transformadora y emancipadora.

Con Marx, Engels, Habermas y Freire, se llega a una concepción de hombre como ser activo y creador, que transforma el mundo en la relación conciencia y práctica, entonces, el liderazgo como praxis emerge del hombre en sus relaciones e interacciones de conjunto y no solo desde los atributos personales y conductuales. Se deja claro que históricamente y socialmente la praxis (concepciones y prácticas reflexivas) implica una construcción social intencional o inintencional como señala Sánchez (2003) puede o no perseguir un fin intencional, pero no es funcionalista, en el sentido que se dirija necesariamente a un telos de antemano, es racional porque requiere de la teoría en su relación con la practica en contextos de transformación.

Seguidamente a esta introducción se hace un análisis de las concepciones de liderazgo del Rector/a, teniendo en cuenta como estas concepciones transitan de un paradigma tradicional burocrático de la gestión educativos hacia otro social crítico, emancipador y transformador.

1. Análisis de las concepciones de liderazgo en el rector/a: una apuesta ética-acción comunicativa reflexiva de la educación para la transformación social y emancipación humana

"La institución educativa es un espacio para transformar y recrear vidas. Es insertar en la comunidad educativa unas prácticas culturales que se entretejen con las establecidas, que mejoran la mirada, el hacer y el sentir institucional, es un

logro que suma puntos al proyecto de vida de nuestros estudiantes" (Aurora Garay, Rectora, reflexión premio Compartir)

Ser rector de un colegio no es, entonces, una responsabilidad trivial, como así se reconoce en palabras de la Rectora antes citada. Bajo su tutela se desarrolla un proceso complejísimo de desarrollo humano, que involucra a maestros, familias con historias de una diversidad inimaginable, solución permanente de toda clase de conflictos, procesos pedagógicos tan heterogéneos como requieren las diversas edades de los estudiantes y las marcadas diferencias en sus formas de aprendizaje (Cajiao, 2014).

Al respecto en las concepciones tradicionales se confunde liderazgo con gestión escolar, Gago (2006) afirma que:

"Para ser un buen gestor no se necesita ser un líder nato, uno de esos líderes carismáticos capaces de responder intuitivamente a las personas y a las situaciones: todos conocemos casos de líderes carismáticos que no han sido buenos directores" (Pág. 155).

En este sentido, la concepción de liderazgo en el rector se debe ver en contexto sociocultural, socioeconómico y socio político, es pues, un rol que no solo depende de las características individuales o personales, sino también de la articulación de estas con las características de los grupos sociales y humanos: coordinadores, profesores, estudiantes, padres de familia que conforman la comunidad educativa, y con ella, se entiende que la gestión educativa es una construcción social no solo de un rector, sino un compromiso de todos, de esta

manera y como sigue afirmando Gago el rector cambia su rol, lo que se expresa en el lenguaje cuando dice : esta no es mi escuela , es nuestra escuela.

De todas maneras, Murillo (2006) afirma que en la investigación y la experiencia se evidencia que las personas que asumen el papel de dirección, rectores, son fundamentales para determinar el éxito de los procesos de cambio en la escuela y, se necesita que esas personas conciban y ejerzan un liderazgo educativo desde su interior, que impulse un proceso de transformación que parta de un enfoque integral de relaciones entre los procesos de dirección escolar.

En la en entrevista a la Rectora y a la coordinadora de Calidad de la Institución educativa referenciado en adelante como caso dos, objeto de este capítulo, esta última se refiere a su rectora para caracterizar su liderazgo de la siguiente manera:

“ Yo pienso que este es un valor agregado que tiene nuestra rectora, que cuando ella llegó aquí, y sin que ella haya dicho soy la líder, personalmente lo note que hizo un estudio previo para ella saber a dónde llegaba y a quienes estaría afectando, ese estudio le permitió a ella tener un conocimiento del contexto a donde ella va a desarrollar su función y ahora que ustedes están buscando experiencias de liderazgo pienso que es una persona que tiene esas cualidades que debe tener un líder, como del trabajo se trata de este y no es de imponer, no es mandar, pero si reflejar la autoridad, acompañando el trabajo de las personas que están a su alrededor, identificando las cualidades y características de cada uno de sus funcionarios y al identificar esas características ella iba sumando, esta persona tiene este perfil y con este perfil me puede dar resultado en esta situación y... definitivamente cuando a las personas les ponen responsabilidades a manera

de invitación como lo digo yo, esa manera de invitación sin imposición hace que uno se sienta como más responsabilidad…"(US2:.Entrevista coordinadora de calidad)

De esta manera, como se evidencia en las expresiones en el dialogo con la coordinadora y rectora se devela una concepción de liderazgo educativo democrático, que subyace a la práctica directiva y educativa, pues, se basa en el reconocimiento, en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo para construir compromisos conjuntos que contribuyan a generar climas positivos de aprendizajes y enseñanzas para el desarrollo de los estudiantes.

Al respecto de lo anterior, Belavi y Murillo (2016) refiriéndose a la educación, la democracia y la justicia social afirman: "Según como se entienda la democracia será el modo en que se conciba la educación democrática y, si queremos avanzar en esta dirección deberemos tener claro cuáles son estos presupuestos implícitos (Pág.13)" en el caso de la rectora de la referencia, esta coincide además con los postulados de Habermas (2010) cuando plantea una democracia deliberante, participativa, es decir, se coincide con la defensa de una educación en y para la democracia, que como señalan los autores antes citados, es una educación en, desde y para la justicia social, critica y esencialmente democrática.

En esa misma perspectiva la coordinadora dice que también es un valor agregado de la rectora que:

"…La líder sabe para dónde va, la líder sabe, ya nos trazamos las metas de este año y todo lo que estamos trabajando y caminando tiene que ser para esas metas, entonces le llega el estudiante, le llega al padre de familia, he porque

sabemos que el estudiante y el padre de familia es el que mueve, un colegio sin padres y sin estudiante no es nada, nos movemos por ellos, entonces les llega, también los invita, nos invita a nosotros, al consejo directivo, si hay alguna situación que el representante del consejo directivo no está de acuerdo ella expone y hace sus argumentos, prepara todas las intervenciones, se nota, he... desde la primera vez que llegó nunca se me olvida, se prepara todas las reuniones…"(US2:Entrevista coordinadora, refiriéndose a la rectora)

En las concepciones de liderazgo de la rectora se aprecia también el concepto de liderazgo transformacional como lo afirma Murillo (2006) es un liderazgo que es introducido por Bass (1985, 1988 citado en Murillo 2006) pero que pasa al ámbito escolar (Leithwood y Steinbach, 1993, citado en Murillo 2006) que se basa en tres constructos: la habilidad del rector para fomentar el funcionamiento colegiado que para el presente caso se observa la capacidad argumentativa y de planificación de la rectora para preparar y acordar las decisiones fundamentales de la escuela con el consejo directivo.

El otro constructo se refiere a la formulación de metas explicitas compartidas y moderadamente desafiantes y factibles, como así lo señala la coordinadora de calidad cuando afirma que la rectora sabe para dónde va y traza las metas claras para el año pertinente.

Al respecto de lo anterior, la propia Rectora relata su experiencia, refiriéndose a su participación en un diplomado de liderazgo transformacional:

"…Porque RLT(Diplomado rectores lideres transformadores auspiciado por la Alcaldía de Santa Marta 2015) nos decía, a mí me parecía como, como muy difícil

que yo no estuviera en el colegio, yo decía no yo no voy y ese colegio no funciona, eso van a llegar tarde, no sé qué, la coordinadora, era esa serie de prevenciones que uno como rector tiene, pero en RLT nos enseñaron: no sé si tu no vas tranquila el colegio sigue y , los profesores trabajan y las cosas se cumplen desde que las pautas estén establecidas y cada uno tenga que hacer. Entonces yo me puse a pensar y yo dije ehs, la primera semana vine como a las horas que salíamos, yo voy a darle una vuelta al colegio y cuando yo vi dije yo no sé porque me preocupo si el colegio está como bien, entonces; es como ese sentido de uno ver que otras personas son muy capaces, son muy importante y que es importante delegar en ellos, por ejemplo, aquí los líderes de proceso tienen toda la delegación, únicamente me consultan casos, rectora vea está pasando esto o esta matricula o esto, este cupo, ya llegamos a tanto, ya hicimos tal cosa entonces ya hicimos el proceso de selección, ya estamos completos, ya listo, no hay más cupo, cerramos esta parte, ósea comunicación permanente y también delegación de responsabilidades, ha sido como los criterios que hemos mejorado como últimamente, ¿cierto?..."(US2.Entrevista rectora)

La rectora confirma sus transiciones de una concepción funcionalista de la gestión y el liderazgo, desconfiada, hacia otras basadas en la acción comunicativa y la confianza, la participación de los actores sociales, que se puede trabajar desde una delegación responsable, distributiva, reconociendo las capacidades o potencialidades de otros que comparten liderazgo colegiado y democrático.

En el concepto de delegación se analizan dos elementos fundamentales de la concepción de liderazgo de la rectora y coordinadora de calidad del caso dos,

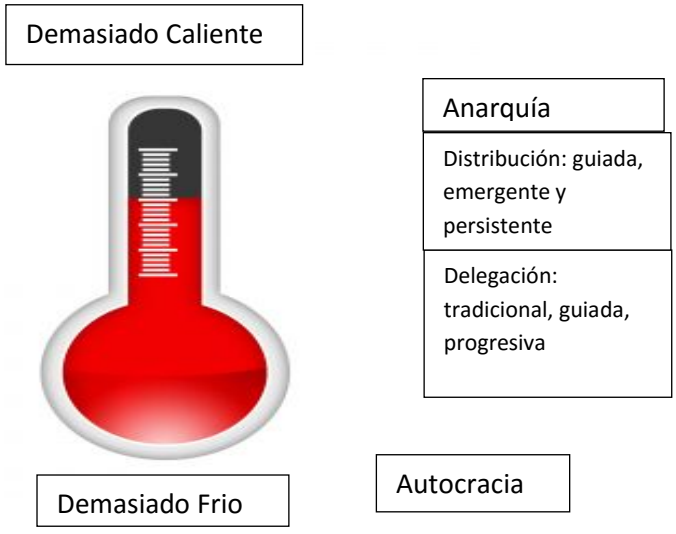
objeto de esta tesis: en esta postura ellas mismas declaran una especie de liderazgo distributivo, (no solo distribuido) y afirma la rectora que:

"…Delegación es darle la posibilidad al otro que él haga lo que sabe hacer y puede hacer y entonces se sienta bien con su aporte y a su vez esté como aportando a los otros, porque en la medida en que estamos como engranados entonces tenemos mejores resultados…construyendo una cultura de apoyo y colaboración, yo valoro mucho aquí en esta ciudad y en esta institución porque no conozco más, las buenas relaciones que tienen los maestros aquí son de admirar, en mi tierra peleaban, se daban duro y uno menos pensaba, es que huy pero este tan grosero con la otra compañera, aquí no, yo no he tenido el primer caso, son muy buenas relaciones…"(US2 Rectora)

En este sentido la concepción de liderazgo educativo de la rectora se acerca también a un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008) cuando afirma que un principio fundamental del liderazgo es la capacidad de apoyar el liderazgo de otros, -no se puede cargar liderazgo sobre el hombro de unos pocos-, más que una delegación es distribución de liderazgo, es decir, el liderazgo sostenible se extiende y sigue afirmando que en un mundo complejo ninguna institución o país alguno pueden ni deben controlarlo todo:

"El liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido, lo cual es tanto una descripción precisa de cuanto liderazgo ya se ejerce en el aula, en el centro educativo o en un sistema escolar, como la ambición que engloba aquello que el liderazgo, de forma deliberada, puede llegar a ser" (Pág.31)

Hargreaves y Fink (Ibid) además distinguen los grados de liderazgo distribuido en la organización escolar para significar que este liderazgo no se reduce al rector, directivos docentes y docentes, como lo representa a través de la siguiente gráfica:



Gráfica 1: El termómetro del liderazgo distribuido.
Fuente: Elaboración propia a partir de Hargreaves y Fink (2008). Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Editorial Morata, España.

Como observamos en la base del termómetro el liderazgo puede llegar a ser demasiado frio en cuyo inicio está la autocracia y en el otro extremo un liderazgo demasiado caliente alcanzando niveles de anarquía. Pero también se observa cómo se asciende de la autocracia, pasando por la delegación hasta llegar al liderazgo distribuido.

Ahora bien, Habermas (1999) cuando trata el tema de las acciones vistas desde una estructura teleológica coordinada por los distintos participantes en la interacción, para el caso acciones de liderazgo educativo, distingue aquellas acciones que operan como engranaje de cálculos egoístas que se basan en un

modelo estratégico de acción, orientado al éxito (Caso del sistema educativo colombiano y el liderazgo educativo centrado en la figura de un líder o cargo). De esta manera, el ego se desconecta del alter ego en función de los intereses egocéntricos, a diferencia de otros "modelos que especifican las condiciones bajo las que el actor persigue sus fines en -condiciones de legitimidad, auto presentación y de acuerdos comunicativamente alcanzados- bajo los que el ego puede <conectar> sus acciones con las del alter" (Pág.146).

En el dialogo del caso dos, el investigador interpela a la entrevistada que ejerce como coordinadora cuando ella se refiere al concepto de autoridad y liderazgo y. le pregunta; ¿qué significa para ti la escala de autoridad?

"Ana: ...en ese sentido, nosotros somos un equipo pero dentro del equipo nosotros tenemos que reconocer el respeto por el otro, pero nosotros también tenemos que entender que aun que somos un equipo esta ese líder que orienta, no ese líder que manda, entonces nosotros tenemos que reconocer que yo soy muy buena líder pero queramos entenderlo o no sobre mi hay un líder que me da orientaciones, pautas y directrices que yo debo manejar, porque cuando ya empieza que los lideres nos creemos que como somos iguales el otro líder no me puede decir nada a mí, allí es donde vienen los malos entendidos, entonces uno también debe guardar el respeto por el otro"(US Coordinadora caso 2).

Al respecto de lo anterior, Mintzberg (1992) cuando se refiere al sistema de autoridad en las organizaciones, afirma que la autoridad es el poder que se desprende de la posesión de determinado cargo o posición, denominado por Ball, citado en Mintzberg (Ibid) como poder investido; se le llama también poder formal,

legítimo y puede ser transferido, desde un control personal o desde un control burocrático.

De manera que aún prevalecen concepciones de un liderazgo revestido de autoridad formal en el caso dos. A la vez que refleja un tipo de relaciones de control personal de la rectora a través de órdenes directas, de fijación de orientaciones para que se tomen decisiones reconocidas así por la coordinadora de calidad aceptando que por encima de ella y de manera jerárquica esta una líder que fija las pautas para que los demás acaten y no haya malos entendidos.

La rectora del caso dos, refiriéndose a las concepciones de liderazgo y como estas inciden en el quehacer de la comunidad educativa sostiene en su relato:

"Bueno ahí, ahí hay varios elementos primero trabajamos con ellos con toda la seguridad que nosotros somos bueno, podemos seguir mejorando esta es una concepción(subrayado del autor de la tesis), he... esa posibilidad que tenemos de poder dar aquello que sabemos, aquello que conocemos y que realmente le pueda aportar a la institución, he... y casi en todas partes el lenguaje que se utiliza es un lenguaje de tipo propositivo y de reconocimiento, eso tiene la profe aquí personalmente, yo utilizo más un lenguaje de lo que podemos llegar a ser, más no de lo que somos, yo no les digo nosotros somos descuidados, no, sino nosotros podemos estar pendientes de la puerta, miren que nadie se debe salir, ojo con eso porque tal cosa, entonces eso si lo tengo claro desde que leí a Habermas, (subrayado del autor de la tesis) uno no puede digamos recalcar porque entonces si nosotros somos descuidados sigamos siendo descuidados, nosotros somos. Y así resulta, aquí en la costa hay muchos estereotipos generales, que son flojos,

que no llegan temprano, no, entonces nosotros no podemos ser impuntuales, tenemos que ser puntuales, mire que estamos formando con el ejemplo, entonces el lenguaje y la perspectiva del lenguaje me parece que juega un papel importante en el manejo de las relaciones (subrayado del autor de la tesis).

Otra concepción que tengo también he... a pesar de que el trabajo es en equipo (Ibid) hay individualidades y esas individualidades hay que reconocerlas y hay que respaldarlas y yo en eso soy muy prudente, yo a ellos les tengo que llamar la atención y yo los llamo primero, yo soy muy creyente y yo cumplo con el mandamiento en ese sentido(Ibid), primero lo llamo en privado, después llamo coordinadores y la rectora y luego ahí si miramos que hacemos porque ya la historia no tiene arreglo, entonces es uno como de tratar de resolver las situaciones que se presentan, he... ya como para irnos a las practicas que se viven en la institución la práctica, ya dijimos la práctica de la delegación, de empoderar, yo estoy muy orgullosa de mi equipo de coordinadoras y me siento muy bien en la medida en que primero son mujeres, este equipo vendría siendo un matriarcado" (US Rectora caso 2)

A partir de estas reflexiones, es oportuno expresar las coincidencias del pensamiento de la rectora con los presupuestos teóricos de esta tesis, especialmente con la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jurgen Habermas y la Teoría de la Educación Emancipadora (TEE) de Freire, enunciada en la importancia que se le a la comunicación, el lenguaje y la emancipación que se requieren, se necesitan y se enriquecen mutuamente par aportar a la transformación de la educación como praxis de la libertad.

De acuerdo con la formulación de concepciones de liderazgo en la Institución educativa del caso dos y a partir de la entrevista con la Rectora, se identifican tres formas que se enuncian a continuación: 1. Se representan en una concepción de liderazgo con una fuerza en la idea pedagógica, siempre con un mensaje optimista, dando posibilidades al sujeto (Docente, Estudiante, Padre, directivo) de aportar al desarrollo institucional. 2. Se identifica una concepción de liderazgo sobre bases en el principio de la prospectiva y del reconocimiento basado en la idea de Habermas (1999) de articular el lenguaje y la acción comunicativa en el mundo vital de los actores, hecho que motiva a las personas de la organización a sentirse importantes y parte de ella, por su participación activa en la transformación a través de la educación. 3. Una concepción de liderazgo que vincula el trabajo en equipo con el dominio personal e individual, valorando los aportes individuales sin menoscabo de la construcción colectiva de la gestión en la organización educativa.

Ampliando un poco las concepciones del Rector (Autor de este capítulo) del caso 1, con la rectora del caso del caso dos, se pueden visualizar en la experiencia común vivida en el diplomado de Rectores Lideres Transformadores, apoyado por la alianza: Alcaldía de Santa Marta, y Empresarios por la Educación que se realizó en el periodo 2014-2015[5], en donde explícitamente el Rector autor de esta tesis expresa que:

[5] Esta reflexión se encuentra en el texto: Líderes que inspiran. Memorias rectoras lideres transformadores de Santa Marta, editado por el programa RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES (RLT). Patrocinado por la Alcaldía de Santa Marta y Empresario por la educación ExE.

"*Hoy tengo la concepción más que de líder, de liderazgo, no lo veo en los rasgos carismáticos de una persona; sino que veo un proceso emergente de construcción social de todos los actores. Por supuesto que el rector cumple un papel importante en la transformación de la escuela, pero solo cuando se liga y empatiza con los grupos sociales y analiza las situaciones objeto de transformación…un plan de mejoramiento institucional tendrá como propósito fundamental la transformación a partir de la comprensión de la educación como eje fundamental del desarrollo humano y social" (US Rector caso 1)*

En esa misma vivencia la rectora del caso dos, afirma que el liderazgo en la Institución ha sido importante en la medida en que uno valora iniciativas, considera la otro como su compañero de equipo, en la medida en que aplica un aprendizaje colaborativo con los miembros de la comunidad educativa, el sueño que tenemos como comunidad es mejorar los niveles de vida…así la educación se entiende desde todas las dimensiones y se considera el principio unidad diversa, de inclusión social e interculturalidad en las relaciones de convivencia.

En la perspectiva de construir liderazgo y gestión democrática afloran las concepciones sustentada en la idea de los movimientos feministas que luchan por resignificar el papel de la mujer en la sociedad y la educación. Lo anterior, significa según la rectora citada, articular en el rector/a, la capacidad de liderazgo y de gestión educativa como así lo expresa a continuación:

"En los líderes de procesos hay hombres, pero si hay un predominio de la mujer, y esa necesidad de empoderamiento también se ha tejido ahí, nosotros

como mujeres[6] *tenemos una concepción primero de solidaridad (subrayado autor) con nosotras mismas, de ayuda, he yo realmente en este momento me siento como satisfecha de se ha ido, yo sé que yo me puedo retirar en cualquier momento y yo sé que las dinámicas que se han adquirido si se mantienen surgen sus efectos, (subrayado del autor) pero me dio mucho gusto por ejemplo, esto es nuevo, esto sucedió este año ver las tres coordinadoras de convivencia trabajando en jornada contraria dándole, es que tenemos que organizar la semana y la parte de convivencia y pegar la revisada al manual para ciertas cosas y todas tres, entonces esto yo no lo había visto, entonces se está generando como esa cultura del trabajo en equipo (subrayado del autor) y otro pero eso es como unas resultantes de esas prácticas que se han ejercido, entonces yo reconozco, empodero, comunico y trato de estar como pendiente, no con el ánimo de pronto, si yo me voy a dar una vuelta por el colegio no es para mirar quien está firme y quien no está firme, no, es para mirar cómo está el colegio, como está funcionando, que falta, que se puede mejorar, es ponértele como atención al progreso, en las relaciones, en las personas, (subrayado autor) en las cosas podemos tener mejores resultados y no es decir porque no echaron esta basura, porque no tal cosa, no, mira esta basura se ve mal recojámosla rapidito porque vea hay que enseñarle a esto y esto, entonces esa forma me ha dado resultados como, como para la y mire que las cosas se van dando la gente viene, la gente cumple, todo mundo está en lo suyo, nadie tiene porque decirle, porque*

[6] La rectora exprese una concepción de liderazgo de género, es decir, el aporte de las mujeres en la búsqueda de empoderamiento de valores como el afecto, la solidaridad, la responsabilidad, sino de conocer al género masculino y como se complementan para trabajar por el desarrollo de la escuela.

hay espacios y momentos que también nos desgastan, la parte administrativa es una parte muy desgastante, que seño que la motobomba, que no hay agua, que, entonces son cosas que quitan mucho tiempo y descuidan la función fundamental de la institución que es parte pedagógica (subrayado autor)" (US Rectora caso 2).

De esta manera en estos actos de habla de la rectora en el mundo de la vida escolar del caso dos, se aprecia el interés por transformar la realidad educativa de la escuela a partir de la integración en las áreas de gestión surgiendo como área principal, que aún no identifica la política del MEN en la Cartilla 34[7], que es el liderazgo para promover en primer lugar la gestión de la persona, de la satisfacción de necesidades y expectativas, que para el caso se deja claro su interés en los procesos de comunicación y de dialogo para mejorar las relaciones interpersonales.

Al respecto de la construcción del liderazgo educativo como praxis democrática sobre bases de una ética comunicativa y una gestión educativa para la democracia, Hoyos (1995) le da sentido a la ética en el proceso educativo citando a Habermas, para aclarar que en el mundo de la vida educativa se han generado ciertas confusiones cuando se han infiltrado en el sistema educativo: "el positivismo jurídico y el escepticismo valorativo" (Pág. 66) conformándose una postura de liderazgo autoritario, moralista, y otras posturas de liderazgo del dejar hacer, dejar pasar, es decir, unas posturas escépticas en los propósitos de una educación como práctica de la libertad y la autonomía .

[7] Cartilla vigente elaborada por el Ministerio de Educación De Colombia para orientar los planes de mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas.

En esta perspectiva dialógica de saberes con la rectora caso 2, emerge la pregunta: ¿Para usted qué sentido y significado tiene el liderazgo educativo en la gestión educativa de la escuela? Para establecer que hay en el trasfondo del discurso de la rectora y develar sus concepciones de liderazgo como parte fundamental del objetivo de estudio de esta tesis, como se puede leer a continuación:

"Bueno el sentido es de carácter interpretativo, yo pienso que una institución sin un líder es como un barco sin capitán, así de sencilla es la cosa, he... es necesario hacer como una figura ahí en ese aspecto, el rector esta llamado indudablemente a liderar, pero no solamente el rector. Hay a su lado otros marineros y otros que tienen todas las capacidades de hacerlo y el significado es digamos muy importante en la medida en que se pueden ejercer desde diferentes perspectivas, lo que un un rector puede ser. hay diferentes clases de líderes pero el hecho esta o la gracia del líder, el resultado que obtenga depende también de las calidades, de las condiciones, de las problemáticas, de los aspectos que existan en la institución y que se puedan he contar para salir adelante, en eso se incluye el componente humano, el líder, el rector tiene que ser un líder que contribuya a que las personas se sientan bien en una organización, a que, yo aquí he tenido personas, en estos días tuve una persona, venga usted pidió traslado, me dijo no pues yo pase la carta y le dije venga para acá usted cómo se va a ir, usted tal cosa, entonces le empiezo a valorar una serie de cosas y me dice seño ya no me voy. Entonces, uno a la larga también tiene que tener ese componente humano, esa cercanía, esa distancia y esa lejanía siempre la tenemos que estar

mediando, porque no nos digamos mentiras, pero un buen maestro uno no lo puede dejar perder, entonces uno tiene como que tener también ese tacto. El rector no es el administrador del colegio, es más que eso, es como la cabeza digámoslo así, sobre el recae todas las responsabilidades de la institución." (US Rectora caso 2)

A partir de estas reflexiones se infiere la existencia de una renovada concepción y prácticas de liderazgo educativo, en esta institución, como así lo devela su rectora, este, alcanza un nuevo sentido y significado cuando la líder se reconoce a sí misma, en sus relaciones con los otros/as, pero a su vez reconoce la realidad concreta de los actores sociales en la dinámica de construcción educativa de la escuela, la capacidad y calidad de otros.

De esta manera el que dirige como rector no se reduce a su cargo administrativo, es más que eso, asume además las responsabilidades pedagógicas, políticas, humanas y sociales para contribuir conjuntamente al desarrollo de la gestión educativa en la organización escolar en la perspectiva de una pedagogía social que centra su interés en el desarrollo pleno de los estudiantes y la importantica que tiene el mundo de la vida escolar para implementar un sistema educativo coherente con esas necesidades y expectativas de formación.

En este sentido la rectora del caso de referencia dos, cuando se refiere a sus relaciones con la comunidad educativa y los cuerpos colegiados de la Institución como expresión de la democracia escolar plantea que ha aprehendido de la teoría de Habermas, la transparencia y la capacidad de una rectoría argumentativa,

comunicativa, a lo que agrega en torno a las concepciones y prácticas de liderazgo:

"Claro que este proceso es un proceso humano, es un proceso que no es terminado, es un proceso que cada día debe mejorar, porque nosotros somos seres inacabados y la sociedad está en permanente cambio, entonces por eso no se puede cambiar una práctica por una norma, hay que primero cuestionarlo, mirar, asimilar y luego si se cambia la sociedad, entonces esa parte también la tenemos clara, la norma se cumple o se cumple, pero ya digamos el ejercicio, el convencimiento, la racionalización de que es benéfico para la comunidad, se dan únicamente con esos espacios de discusión, de argumentación que se tengan en la institución."(US Rectora caso 2)

Lo anterior corrobora un enfoque de liderazgo expresado en concepciones que implican procesos de apertura de espacios democráticos auténticos, de deliberación, argumentación y propuestas para la solución de problemas en el ámbito de la gestión educativa en la organización escolar.

Al respecto Ávila y Camargo (1999) cuando se refiere a la implementación de los Talleres de Educación Democrática (TED) afirman que:

"La práctica pedagógica está guiada por concepciones, dentro de un marco de acción humana, de modo que plantear cambios en la práctica docente implica develar las concepciones que orientan la práctica de los maestros, producir cambios en esas concepciones y, consecuentemente, formular practicas alternativas (Pág. 33)."

En relato de la rectora del caso dos, se percibe con gran fuerza el compromiso pedagógico y comunicativo, cuestión que se expresa en el dialogo de saberes con su comunidad educativa, en el que se recrea las experiencias en proyectos de inversión social, curriculares y de innovación en las distintas áreas del conocimiento, adoptando posturas reflexivas de mejoramiento sostenible en todas las dimensiones que tienen que ver con la apuesta a una calidad educativa integral como así lo manifiesta señalando los avances en el mejoramiento de los ambientes escolares que inciden en los procesos y resultado académicos.

"Y *todo eso realmente beneficia a los estudiantes y los maestros también porque trabajan en lo que quieren, lo que hacen les gusta y el trabajo no es una carga sino un espacio para crecer como persona, como profesional y se siente bien, ellos llegan aquí a la una por la tarde o a las doce y media y dicen que ya se fue la jornada en un momentico, ya son la cinco ah...!, ya se acabó la tarde, entonces no es ese cansancio, no es las ganas de irse, la gente permanece y le gusta estar en la escuela" (US2. Rectora caso 2)*

Ahora bien, entrando de manera más profunda en el dialogo con la rectora caso dos, se le interroga acerca de su visión del liderazgo y de cómo este puede contribuir a alcanzar los propósitos administrativos, pedagógicos y sociales de la escuela a lo que responde:

"Mira, Uno vive de sueños pero atados a la realidad y eso, de seguir soñando es muy importante porque permite que mantengamos las baterías puestas y sigamos avanzando, nosotros queremos seguir mejorando, especialmente los resultados de los muchachos en la medida en que tienen unas puertas abiertas y

eso les da a ellos realmente la posibilidad de mejorar las condiciones de vida, entonces he estamos motivando igual, entonces si muchos más jóvenes se empoderan , realmente, mejoran sus condiciones de vida." (US Rectora caso 2)

Estas reflexiones conllevan a inferir los niveles de coherencia del liderazgo educativo de la rectora con una postura de interés educativo justo y emancipador, que se propone alcanzar los sueños de una gestión para el mejoramiento escolar, desde una visión prospectiva estratégica con la participación activa de los actores sociales escolares.

En este sentido los sueños o metas educativas de formación, solo se alcanzan en la acción transformadora de la realidad educativa que le apuesta al cambio social y al desarrollo de la persona dándole la posibilidad de liberarse de la ataduras de un sistema que reproduce condiciones de desigualdad e injustica, de esta manera se encuentran rasgos de un liderazgo justo como lo señala Hargreaves y Fink (2008) cuando afirman que el liderazgo socialmente justo y sostenible es un liderazgo responsable en su pleno sentido, y, citando a Starrat, sostienen que los dirigentes educativos no solo son responsable de los aprendizajes ante sus alumnos, sino también como ciudadanos miembros de la comunidad y seres humanos éticos ante todos aquellos a quienes afecten o puedan afectar sus actos (Pág. 132)

En igual sentido las concepciones de liderazgo sostenidas desde la pedagogía critica elevan a principios: el dialogo, el reconocimiento con el otro, la re significación de concepciones y prácticas pedagógicas, el humanismo critico emancipador y humanizador y la coherencia entre la teoría y la práctica, todo en

función de una educación como practica emancipadora y liberadora siguiendo las ideas de Paulo Freire que dan base teórica de una apuesta de liderazgo como interacciones de los actores sociales que emergen en el contexto mismo de la vida escolar para convertirse en una acción comunicativa, en un praxis que impugna la arrogancia, el autoritarismo, la intolerancia y posibilita el encuentro entre semejantes y diferentes, es decir, un liderazgo de trasfondo humanista, critico, reflexivo que tiene conciencia de la plena humanidad como condición y obligación, como situación de proyecto político emancipador en una entorno en done prevalecen las concepciones egoístas, excluyentes y desarraigadas de la identidad humana.

Retomando las palabras de la Rectora “uno vive sueños, pero atados a la realidad...” nos remite a la obra de Freire “la pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia” comentada por Martínez (2016) en la cual se expresa la concepción sobre la existencia humana como presencia viva en el mundo para conocerlo, comprenderlo y transformarlo, y como lo entiende la rectora, soñar es posible con los pies sobre la tierra, a la vez nos invita igual que Freire a seguir soñando, a ser osado y luchador para hacer posible lo que parece imposible: una educación para la transformación social hacia un mundo equitativo, justo y auténticamente democrático.

Al respecto la rectora caso dos, refiriéndose a la búsqueda de mejores resultados académicos o clasificaciones en los estándares oficiales de los

colegios. Señala que es más importante el proceso más allá de los resultados estandarizados, y afirma:

"Que teniendo mejores seres humanos tendremos mejores concejales, mejores gobernadores, tendremos mejores padres y madres de familia, entonces una mejor sociedad, entonces nosotros manejamos ese tipo de idear también" (US Rectora caso 2)

Lo que se refleja en las concepciones rectorales que se posicionan desde un liderazgo educativo coherente en teoría y práctica con la intención transformadora de la educación como contribución a la formación de seres humanos que aportan desde su proyecto personal en relación con el proyecto social, cultural y política de una sociedad alternativa posible como espacio de convivencia democrática, solidaria y de una mayor justicia para las comunidades excluidas de los beneficios de la sociedad.

Después de las anteriores reflexiones con los actores y los autores del liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar, se identifican a grosso modo algunos elementos de configuración de una alternativa posibles, que sin pretensiones de convertir en fórmulas mágicas para cada contexto escolar, pueden ir cimentando un liderazgo educativo sobre la base de principios y valores que dimensionen el respeto como base del entendimientos en las relaciones e interacciones reflexivas de una educación democrática. El empoderamiento de la participación de la comunidad educativa más allá de una democracia formal o representativa. La participación a través del dialogo como así lo entiende

Habermas, citado por (Belavi y Murillo 2016). La solidaridad y la justicia social como base de un liderazgo educativo democrático y emancipador.

Recapitulación

En las páginas anteriores se recogen algunas reflexiones producto de la investigación de campo en las Instituciones objeto de estudio (Caso 1 y 2) para develar las concepciones de liderazgo educativo de los rectores en la gestión educativa de las organizaciones escolares, considerando el dialogo fluido entre actores sociales, teoría formal e investigador autor de esta tesis, reconociendo, además, las transiciones entre los paradigmas convencionales, positivistas y alternativos sociocríticos.

Retomando las voces de los rectores y algunos directivos y docentes de las instituciones educativas que se identifican como caso 1 y caso 2, ambas de naturaleza publica adscritas al ente territorial de Santa Marta, Caribe colombiano, la primera es el escenario principal de investigación en la cual trabaja como rector investigador y creador de esta tesis, y la segunda institución es un escenario de referencia donde encontramos una rectora con logros en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, con *Premio Compartir al Maestro año 2015*,[8] y con una mirada centrada en el desarrollo de los estudiantes y construcción de ambientes comunicativos y participativos.

[8] Premio compartir al Maestro es creado por la Fundación Compartir en Colombia que nació con el objetivo de reconocer y exaltar la labor de los educadores, además crea el premio Compartir al Rector. entre las exaltaciones del año 2015 se encuentra la rectora de la Institución de referencia de esta tesis, exaltada por el proyecto de liderazgo que está transformando su Institución ubicada en la ciudad

Teniendo en cuenta estos aportes, pero también, algunas ideas que aún permanecen en las concepciones tradicionales del liderazgo se representa en un cuadro de contrastes, infiriendo algunos enunciados a partir de las voces de algunos directivos y docentes en diálogo con la teoría formal. Pensadas para replantear el liderazgo educativo como una praxis (teoría y práctica: reflexión y acción transformadora) humanista, comunicativa, social y emancipadora.

Cuadro 1

Contrastes concepciones de liderazgo educativo.

Concepciones de liderazgo convencionales: instrumentalista y utilitarias	Concepciones de liderazgo humanistas, comunicativas y emancipadoras
Educación como transmisión repetitiva de conocimiento	Educación dialógica basado en el respeto a la dignidad y vida humana
Relaciones de subordinación o instrumentación del ser humano	Liderazgo educativo como acciones de entendimiento de las comunidades educativas democráticas, deliberativas, en sus escenarios educativos.
Patrones de liderazgo educativo jerárquicos y burocráticos	Patrones de liderazgo educativo deliberativos, de comunicación, de colaboración.
Liderazgo educativo como acciones estratégicas, técnicas e instrumentales	Construcción social cognitiva y activa de un liderazgo educativo para la gestión de conocimiento, valores y prácticas hacia el bienestar común
Liderazgo educativo directivo, jerárquico y vertical	Reconocimiento del sí mismo en relaciones con el otro
Obsesión por los estándares académicos antes que fortalecer el pensamiento reflexivo critico social y de largo plazo.	Educación en, desde y para la justicia social
Educación en, desde y para la injusticia social.	Inclusión social y respeto a la diversidad cultural
Exclusión social	Liderazgo educativo como praxis: reflexión acción para la transformación humana y social
Discriminación cultural	Educación desde una ética comunicativa y democrática para la emancipación humana.
Educación desde una ética individualista para un liderazgo educativo heroico y conductista	Construcción de una educación para
Educación para reproducir la desigualdad a través de un aprendizaje superfluo y homogenizante.	

de Santa Marta, capital del departamento del Magdalena. La información se puede ampliar en www.premiocompartir.org.

Concepciones de liderazgo convencionales: instrumentalista y utilitarias	Concepciones de liderazgo humanistas, comunicativas y emancipadoras
	aprender con equidad social en el saber ser, hacer, vivir juntos y conocer

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido se retroalimentan las palabras de la rectora Caso 2, que coinciden con un docente caso 1 y una coordinadora caso 1, que proponen un liderazgo dialogante, en la acción comunicativa, persuasiva de entendimiento entre los actores sociales para construir la escuela democrática, incluyente y participativa como respuesta a las expectativas y necesidades de la comunidad. De esta manera se retroalimenta el pensamiento de la rectora a continuación para apoyar la reflexión final de este capítulo:

"Claro que este proceso es un proceso humano, es un proceso que no es terminado, es un proceso que cada día debe mejorar, porque nosotros somos seres inacabados y la sociedad está en permanente cambio, entonces por eso no se puede cambiar una práctica por una norma, hay que primero cuestionarlo, mirar, asimilar y luego si se cambia la sociedad, entonces esa parte también la tenemos clara, la norma se cumple o se cumple, pero ya digamos el ejercicio, el convencimiento, la racionalización de que es benéfico para la comunidad, se dan únicamente con esos espacios de discusión, de argumentación que se tengan en la institución."(US Rectora caso 2)

Es preciso reconocer que los sueños de esta rectora y profesores son sueños posibles y no solo pensar que se queden en "posibles sueños", es decir como se afirma desde el documento de la UNESCO (2015) titulado: "Replantear la

educación: ¿Hacia un bien común mundial?"[9] Para reafirmar una visión humanista hacia el bienestar común retomando las palabras de Desmond Tutu, obispo en Sudáfrica: … "mi humanidad este ligada a la tuya, porque solo juntos podemos ser humanos", una muestra clara de una visión humanista de la defensa de los derechos humanos y la justicia social.

A partir de estas reflexiones se reconoce en este capítulo, el protagonismo de los actores sociales de la educación (Rectora, directivos, docentes, estudiantes, padres) cuando promueven acciones de entendimiento para recuperar los procesos de gestión democrática, humana, social, pedagógica político-administrativa como aporte al mejoramiento de los ambientes escolares respetando los derechos humanos, la dignidad del estudiante, la integración de la comunidad educativa sobre la base de la formación cognitiva, afectiva y practica del estudiante para contribuir de manera reflexiva, critica y propositiva desde el liderazgo educativo en, desde y para la transformación social.

[9] Esta importante publicación de la UNESCO es de acceso abierto en su página WEB: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-spl

Bibliografía

Ávila, R. y Camargo, M. (1999). La utopia de los PEI en el laberinto escolar. Ediciones Átropos Ltda. Santafé de Bogotá. D.C.

Bauman, Z. (2015). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Editores México. S.A. de C.V.

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad liquida. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona (España)

Belavi, G. y Murillo, F. (2016). Educación, Democracia y justicia social. Revista internacional para la justicia social. (RIEJS). 5(1). Págs. 13-34. Madrid.

Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Riview of Theory and Research. IJMR. International Journal of Management Reviews. Article first published online: 18 APR 2011

Cajiao, F. (2014). Fortalecimiento Institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá. D.C.

Freire, P. (1987). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. México. D.F.

Gabiña, J. (1999). Prospectiva y planificación territorial. Hacia un Proyecto de futuro. Alfomega.Grupo Editor. S.A. México. D.F.

Gago, F. (2006). La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de la Educacion. Madrid. España.

Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social. Grupo Santillana de Ediciones. S.A. Madrid.

Habermas, J. (2010). La ética del discurso y la cuestión de verdad. Editorial Espasa libros. S.L.U. Barcelona.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Editorial Morata, España.

Harris A. (2005). Distributed Leadership and School improvement. Leadership or Msleading? Educational management admisntration & leadership. Obtenido 25 de octubre de 2016 en: www.ema.sagepub.com

Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. Revista Iberoamericana de la Educación. No. 7. Págs. 65-91.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

López Yañez, J; Sánchez, M y Altopedi, M. (2011). Comunidades profesionales de practicas que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. Revista Educación. N°356. Págs. 109-131.

Murillo, F. (2006) . Una Direccion escolar para el Cambio: del liderazgo Transformacional al liderazgo Distribuido. Obtenido 25 de octubre de 2016 en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403

Murcia, N y Jaramillo, L. (2008). Investigacion Cualitativa “La complementariedad”. Editorial Kinesis Colombia.

Mintzberg, H, (1992). El poder de la orgnizacion. Ariel, Economia. Barcelona.

Mintzberg, H. (2005). Directivos, NO MBAS. Una vision critica de la direccion de empresass y la formacion empresarial. Ediciones Deusto. Barcelona.

Presidencia de la Republica. COLCIENCIAS. Mision, Ciencia y Educacion. Informe de la mision de los sabios. Colombia al filo de la oportunidad. Tercer Mundo Editores. Santafé De Bogotá. D.C. 1996

Sánchez, A. (2003). Filosofía de la praxis. Siglo veintiuno editores. México.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. London: Jossey –Bass.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadrship. Revista Edic. Forum. No. 2. Obtenido 25 de octubre de 2016 en http://. www. Kdp.org.

UNESCO (2015). Replantear la educcion.¿Hacia un bien comun mundial?. Ediciones UNESCO.

Vázquez, S; Liesa, M, Bernal, J;. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativaREICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en linea] N° 12 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 30 de junio de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460004> ISSN

Praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar: Una mirada reflexiva desde los directivos docentes y docentes

Álvaro del Carmen Rodríguez Akle[1]

Resumen

El título de este capítulo se refiere al tema de liderazgo educativo en la gestión educativa de las organizaciones escolares en el contexto de un estudio de interés teleológico transformacional, en una investigación de enfoque cualitativo de complementariedad etnográfica reflexiva y critico prospectiva (Murcia y Jaramillo, 2008) para develar las tensiones en las prácticas de liderazgo y sus transiciones entre los paradigmas convencionales burocráticos y post burocráticos de la administración educativa. Se asume la práctica de liderazgo educativo como praxis en tanto se reivindica como acción reflexiva transformadora.
Se sitúa el estudio a partir del análisis de la práctica de liderazgo educativo en el contexto de actuación de los actores sociales: Rector, Directivos docentes y Docentes a partir de un estudio etnográfico reflexivo y crítico,, de un interés teleológico transformador que se fundamenta en la teoría sociocrítica de la acción comunicativa (TAC; Habermas, 1990, 1999) y se complementa con la teoría crítica social de la educación emancipadora en América Latina (TEE, Freire, 1987) y la prospectiva estratégica (Gabiña, 1999).

Palabras claves: Liderazgo educativo, praxis de liderazgo, gestión educativa, organización escolar.

[1] Nacionalidad: colombiano. alroakle@hotmail.com ; alroakle@gmail.com RUDE Colombia- Universidad del Magdalena. Dirección de la institución: Carrera 32 No 22-08 Teléfono: (57-5) 4217940 Código Postal No. 470004

Introducción

Recordando a Freire (1987: Pàg.1) con su obra titulada: “La Educación Como Practica De La Libertad” cuando afirma: “solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella”. Por consiguiente, la opción se da entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad, “Educación para el hombre-objeto o Educación para el hombre sujeto”, lo que ilumina esta investigación para afirmar que las prácticas de liderazgo educativo se transforman en praxis de la libertad cuando sus actores así lo deciden de manera reflexiva, critica y prospectiva. Por tanto, el liderazgo educativo es asumido desde un paradigma comunicativo, emancipador, en contraste con paradigmas de interés tecno-burocrático que cosifican a los seres humanos y convierte a los directivos docentes y docentes en simples operarios de una educación injusta que reproduce desigualdades sociales.

De esta manera, se considera en esta investigación que el liderazgo en sus concepciones y prácticas transita de un modelo autoritario en los cuales se establecen relaciones de subordinación entre “líderes y seguidores”, que promueven una educación “domesticadora” como lo señala Freire, hacia formas de liderazgo educativo dialogante, no convencional que emergen de las interacciones comunicativas y de entendimiento reflexivo entre los actores sociales.

En esta dinámica de cambio, desde un modelo critico social se transforma la práctica de liderazgo en praxis como posibilidad de mejoramiento de la calidad de la educación como calidad de vida, de empoderamiento de la comunidad

educativa con propósitos de desarrollo humano, potenciando así, las capacidades cognitivas, afectivas y actuacionales de las personas que educan y a la vez se educan como sujetos activos, participativos, comprometidos con la educación como práctica de la libertad.

Las tensiones al interior de la gestión educativa para inspirar el cambio educativo pasan por la transformación de las prácticas de liderazgo educativo haciendo un abordaje reflexivo y critico emancipador como lo concibe Pacheco y Cruz (2012) citando a Freire, para indicar que la práctica fundamental de los directivos docentes y docentes es vivir éticamente en las relaciones e interrelaciones con los jóvenes y comunidad educativa en general. Es decir:

En función y en respuesta a nuestra condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, de la práctica del educador, de la educadora, que consiste en luchar por una pedagogía critica que nos de instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia (Cruz, 2012, Pàg.13).

A continuación, se presentan los contenidos a desarrollar en esta ponencia como expresión de la investigación educativa que tuvo como objeto las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar: 1. Trayecto Metodológico 2. Itinerario por las prácticas de liderazgo educativo en las voces y dialogo de los actores sociales y autores investigadores. Transiciones entre un paradigma convencional y no convencional del liderazgo en la gestión educativa. 3. Directivos y docentes: de la práctica a la praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar 4. Ruta de forjamiento de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador 5. Historia de vida:

Liderazgo formativo, democracia escolar y humanismo emancipador y por ultimo una breve recapitulación a manera de conclusión del capítulo.

1. Trayecto metodológico

En los últimos 20 años las Instituciones educativas del Caribe Colombiano, especialmente en el Departamento del Magdalena y su Capital Santa Marta, Distrito Histórico y Cultural, en el contexto de las nuevas reformas educativas en Colombia: Ley General de la Educación o Ley 115/94, se establecen unas nuevas formas de dirección y liderazgo de las Instituciones Educativas a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Gobiernos Escolares construidos con la participación de la comunidad educativa. En esta perspectiva El Ministerio de Educación Colombiano elabora la cartilla guía para el mejoramiento institucional N° 34 editada en 2008, donde establece cuatro áreas de gestión educativa: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa-financiera, Gestión comunitaria.

En la gestión directiva se introduce la idea liderazgo educativo para promover la gestión estratégica del desarrollo educativo institucional, solo, que la concepción de liderazgo oficial la reduce al cargo de rector, y lo reglamenta a partir de la ley 715/2001, como contrarreforma, concentrando en este cargo 17 funciones, las que hoy se han ampliado, descuidando que el liderazgo no solo está en cabeza de un rector solitario, por muy heroico que este sea. Por lo que se plantea en este contexto de las instituciones escolares repensar el liderazgo educativo desde nuevas miradas o visiones que aporten a un liderazgo dialógico, participativo, democrático, distributivo, que, además empodere a toda la comunidad para

mejorar la gestión educativa en los procesos de desarrollo de la organización escolar.

En este marco socio histórico y normativo emerge esta investigación con el título: “Concepciones y prácticas de liderazgo educativo en gestión de la organización escolar. Transiciones entre paradigmas tradicionales y sociocríticos de la gestión educativa.” que se presenta como trabajo de Doctorado en Educación instituido por RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, como aporte teórico, empírico y metodológico cuyo interés teleológico es la trasformación social de la educación como una educación liberadora y democrática.

El diseño de investigación retoma el método de la complementariedad etnográfica (Murcia y Jaramillo, 2008), en el cual se articulan los enfoques y métodos que posibiliten la comprensión del objeto de investigación siempre que no fuesen contradictorios a la hora de acercarse a la realidad, en particular, se parte de una etnografía reflexiva[2] complementada con el método prospectivo estratégico (Gabiña, 1999). A su vez, como una forma de intervención participativa en los escenarios construidos por los actores sociales como escenarios reales actuales,

[2] En este proyecto se asume la etnografía reflexiva (Murcia y Jaramillo, 2008) para la configuración del diseño de investigación con el propósito de develar las concepciones y prácticas de liderazgo en los actores sociales: Rectores, Directivos Docentes y Docentes, que están implícitas en el proceso de gestión de las organizaciones escolares seleccionadas como estudio de casos. Lo que implica asumir el principio de reflexividad que compromete al investigador a reconocerse cómo parte del contexto sociocultural que estudia con la intencionalidad teleológica sociocrítica de interés emancipador, apoyada en un método prospectivo de configuración de escenarios posibles de transformación educativa.

para identificar factores de inercia y cambio que conduzcan a la representación de escenarios ideales y posibles de transformación.

En el análisis o unidad de comprensión, se incorpora el papel de los actores sociales Rector/as, directivos docentes (coordinadores) Docentes en las organizaciones escolares IED.EL PANDO Y LA IED. LICEO SAMARIO, de Santa Marta, las cuales se seleccionan teniendo en cuenta que la primera es el escenario principal de esta investigación, y la segunda como punto de referencia que permita identificar los procesos de liderazgo, sus semejanzas y diferencias, sus transiciones paradigmáticas en el ámbito del liderazgo educativo y la gestión en las organizaciones escolares.

En este contexto de las dos instituciones pertenecientes a la educación pública en Santa Marta Colombia, se plantea como objetivo de investigación: develar las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la organización escolar teniendo en cuenta las transiciones de un paradigma tradicional a otro sociocrítico transformacional de la gestión educativa lo que se representa en la siguiente figura para posteriormente hacer una breve descripción de las dos instituciones mencionadas ubicadas en el Distrito Histórico y Cultural de Santa Marta, Colombia.

Grafica 1. Diseño metodológico de la investigación concepciones y prácticas de Liderazgo educativo
Fuente: Elaboración propia

Como se puede inferir de la gráfica, la presente investigación está orientada por un interés teleológico transformador desde un paradigma sociocrítico que trasciende el análisis empírico analítico de corte abstracto, cuantitativo, hacia una investigación de naturaleza cualitativa de enfoque histórico–Hermenéutico que parte del análisis cualitativo en la realidad misma de los actores sociales : Rectores, docentes y directivos docentes en sus procesos de liderazgo y gestión de la organización escolar.

Para lograr el objetivo se trabajó en diseño metodológico de la complementariedad y la prospectiva estratégica, en tres momentos de la investigación: pre configuración, configuración y reconfiguración (Murcia y Jaramillo, 2008) en tres escenarios: actual, ideal y posible, adaptado: (Godet, 2007 citado en Gabiña, 1999), lo cual planteó el reto metodológico en el cual se posibilita desde la acción investigativa una articulación dialéctica de una etnografía reflexiva (no solo descriptiva) y, una prospectiva estratégica que permite construir

escenario de futuro con los actores de liderazgo en la gestión educativa en sus propias circunstancias y realidades concretas.

1.1. Identificación institucional de la IED. El pando; IED. Liceo samario.

La IED. El Pando es una Institución educativa ubicada en el Distrito Histórico y Cultural de Santa Marta, Colombia, al igual que la IED. Liceo Samario, escogidas ambas como escenario de esta investigación por sus características comunes en el campo de la educación pública y su contexto de emergencia en las formas de liderazgo y gestión que gravitan por momentos de transiciones paradigmáticas entre estilos clásicos que aún prevalecen e intentos de superación en la perspectiva de sistemas más democráticos, participativo sustentados en teorías comprensivas y críticas de la educación.

La IED. EL PANDO y la IED. LICEO SAMARIO, se orientan por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconocido por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital de Santa Marta, se constituye en la herramienta básica de liderazgo institucional que direcciona la gestión educativa. En la cual se pude visualizar su misión, visión, principios y valores, su intención educativa y los cuales fueron objeto de análisis cualitativo de datos de esta investigación que tiene como objetivo develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar teniendo en cuenta sus transiciones entre paradigmas tradicionales y socio críticos de la gestión educativa.

A partir de entrevistas en profundidad a los rector/a, caso 1 y 2, Coordinadores caso 1 y 2, Docentes Caso 1 y 2, y la realización de grupos focales de dialogo

intersubjetivo en los dos caos, observaciones participantes, análisis de documentos, historias de vida, se da cuenta en el análisis de datos cualitativos del objetivo de la investigación como lo es develar las concepciones y prácticas de liderazgo y como estas transitan de una perspectiva burocrática, autoritaria y jerárquica hacia una perspectiva social, dialogante y transformadora lo que incide positiva o negativamente en los ambientes escolares y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. **Itinerario de las prácticas de liderazgo educativo en las voces y dialogo de los actores sociales y autores investigadores. Transiciones entre un paradigma convencional y no convencional del liderazgo en la gestión educativa escolar**

"Pienso que si se quiere hablar de un verdadero liderazgo de la gestión educativa, desde lo pedagogico, administrativo, académico, social, un verdadero liderazgo, es el que es capaz de poder diferenciar actitudes y talentos y se aprovecha a favor del equipo, de la organización y el desarrollo de las personas, es reconocer las cualidades de cada docente en las diferentes dimensiones humanas, académicas, directivas, sociales; es la idea para que cada miembro pueda aportar a las transformaciones de la escuela, aun cuando en las actividades la gente encuentra barreras porque no todos saben aportar a formas de gestión que apenas conocen, hay que buscar que los docentes se identifiquen plenamente con sus actividades, que se sientan a gusto con ellas, también y, además de identificar actitudes docentes, se debe motivar para que se sientan vinculados y se sientan parte del proceso de transformación de la escuela, no es bueno reducir las

actividades a uno solo o a un equipo en particular, de manera permanente, se debe rotar y tratar de cubrir a toda la comunidad de profesores". (Reflexiones en grupo de diálogo con directivos y docentes e investigador caso 1).

Así, pues, el sentido que le dan los docentes al liderazgo en la gestión educativa en el contexto de la escuela (Caso1), parte del principio de alteridad y participación, es decir, reconocer las potencialidades del otro, docentes con diferentes actitudes y talentos, y la apuesta a una buena práctica de liderazgo educativo que sea rotativa y supere esas prácticas directivas de exclusión por razones burocráticas o jerárquicas.

Se expresa además, cuando invitan a generar motivaciones a través de impulsar una educación y educadores comprometidos con la transformación social, cuando reconocen las actitudes y talentos de los educadores para construir juntos con los estudiantes y comunidad educativa relaciones de dialogo, entendimiento y respeto haciendo de la escuela un territorio de paz, justicia y educación en, desde y para la democracia como así lo conciben (Habermas 1990; 1999; Belavi y Murillo; 2016; Sánchez 2003; Rodríguez y Mármol, 2008; Santos Guerra, 2015 (citado en Arroyo); Hoyos, 1995)

En esta perspectiva de comprensión de la praxis de liderazgo, en dialogo de saberes con los docentes e investigador Rector de la misma Institución una de las docentes opina que:

"Cada uno es líder y lo practica el liderazgo cuando es capaz de alcanzar junto a otros los fines educativos y transformar vidas a través de la educación, un buen líder es el que transforma y se transforma y guía a los estudiantes hasta cierto

camino…a mí me gusta hacer parte del proceso no por figurar como líder, sino por conciencia, cuando las cosas no van por el camino que es, se debe impulsar la transformación para avanzar hacia las metas propuestas" (US. Docente Caso 1)

Al respecto, Carlos Marx (citado en Sánchez, (2003), creador del materialismo histórico, expresa que "…los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo (Pàg.25)", que cercano se está al concepto de praxis de liderazgo educativo cuando la docente dice que la educación debe ser un compromiso con la transformación escolar y social, y el liderazgo educativo tiene sentido cuando se hace consciente de esto y no por el simple deseo de figurar por encima de los compañeros so pretexto de un liderazgo carismático.

La reivindicación de la praxis como categoría central del marxismo (Sánchez, 2003) se convierte también en una posibilidad para esta tesis en tanto se plantea transformar la práctica burocrática y autoritaria del liderazgo en praxis verdadera de liderazgo educativo que aporta a la autorreflexión crítica del quehacer educativo y se plantea la democratización de la escuela desde la participación plena para, en y desde la justicia social (Belavi y Murillo, 2016) construir una praxis educativa de la libertad (Freire, 1987) que contribuya como propósito no solo al aprendizaje mecánico de los estudiantes, sino a su desarrollo humano integral.

De manera, que esta investigación asume el concepto de praxis entendida no como una mera actividad técnica de la conciencia humana, sino como una acción reflexiva, transformadora, democrática, emancipadora y no la reducción de lo

practico al sentido “utilitario, individual y autosuficiente (a teórico) (Sánchez, 2003, Pág. 37) Como continúa afirmando Sánchez (2003, Pàg.57), “el hombre es en y por la praxis, histórico, puesto que la historia, es en definitiva la historia de la praxis humana.”

Entonces, se entiende que la praxis de liderazgo educativo es la praxis (teoría y práctica) en la gestión humana, democrática, no solo tecno-administrativa, burocrática, formal[3]. La praxis emerge de las interacciones humanas, de la interacción dialógica, comunicativa, pedagógica, sociopolítica, cuyo propósito es formar seres humanos y ciudadanos activos que contribuyen a la transformación personal y social.

En este sentido, y refiriéndose a las relaciones entre racionalidad y saber, Habermas (1998: Pàg.24) se pregunta ¿Qué significa que las personas se comporten racionalmente en una determinada situación? ¿Qué significa que sus emisiones o manifestaciones deban considerarse “racionales”? por analogía surge la pregunta: ¿Qué significa que las personas (Directivos y docentes) se comporten racionalmente en una determinada situación de liderazgo educativo? ¿Qué significa que esas manifestaciones deban considerarse “racionales”?

Sin pretensiones de dar respuestas a las preguntas anteriores, se entiende la práctica de liderazgo educativo como ese saber qué, saber cómo y para que se educan los seres humanos. Saber que puede ser criticada por no fiable, como lo entiende Habermas, es decir, se pueden develar las prácticas de liderazgo en la

[3] Según el Marxismo, “la praxis se burocratiza cuando el ser es tratado según su ser burocrático, según su ser irreal”, en cuestiones de liderazgo educativo es reducir la función directiva a un cargo formal, descuidando que, en el fondo, lo que mueve la escuela es la participación de todos los actores sociales.

gestión educativa de la organización escolar y como estas transitan de una racionalidad cognitivo-instrumental convencional que se orienta por un modelo empírico analítico reducido a la función administrativa, a los resultados estandarizados de unas pruebas diseñadas sin tener en cuenta los distintos contextos socio culturales.

En contraste se plantea entenderlas desde una racionalidad de acción comunicativa que se orienta por un interés cognitivo emancipador, dialógico, en el contexto del mundo de la vida de los actores sociales escolares que aprenden significativamente de sus experiencias educativas para alcanzar el propósito de una educación como una praxis transformadora y potenciadora del desarrollo humano.

Así mismo, Habermas (1998) afirma que a diferencia de la:

Racionalidad demasiado abstracta, que deja de explicitar aspectos importantes la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa abarca un espectro más amplio que remite a diversas formas de argumentación como a otras tantas posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos. (Pág.26).

Lo que sirve de premisa para configurar una praxis de liderazgo educativo comunicativo que se hace desde los saberes y acciones de los actores sociales (Educadores, directivos docentes, estudiantes, padres o acudientes) como sujetos capaces de lenguaje y acción que forjan el cambio educativo.

Al respecto, Leithwood (2009) afirma que el liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y profesores, y puede ser distribuido a otros, demostrado así por las investigaciones (Leithwood y Duke, 1999 citado en

Leithwood, 2009) que además identifica diferentes formas de liderazgo más de 20, pero que se clasifican genéricamente en liderazgos pedagógicos, transformacionales, morales, participativos, administrativos y contingentes.

Así mismo, en las palabras expresadas por los docentes se evidencia que el liderazgo no está solo en cabeza y posición del directivo, sino que además se encuentra en las acciones e interacciones de los docentes que comparten objetivos comunes y sueños de una educación transformadora como así lo expresa en el dialogo reflexivo la profesora de ética del caso 1:

"Tengo más de 30 años en la docencia, desde niña me perfile como docente, le enseñaba a mis primeras muñecas, más cuando entre a la escuela normal se potencio más, logre el cartón anhelado de normalista, mi experiencia con los niños ha sido llena de sorpresas, en la zona rural primero y urbana ahora, muchas de estas experiencias marcaron mi vida, en cristo rey (sector urbano barrio con población afrodescendiente) encontré sectores en condiciones de vulnerabilidad, y me sensibilice de dialogar con estos estudiantes y decirle que si pueden, muchos de ellos hoy son técnicos o profesionales, eso como maestra me llena, porque las metas que logran los estudiantes es nuestra mejor recompensa como maestra. Una de las situaciones de los estudiantes es la falta de afecto, en familia y escuela, cuando uno dialoga afectivamente con ellos, se da cuenta que les podemos brindar más afecto, a pesar del contexto de pobreza, de prostitución, muchas de las niñas son engañadas o ilusionadas con regalos. En el plan de desarrollo del colegio plantee trabajar estos temas como metas comunes para acompañar a los jóvenes y prevenir estas situaciones de explotación sexual, por lo

que también hago parte del comité de convivencia escolar y soy participe de la formulación del manual de convivencia que tiene un enfoque formativo y dialogante" (US. Docente caso 1)"

A partir de las reflexiones de los docentes del caso 1, especialmente por la importancia que les dan a las prácticas de liderazgo educativo que reconocen potencialidades, actitudes y talentos en los docentes, develan también la necesidad de establecer diálogos igualitarios entre directivos y docentes para aprovecharlas en procura de mejoramiento de los procesos de desarrollo administrativo, pedagogico y social de la escuela y por lo tanto afianzar el propósito misional del desarrollo integral de los estudiantes.

Es pertinente entonces y, para corroborar lo anterior, hacer triangulación con los aportes de investigaciones realizadas por Leithwood (2009) quien afirma que unos conjuntos de prácticas de liderazgo son valiosos en todos los contextos. Teniendo en cuenta esa categorización se presentan a continuación un cuadro adaptado por el autor de esta investigación para establecer relación cualitativa entre el autor y los actores de liderazgo educativo que se desempeñan como docentes:

Cuadro 1
Prácticas de liderazgo educativo desde la perspectiva de Leithwood y voces de actores docentes en las escuelas investigadas.

Prácticas de liderazgo según Leithwood	Prácticas de liderazgo según docentes y directivos docentes
1. Establecer rumbo: 1.1. Identificar y articular una visión	…Liderazgo como capacidad de alcanzar juntos los fines educativos (US. Maestra caso 1) …Que se tenga una visión clara de que es liderazgo, se necesita una cabeza que fomente, siempre se necesita de un modelo, (US. Maestra caso 1)

Prácticas de liderazgo según Leithwood	Prácticas de liderazgo según docentes y directivos docentes
	"El liderazgo educativo es una acción vinculante, persuasiva y dialogante para crear una nueva imagen moral de la institución" (US. Directiva docente caso ¡)
1.2. Fomentar la aceptación de metas grupales	… En el plan de desarrollo del colegio plantee trabajar estos temas como metas comunes para acompañar a los jóvenes y prevenir estas situaciones de explotación sexual, por lo que también hago parte del comité de convivencia escolar y soy participe de la formulación del manual de convivencia que tiene un enfoque formativo y dialogante (US. Maestra caso 1)
1.3. Establecer altas expectativas de rendimiento	…cada miembro pueda aportar a las transformaciones de la escuela, aun cuando en las actividades la gente encuentra barreras porque no todos saben aportar a formas de gestión que apenas conocen (US. Maestra caso 1)
1.4. Desarrollar a las personas 1.4.1. Ofrecer estimulo intelectual 1.4.2. Entregar apoyo individualizado 1.4.3. Proveer un modelo apropiado	…se debe motivar a los docentes para que se sientan vinculados y se sientan parte del proceso de transformación de la escuela, no es bueno reducir las actividades a uno solo o a un equipo en particular, de manera permanente, se debe rotar y tratar de cubrir a toda la comunidad de profesores (US. Maestros caso 1)
1.5. Rediseño de la organización 1.5.1. Fortalecer la cultura escolar 1.5.2. Modificar estructuras organizacionales 1.5.3. Construir procesos colaborativos	…vea profe, generar los espacios de convivencia no es perder el tiempo, nos favorecen las actividades conjuntas de toda la escuela. (US.1 Dialogo interreflexivo)

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

Es preciso aclarar como así lo hace Hart (citado en Leithwood, 2009: Pág. 24) que "tanto el liderazgo directivo como el de los profesores implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros. Lo que si puede

resultar diferente es como se ejerce la influencia y con qué fin". Se deja claro desde esta investigación que la influencia no es en una sola vía, se requiere como lo afirma la pedagogía crítica entenderla como una influencia recíproca, sin ánimos instrumentales o relaciones de subordinación. De esta manera, se avanza hacia un nuevo ítem del capítulo en la búsqueda de sentido de las prácticas de liderazgo rector, directivo y docente y visionar como estas transitan hacia la praxis de liderazgo como una acción reflexiva y transformadora.

3. Directivos y docentes: de la práctica a la praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar

"Cuando cambian las prácticas de liderazgo y se transforman en praxis reflexiva, a la vez cognitiva, afectiva y práxicas, implica que también cambian las concepciones de liderazgo. El liderazgo como acción comunicativa implica un proceso de entendimiento de los directivos y docentes para crear comunidad educativa dialógica. Teniendo en cuenta que la racionalidad cognitiva instrumental no basta, se requiere redimensionar el aspecto emocional del liderazgo como una dimensión fundamental de la practicas de liderazgo educativo, es el caso, de las docentes y como estas ven a sus alumnos y proponen desde sus emociones influir en ellos no solo desde la razón cognitiva, sino afectiva. (US. Rector caso 1)"

De similar manera a la reflexión anterior Leithwood (2009) sostiene que las prácticas de liderazgo educativo están cargadas de razón, pero también de emociones y estas tienen gran influencia sobre los procesos de gestión educativa, en las distintas áreas: desarrollo de la persona, lo académico, lo administrativo y lo social, en las organizaciones escolares; las condiciones laborales, las formas

como los directivos interactúan con los docentes generando condiciones laborales al interior de la escuela, también influyen en las emociones de los docentes que según el autor y según evidencias investigativas que se resumen así:

Cuadro 2

Emoción como dimensión de las prácticas de liderazgo educativo.

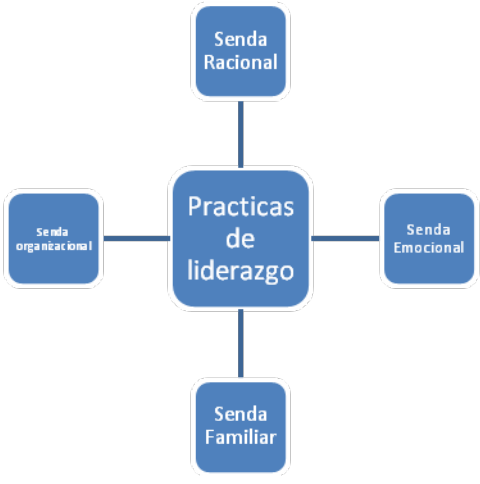
Emociones de los profesores	Características
Eficacia docente individual	Capacidad del profesor para mejorar el aprendizaje escolar. A mayor valoración y autovaloración del docente los procesos y logros educativos tienen mayores posibilidades de mejoramiento y, además están asociados a mucho comportamiento o prácticas de liderazgo educativo positivas en favor del desarrollo de la gestión educativa escolar.
Eficacia docente colectiva	La eficacia colectiva se refiere a la percepción de los profesores que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en la escuela (Godard, citado en Leithwood, 2009, Pàg.179)
Satisfacción laboral	Un estado emocional placentero o positivo resultante del aprecio de nuestro trabajo o de nuestras experiencias laborales (Locke, citado por Leithwood, 2009, p. 179) o el grado de emociones positivas que tienen las personas frente a su trabajo (Currivan, citado en Leithwood, 2009, Pàg.179)

Emociones de los profesores	Características
Compromiso organizacional	…lealtad y voluntad de desarrollo un esfuerzo considerable en nombre de la organización, y un fuerte deseo de seguir siendo miembro de la organización. Compromiso organizacional y satisfacción laboral son conceptos estrechamente relacionados.
Estrés y Colapso	El termino significa la incapacidad de la gente para funcionar de manera efectiva en sus trabajos como consecuencia de un estrés intenso y prolongado, relacionado con esos trabajos (Byrne, citado en Leithwood, 2009, Pàg.182). Estado mental tridimensional que incluye sentimientos de agotamiento, emocional, despersonalización (Maslach y Jackson, en Letihwood, 2009. Pàg.182) el colapso tiene efecto negativo en los profesores, en sus alumnos y en sus escuelas.
Animo	Estado mental generalizado y duradero. El buen ánimo es asociado a actitudes positivas y mal ánimo a actitudes negativas. Este último lleva la resistencia al cambio. Al ausentismo docente. La evidencia sugiere que el mal ánimo incide en los procesos de aprendizajes y resultados de los estudiantes.
Compromiso/descompromiso en la escuela o profesión	El compromiso como expresión de las emociones y también de los comportamientos. Se considera que el desgaste y deseos del profesor de abandonar su trabajo es bastante elevado.

Emociones de los profesores	Características
Condiciones organizacionales que influyen en las emociones de los profesores	Entre otras: Carga de trabajo. Complejidad de la carga de trabajo Cultura escolar Procedimientos operacionales de la escuela (Calidad de la Comunicación por ej.) Administración: Gobierno Nacional y distrital (Situaciones laborales) Sociedad en general (visiones negativas o positivas de la sociedad)

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

Sumado a las implicaciones emocionales en la praxis de liderazgo educativo, el autor de la referencia anterior señala cuatro sendas de influencia sobre el aprendizaje de los alumnos como así se representa a continuación:



*Grafica 2***.** Sendas de prácticas de liderazgo sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

A partir de estas reflexiones se entiende que las prácticas de liderazgo no se pueden reducir a una sola dimensión, son multidimensionales, pero, más allá de una postura positivista, basada en evidencias cuantitativas, se requiere asumirlas desde una teoría critica de la sociedad y de la educación, (Habermas, 1990 (TAC); Freire y otros) como lo afirma Habermas, (1990) "la teoría de la sociedad con intención practica delimita su status frente a teoría de otro origen (Pág. 13)", si bien, Leithwood, realiza un aporte desde la investigación empírico analítica, no devela como una práctica de liderazgo no es un practica aséptica, neutral a los intereses y compromisos sociopolíticos de una educación para la emancipación humana y social.

De nuevo y para corroborar lo anterior, es oportuno escuchar a los actores sociales que se desempeñan como docentes en el caso 1, surgidos a partir de los diálogos reflexivos acerca del liderazgo educativo realizado en el grupo focal con la participación del Rector investigador educativo y ocho docentes que conversan acerca del liderazgo y sus prácticas en la escuela:

"Rector, es chévere ser maestro ejemplo (subrayado nuestro) de los pelaos, la profesora de educación física interpela y dice: el verdadero ejercicio del liderazgo se da cuando a través de la educación cambiamos vidas, (ibíd.) entiendo el liderazgo cuando se puede poner en práctica el verdadero sentido de la educación, que es transformar, a través de la educación podemos influir para bien o mal, un buen líder es el que transforma (ibíd.), guía por un buen camino….a mí me gusta hacer parte de los procesos, no solo por figurar un liderazgo, lo hago por conciencia, entender que si las cosas no van por el camino, hay que mejorar

siempre, todo pensando en transformar el rol del estudiante (Ibíd.), pasar de un estudiantes desmotivado a otro motivado; tengo la ventaja de que mi área de educación física gusta mucho, pero alguno/as, no les gusta hacer actividades físicas, pero por lo general, les podemos llegar a los niño que les gusta el deporte, muchos son indisciplinado, ….este año estoy aplicando en 11, tratar de mirar que papel o rol juegan los estudiantes en la clase, si este rol le conviene, ellos no saben cuál es su rol, no saben qué camino escoger, …ejemplo….el papel era el del payaso de la clase,…..asume ese rol, lo hace en todo los sentido…..la idea es como empezar, buscar una forma de como aportamos desde mi clase, educación física, eso que dice el profesor Jim es muy importante, dar motivación a través de los egresados del colegio que son excelentes estudiantes en la universidad del magdalena, es grato cuando uno se encuentra con esos egresados que fueron nuestros alumnos, esa es la mayor satisfacción de un profesor ver la evolución de sus estudiantes…(ibíd.)" (US. Docentes caso 1)"

Es de anotar que en estas palabras se devela el compromiso docente con el propósito de una pedagogía dialogante que no solo se reduce al aprendizaje estandarizado de los estudiantes, sino en la búsqueda de su pleno desarrollo, como así se asume desde la pedagogía critica en la cual se integra lo cognitivo, lo valorativo y lo práxico, al respecto De Zubiría (2006) afirma que se debe tener en cuenta que: "un modelo que incluya la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos se ha creído la escuela, sino en el desarrollo (Pàg.194).", entonces una praxis de liderazgo educativo desde una enfoque sociocrítico centra su interés en aportar a la gestión de una escuela

cuya finalidad, no es otra, que la “HUMANIZACION DEL SER HUMANO”, la “DEMOCRATIZACION DE LA DEMOCRACIA” Como Así se concibe en esta tesis apoyado en Vygotsky (1979, citado en De Zubiría, 2006; Pág. 215) que entiende que el “aprendizaje y desarrollo están interrelacionados”.

Habermas (1990) asume desde la perspectiva del materialismo histórico de Marx, las intenciones práxicas que permiten, a diferencia de las intenciones técnicas, hacer una comprensión global del génesis y utilización de la teoría, en su doble relación de teoría y práctica, que tiene además, en cuenta la praxis social y política en la perspectiva de transformación del orden injusto existente y la necesidad de construir consensos o acuerdos para ir más allá de los discursos tecno-cientificistas, sesgados y manipuladores de la opinión pública, hacia discursos que relacionen ciencia, tecnología y sociedad en la perspectiva de una democracia auténtica.

De esta manera se considera necesario analizar desde el contexto mismo de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa como estas se forjan de manera no lineal hacia un liderazgo comunicativo y emancipador.

4. Ruta de forjamiento de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador

Los docentes y directivos docentes de las organizaciones educativa caso 1 y caso 2, contexto de esta investigación, perciben el liderazgo desde sus propias creencias y lo practican de acuerdo a la interpretación que hagan desde sus realidades escolares, Posada (2005, citando a Morín) señala que aunque las personas actúen en una misma organización social, cultural o grupo, son sus

interpretaciones y definiciones las que determinan su acción sean estas teleológicas, normativas, estratégicas y, de esta manera se asume que la base de una buena praxis de liderazgo educativo se sustenta en acciones de comunicación, de entendimiento, tal como lo señala la docente caso 1.

"En la escuela deber primar Relaciones entendimiento, de respeto, de buen trato, el ejercicio del liderazgo en la escuela pasa por que el docente o la docentes y directivos docentes (viejo estatuto docente o nuevo estatuto) practiquen el entendimiento, el respeto y buen trato en las relaciones y sigue afirmando: en algunos casos se ve la diferencia en las relaciones con el Rector, algunos docente del estatuto docente antiguo (2277/1979) creen que por que son del estatuto docente viejo siempre tienen la razón a diferencia de las del nuevo estatuto (1278/2002)[4]que son objetos de evaluación actúan distintos…entonces las prácticas de los docentes del viejo estatuto y nuevo se configuran distintas, incluso, cuando se trata de implementar una reforma como la del PTA[5], algunos maestros se resisten (US. Docente caso1)"

De igual manera se observa que hoy en Colombia en las prácticas pedagógicas y de liderazgo educativo de los directivos y docentes del estatuto

[4] En Colombia actualmente existen dos decretos ley que rigen la profesión docente, el Decreto Ley 2277 de 1979 y el Decreto Ley 1278 de 2002, en lo que se conoce en el magisterio colombiano como los maestros del viejo estatuto y los maestros del nuevo estatuto, creando una dualidad en la escuela, que significa contrastes en el régimen laboral que representa desmejoramiento, incluso, inestabilidad laboral, los últimos son objetos de evaluación, y no se les brindan auxilios de movilización, sobre sueldo en preescolar, y otras situaciones que introducen malestar en las escuelas.

[5] PTA: Plan del gobierno de todos a aprender, especialmente en Matemáticas y Lenguaje para mejorar la calidad de los aprendizajes, con asesores permanentes en la escuela para orientar a los maestros.

docente (2277/1979) viejo y nuevo (1278/2002) se configuran de diferentes formas : los primeros son maestros con prácticas más convencionales que tienen garantías laborales, los segundos ejercen una prácticas menos convencionales, evidenciadas en sus actividades de aula y en la escuela, se preocupan por los métodos y la participación en tanto son evaluados y tienen que mostrar evidencias de los procesos educativos para ganar estabilidad laboral o ascender en el escalafón, lo que no significa que los docentes del viejo estatuto se incluyan todos en la misma practica de liderazgo educativo y viceversa.

A partir de la reflexión de estos casos y por lo que observa en Santa Marta se puede afirmar que en la trama sociocultural del liderazgo educativo en la gestión de la organización escolar se evidencian transiciones en las prácticas de liderazgo educativo de los actores sociales como así se puede inferir de la maestra que participo en el grupo de dialogo caso 1 refiriéndose a las actividades escolares que incluyen a las dos sedes:

"Cuando tenemos una actividad tanto en la mañana como en la tarde, ej. Catedra por la paz se hace un dialogo compaginado, efectivo, cuando uno mira el toro desde la barrera, un ve la cosa diferente, a mí no me gustan de a mucho cuando se hacen jornadas con los profesores de la Mañana (sede principal) porque hay un liderazgo diferente, nos sentimos apartadas, son los mismo de la mañana que siempre dicen: "no podemos, porque falta esto, esto otro, porque se fue la luz", pero si me gusto la actividad que nos celebraron con motivo del día de la mujer, porque fue un espacio de convivencia, vea profe, los espacio de

convivencia no es perder el tiempo, nos favorecen las actividades conjunta de toda la escuela. (US.1 Dialogo interreflexivo)"

Como se puede analizar entonces, al interior de la institución que denominamos caso 1, se presentan matices en las prácticas de liderazgo educativo: por un lado, se identifican posturas pesimistas, de resistencia, cuando se afirma que "no podemos" ante situaciones emergentes, pero por otro lado, existe la tendencia al cambio, al compromiso optimista con las actividades que buscan formas de convivencia que permitan la autorreflexión del maestro /a, hacia la reconstrucción de mejores ambientes escolares como una manera de aprovechar espacios y tiempos de integración en beneficio del desarrollo de la comunidad educativa.

Al respecto de lo anterior, especialmente para refrendar una postura humanista y democrática, Freire (1987) propone como educación para la práctica de la libertad:

Un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una <praxis de la libertad> (Pág. 14).

En este plano reflexivo y, en el marco de forjar prácticas de liderazgo educativo como praxis de la libertad se considera pertinente hacer una mirada de estas en el caso 2, que, de alguna manera, implícita o explícitamente aportan al

desarrollo humano desde unas prácticas coherentes con una ética comunicativa para construir gestión escolar democrática y participativa.

A partir de entrevista y observaciones realizadas a la Rectora y Coordinadora de calidad de la organización educativa caso 2, se infieren algunas prácticas o comportamientos de liderazgo educativo que presentamos a continuación.

Cuadro 3

Características de liderazgo Coordinadora y Rectora caso 2.

Características Coordinadora Calidad caso 2	**Características Observadas Rectora Caso 2**
• Respetuosa • Con capacidad de llegarle a otros • De acciones altruistas • Solidaria y con compañerismo • Critica – reflexiva • Emulativa • Valora el trabajo de otros líderes y los acompaña al desarrollo de sus objetivos • Propositiva • Escucha • Promueve • Gestiona • Con lealtad • Trabajo en equipo • Busca Empoderar al otro • (US caso 2 observación e inferencias reflexiva)	• Visión de liderazgo comunicativo • Argumentativa • Visionaria • De acciones altruistas • Valora el trabajo de otros líderes y los acompaña para el logro de sus objetivos • Propositiva • Escucha • Promueve • Gestiona • Lealtad • Trabajo en equipo • Solidaria • Critica – reflexiva • Seguimiento continuo • Delegación distributiva • EMPODERA • Humanista • Responsable • Ejemplo de vida • Buen Manejo de lenguaje • (US caso 2 observación e inferencias reflexiva)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a coordinadores y rectora del caso 2: IED Liceo Samario.

La rectora y coordinadora de calidad de la organización educativa caso 2, coinciden en sus características individuales más importantes del liderazgo educativo las cuales se sustentan en una razón comunicativa basada en procesos colaborativos, gestión participativa, delegación distributiva, capacidad de escucha y un uso adecuado de los actos del habla, del lenguaje, una actitud propositiva, reflexiva y critica, pensada y actuada para favorecer a los propósitos de desarrollo de la comunidad educativa.

De esta manera se puede afirmar que en esta organización educativa caso 2, las Prácticas de liderazgo presentan las siguientes características:

-Reflexivas

-Vivencial

-De empoderamiento

-De respeto

-Visionario

-De procesos centrados en la condición humana

-Identificado pedagógicamente

-Que planea – ejecuta – evalúa – retroalimenta.

-Centrado en el estudiante

-Con conciencia y cultura ciudadana.

-Distributivas “no es por simple delegación, sino por conciencia”

Las prácticas de liderazgo educativo que comportan la rectora y la coordinadora de calidad de esta organización se sustenta en una praxis como acción reflexiva de búsqueda permanente de sentido en los procesos educativos

que se planean, ejecutan evalúan y retroalimentan para fortalecer la identidad institucional desde el respeto y empoderamiento de los actores sociales de la comunidad educativa que se comprometen de manera consciente, voluntaria y vivencial para aportar a la educación desde una ética comunicativa y ciudadana.

A parir de lo expuesto anteriormente se plantea el supuestos teórico que el liderazgo en esta organización más que distribuido es distributivo, en tanto se concibe la autoridad y el poder como empoderamiento, como apoyo para crecimiento y transformación de la comunidad educativa desde un paradigma de la acción comunicativa que busca sentido reflexivo a la práctica de liderazgo desde principios dialógicos, de reconocimiento del otro y coherencia con una educación como factor de desarrollo humano.

De manera que esto se puede corroborar cuando la coordinadora de calidad caso 2 se refiere a la práctica de liderazgo de su rectora:

"Y ahora que ustedes están buscando experiencias de liderazgo pienso que la rectora es esa persona que tiene esas cualidades que debe tener un líder, como el trabajo se trata de esto y no es he... imponer, no es mandar, pero si es reflejar la autoridad, reflejar la autoridad he... acompañando el trabajo de las personas que están a su alrededor, he... identificando las cualidades y características de cada uno de sus funcionarios y al identificar esas características ella iba sumando, esta persona tiene este perfil y con este perfil me puede dar resultado en esta situación y... definitivamente cuando a las personas les ponen responsabilidades a manera de invitación como lo digo yo, esa manera de invitación sin imposición hace que

uno se sienta como más responsabilidad...,(US2.Entrevista coordinadora de calidad) "

Se plantea entonces, que en el ejercicio del liderazgo como acción comunicativa y distributiva en el ámbito de la organización escolar se destaca como fundamental la necesidad de reconocer los talentos de los diversos actores que la constituyen para de esta manera aprovechar que las personas pongan al servicio de la organización sus capacidades y potencialidades.

De lo anterior se evidencia que en la praxis de liderazgo de la rectora y la coordinadora de calidad de la organización escolar caso 2. De manera intencional y consciente orientan los procesos educativos para construir sinergias y empatías, entre los actores sociales en la búsqueda de la transformación de la escuela a partir de una gestión participativa que redimensiona el trabajo pedagogico, académico directivo y social priorizando la gestión humana a través de los actos de lenguaje y acción comunicativa.

5. Historia de vida: Liderazgo formativo, democracia escolar y humanismo emancipador

En este ítems se reflexiona las practica de liderazgo a través de la historia de vida del rector que es autor de esta investigación en la cual se formula el supuesto teórico de que las concepciones y prácticas de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares transita de un paradigma convencional de raíz positivista de interés tecno burocrático hacia un paradigma critico social de acciones reflexivas en la búsqueda de la transformación humana a través de una educación emancipadora.

5.1. Los comienzos.

Mis primeros años transcurrieron en un pueblo del Magdalena, Colombia, donde se creó la leyenda del hombre caimán, metáfora que bien pude servir de analogía para ver como en la narrativa caribe se es capaz de imaginar mundos posibles macondianos con mariposas amarillas poco entendidos en las mentes cientificistas o positivistas, cartesianas, Así, también, a esos cartesianos les sería imposible creer que se pudiera configurar un liderazgo educativo dialógico en contextos diferentes al mundo anglosajón encerrado en su pragmatismo utilitarista, pero se cree firmemente en la utopía de un liderazgo emancipador, liberador y humanista, en tanto, se hace ruptura en la práctica con esos postulados racionalistas e instrumentales que solo miran al norte y poco desplazan la mirada hacia el sur latinoamericano y caribeño.

Al igual que Freire, que vivió esta misma época, se piensa que a través de la educación emancipadora se busca que los oprimidos o dominados, no se conviertan en opresores y dominantes, sino liberar al mundo de opresores y oprimidos. De esta manera el autor de estas líneas entiende el liderazgo educativo y la educación como una praxis pedagógica política, por ello también se lucha desde el magisterio, sin ser determinista, por mejores condiciones laborales y por un movimiento pedagogico político comprometido con la transformación educativa y la escuela como un espacio democrático y dialogante.

De manera pues que pasado 39 años de tránsito por las experiencias de cinco escuelas públicas en calidad de docente, rector y una como como coordinador, algunas veces cambiando de lugar por efectos de las amenazas veladas o

abiertas, en medio de la violencia en Colombia, se asume el compromiso político pedagogico desde una postura reflexiva y critica de la gestión educativa como acción transformadora y no de simple gestión del mantenimiento y administración burocrática de la escuela.

5.2. Ahora.

En los últimos 5 años el autor de este trabajo se desempeña como Rector en la institución contexto experiencial principal de esta investigación y base de la tesis doctoral. Una experiencia de liderazgo que también ha estado signada por atención a crisis escolares que se afrontan con éxito en la transformación de los ambientes escolares desde una filosofía de la praxis y del dialogo igualitario.

Confirmando así, en teoría y praxis, la trascendencia de implementación efectiva del enfoque sociocrítico, reflexivo, comunicativo desde el cual se generan ambientes de transformación, especialmente cuando se entiende que la gestión educativa se centra en el fortalecimiento de las relaciones humanas y sociales, que un rector no es el cargo, que un rector o directivo educativo, es más que eso, por ello, el interés de este momento es aportar al sueño de nuevas visiones de liderazgo y gestión educativa para hacer de la educación y del liderazgo educativo una praxis de la libertad.

Una nota que refleja mi presente.

"La formación en liderazgo impacta a toda la comunidad educativa"

Ilustración 1. Red de Liderazgo Escolar-Rector Álvaro Rodríguez Akle de I.E.D. El Pando.
Fuente: Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Lideres Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado de: http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/

"Comprometido con la transformación de la educación, Álvaro Rodríguez Akle, nacido en Gamarra – Cesar, Colombia; ha sensibilizado a su comunidad educativa para que en conjunto impulsen y fomenten el aprendizaje continuo y el desarrollo integral de los estudiantes. (Red de Liderazgo Escolar)"

Ilustración 2. Ubicación I.E.D. El pando (Red de Liderazgo Escolar
Fuente: Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Lideres Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado de: http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/

A continuación, se presenta la descripción realizada por la Red de Liderazgo Escolar del Rector de I.E.D El Pando en donde mencionan que, Álvaro es

licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Atlántico, magíster en Educación con énfasis en Investigación Educativa, y en la actualidad adelanta la sustentación de su tesis de doctorado en Educación de la Universidad de Magdalena sobre liderazgo educativo y gestión en las organizaciones escolares.

Hace seis años lidera la Institución Educativa Distrital del Pando en Santa Marta y su gestión se ha centrado en construir una escuela democrática y participativa que reconoce el entorno, e implementa procesos pedagógicos acordes con el contexto y las necesidades de los alumnos. El tema de la transformación educativa ha sido uno de los grandes intereses del directivo, razón por la cual orientó su carrera profesional a formarse en el tema y ha hecho parte de movimientos pedagógicos, políticos y grupos de investigación vinculados con la gestión de la calidad de la educación.”

Empoderando la comunidad; Al implementar una cultura de reflexión y análisis continuo de las prácticas escolares es posible identificar fortalezas y debilidades, y con base en ello construir planes de mejoramiento.

La apuesta por el fortalecimiento de la calidad educativa y los ambientes escolares, centrado en el desarrollo íntegro de cada estudiante, es el foco principal de la gestión institucional que Álvaro y su equipo de trabajo adelantan.

Con la llegada del líder a la institución, realizaron un diagnóstico y un estudio de las principales problemáticas de la escuela para construir un mapa de dificultades y con base en ello resignificar el proyecto educativo.

“Continuamos en un momento de transición y transformación, pero estamos en la vía del mejoramiento permanente. Con una misión, visión, principios y valores institucionales claros la escuela se ha rediseñado bajo principios de transparencia y rendición de cuentas”.

Igualmente, han sensibilizado y empoderado a la comunidad educativa para hacerla partícipe de los procesos escolares, y así, en conjunto, valorar, estimar y de construir de manera permanente las prácticas escolares para retroalimentarlas y mejorar: se encuentran alineados y comprometidos con la transformación institucional.

“La formación en liderazgo se traslada a toda la comunidad. Como líder formativo trabajo fuertemente la dimensión pedagógica y social, y parte de ello es compartir mis aprendizajes y empoderar a los demás”.

De 2014 a 2015, Álvaro participó en el programa Rectores Líderes Transformadores (RLT) de la Fundación Empresarios por la Educación (FEXE). Después de dicho proceso, comenta que el mayor impacto formativo en su gestión como directivo fue el moldear una cultura organizacional y un clima escolar centrado en la persona, que facilite que todos los miembros de la comunidad avancen hacia su desarrollo integral.

“Para mejorar los ambientes escolares es fundamental orientar la gestión del colegio en el desarrollo de la persona, ver al otro y servirle al otro antes que a una tarea o a una función”

Narrado lo anterior como una experiencia vivencial de liderazgo educativo en la gestión de las organizaciones escolares del caribe colombinos los invitamos a la lectura de las consideraciones finales a manera de recapitulación.

Recapitulación

En coherencia con el objetivo de esta tesis: develar las concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar en el marco de sus transiciones de un paradigma convencional hacia otro no convencional, de enfoque sociocrítico, en una teoría de la acción comunicativa y educación liberadora, se avanza en la categorización emergiendo la categoría praxis de liderazgo en la gestión educativa de la organización escolar, como un concepto no solo antropológico, sino socio histórico y socio político, en tanto, que se concibe la práctica que transforma el mundo no solo en su conciencia, sino en la práctica realmente (Sánchez, 2003).

Se reitera que el liderazgo educativo es en y por la praxis (teoría y práctica), es un concepto socio-histórico porque es la historia social de una praxis humana, porque tiene fundamentos epistemológicos, gnoseológicos, ontológicos, dado que se entiende su existencia en la relación de un mundo objetivo, subjetivo, social, es decir, tiene validez en la acción comunicativa articulada con las acciones sistémicas como afirma Habermas (1999) en el que se presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, “cuando se refiere simultáneamente a algo en el mundo objetivo, subjetivo y social, para negociar definiciones de la situaciones que puedan ser compartidas por todos (Pàg.138).

A partir de los aportes de los actores sociales y autores investigadores de liderazgo educativo se develan transiciones de un paradigma positivista hacia otro post positivista, algunas posturas aun apegadas a la raíz anglosajona de un liderazgo que no trasciende la esferas tecno-pedagógicas encerradas en marco de una organización jerárquica a diferencia de un liderazgo educativo comunicativo y emancipador que declara abiertamente su comprometido con la transformación social.

En suma, el liderazgo educativo como praxis está asociado a una visión crítica, humanista, pedagógica-política, fundamentado en los principios de la teoría de la acción comunicativa y la pedagogía critica para hacer de la praxis de liderazgo en compromiso ético político con el propósito de construir colectivamente una educación para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones cognitivas, valorativas y actuacionales.

Bibliografía

Arroyo, J. (2015). Recensión: Santos Guerra, M. (2015). Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar. Barcelona, Grao, 134 Páginas. Revista Iberoamericana de Educación. No. 68 (2).

Belavi, G. y Murillo, F. (2016). Educación, Democracia y justicia social. Revista internacional para la justicia social. (RIEJS). 5(1). Págs. 13-34. Madrid.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Segunda Edición. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Freire, P. (1987). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. México. D.F. Tomado 25 de octubre de 2016: www.freire.org.pe/documentos/defreire/defreire.html

Habermas, J. (1990). Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Editorial Tecnos. S.A. Madrid.

Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social. Grupo Santillana de Ediciones. S.A. Madrid.

Gabiña, J. (1999). Prospectiva y planificación territorial. Hacia un Proyecto de futuro. Alfomega. Grupo Editor. S.A. México. D.F.

Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. Revista Iberoamericana de la Educación. No. 7. Págs. 65-91.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile.

Mármol, M y Rodríguez, A. (2008). Tesis de Maestría: Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación: un estudio de caso en la

Normal Superior María Auxiliadora De Santa Marta. Universidad del Magdalena. Santa Marta.

Murcia, N y Jaramillo, L. (2008). Investigacion Cualitativa “La complementariedad”. Editorial Kinesis Colombia.

Cruz, M y Pacheco, A. (2012). Metodología critica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. Grupo Editorial Patria. México.

Posada, R. (2005). Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana. Editorial Santillana. Barranquilla.

Red de Liderazgo Escolar. (2016). Programa de Lideres Transformadores: Álvaro Rodríguez Akle. Tomado 25 de octubre de 2016 en: http://redlideres.fundacionexe.org.co/la-formacion-liderazgo-impacta-toda-la-comunidad-educativa/

Sánchez, A. (2003). Filosofía de la praxis. Siglo veintiuno editores. México.

Temática

Entre organizaciones ambiguas y flojamente acopladas: Hacia una comprensión de las instituciones que definen a las universidades públicas

Aydé Cadena López[1]

Resumen

Los aportes realizados por los Estudios Organizacionales han mostrado que las organizaciones son espacios donde lo común es el caos y la complejidad, debido a la interacción que hay entre diversos elementos como las diferentes racionalidades, la incertidumbre, los juegos de poder, la ambigüedad y el flojo acoplamiento. Desde esta concepción se reconoce que dichos elementos no necesariamente son adversos a las organizaciones, sino que son inherentes a su naturaleza misma y que pueden resultar benéficos en ciertas circunstancias y contribuir a su sobrevivencia en tiempos de cambio o turbulencia; incluso, pueden arraigarse como instituciones que definen a la organización en sí misma. En ese sentido, el objetivo del trabajo es argumentar por qué la ambigüedad y el flojo acoplamiento pueden considerarse como instituciones que definen a las universidades públicas. Para ello, primero se establece brevemente qué es el Nuevo Institucionalismo y cuál es su concepción de institución, después se expone el concepto de ambigüedad trabajado por March y Olsen (1976), y el de flojo acoplamiento propuesto por Weick (1976). Posteriormente, se argumenta por qué la universidad pública puede considerarse como una organización ambigua y flojamente acoplada, mostrando el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que se ha constituido como una organización donde la ambigüedad y el flojo acoplamiento no han sido un obstáculo para su funcionamiento, antes bien, en ciertas coyunturas éstos han resultado benéficos para la resolución de sus problemas. Al final, se realizan algunas conclusiones generales.

Palabras clave: Institución, ambigüedad, flojo acoplamiento, universidad, UACM.

[1] aydecadena@gmail.com Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Dirección de la institución: San Rafael Atlixco 186, Vicentina, Iztapalapa C.P. 09340 Ciudad de México D.F. 015558044600

Introducción

Los cambios incitados en los años ochenta por el apogeo del neoliberalismo y la globalización repercutieron, entre otras cosas, en la transformación de diversas organizaciones que buscaban responder a los patrones de eficiencia, calidad y competitividad que impuso el contexto. Las universidades fueron de esas organizaciones que buscaron adaptarse a tales circunstancias, por medio de modelos empresariales basados en una racionalidad instrumental que responde a las demandas del mercado (Ibarra, 2001; Herrera, 2002).

Sin embargo, desde los Estudios Organizacionales (EO) se argumenta que las universidades son organizaciones que no sólo siguen la lógica mercantil del costo-beneficio, pues en ellas convergen múltiples racionalidades que interactúan entre sí (Barba y Lobato, 2012), lo cual las integra como organizaciones complejas y caóticas con elementos ambiguos y poco acoplados que formalmente podrían considerarse incompatibles o adversos para lograr mayor productividad, pero que son inherentes a la naturaleza misma de las universidades (Barba y Montaño, 2001). Esta situación la viven especialmente las universidades públicas, ya que sus objetivos son poco claros y precisos porque responden a demandas sociales, culturales, políticas y no sólo económicas; viéndose en la disyuntiva de ser eficientes pero también socialmente aceptadas y legitimadas (Solís, 2001).

Así, la ambigüedad y en el flojo acoplamiento son elementos propios de este tipo de organizaciones, los cuales incluso pueden arraigarse en las universidades a tal grado que se convierten en instituciones que resultan útiles en su toma de decisiones. La consideración de ambos elementos como instituciones que en

cierto momento benefician a las universidades públicas, permite entender cómo estas organizaciones, siendo anarquías organizadas o sistemas flojamente acoplados, pueden funcionar y cumplir sus objetivos a pesar del aparente caos que en ellas prevalece.

En ese sentido, el objetivo del trabajo es argumentar por qué la ambigüedad y el flojo acoplamiento pueden considerarse como instituciones que definen a las universidades públicas. Así, primero se aborda qué es el Nuevo Institucionalismo (NI) y cuál es su concepción de institución; seguido de una aproximación al concepto de ambigüedad trabajado por March y Olsen (1976), así como del flojo acoplamiento propuesto por Weick (1976). Después se argumenta por qué la universidad pública puede concebirse como una organización ambigua y flojamente acoplada. Posteriormente, se presenta el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, caracterizada por el arraigamiento de la ambigüedad y el flojo acoplamiento en sus reglas y procesos. Al final, se hacen algunas conclusiones.

1. El nuevo institucionalismo y su concepción de institución.

A comienzos del siglo XX, Max Weber (2005) visualizó la división del espacio social en tres principales ámbitos: social, político y económico, vinculados a través de cierto nivel de interacción entre ellos. En el ámbito de la economía, con base en las teorías de Adam Smith, David Hume y David Ricardo, surgió el modelo de comportamiento humano completamente racional y concretado en el *homo economicus*. En este modelo hipotético se basaría la teoría de la economía clásica y la teoría de la elección racional, entendiendo al individuo como un ser que tiene

una racionalidad con arreglo a fines jerárquicamente preestablecidos; por lo que busca maximizar su utilidad teniendo definidas sus preferencias. Según este modelo, se pueden obtener los mayores beneficios posibles haciendo la menor inversión, pues se trata de un individuo que sigue la regla de la parsimonia (lograr lo más, haciendo lo menos posible) (Simon, 1988). La economía se desarrolló con base en él desde mediados del siglo XVIII, incluso sigue vigente en las doctrinas económicas y mercantiles que rigen actualmente.

La perspectiva institucionalista trabajada en la ciencia política, la sociología y la economía cuestionó en cierto grado dichos supuestos, ya que argumenta que los individuos están naturalmente incrustados y determinados por las estructuras institucionales del contexto (Romero, 1999). Sin embargo, el institucionalismo clásico se concentró en el estudio de las estructuras institucionales de los países a nivel macro, enfocándose en su comparación y contraste. De acuerdo con Romero (1999), aquello no permitió la conformación de una teoría explicativa a nivel intermedio que, a través de categorías y niveles, permitiera el análisis de la influencia que el ser humano tiene sobre esas estructuras.

En los años cincuenta y sesenta, en la ciencia política y como una respuesta a los preceptos del institucionalismo clásico, surgió una corriente de pensamiento en Estados Unidos que se enfocó en estudiar el comportamiento real de los individuos en la política, más allá de las estructuras y reglas formales administrativas. De ahí, el estudio se enfocó en aspectos como el comportamiento y las actitudes políticas o la distribución no formal del poder. Desde esta perspectiva, se reconocía la injerencia del individuo en las estructuras macro

institucionales y, posteriormente, también se reconocería que la estructura institucional de cada país es diferente por lo que su comparación y contraste, a pesar de ser relevante, no puede constituirse como el centro del análisis. Para Romero (1999), el NI y sus diferentes corrientes –económico, político y sociológico-, surgen al intentar explicar cómo cada país enfrenta de diferentes formas los retos que son comunes a todos.

El NI parte de supuestos basados en el comportamiento humano y en la influencia que éste puede tener sobre las estructuras instituidas social, cultural, política y económicamente; argumentando que las instituciones dotan de sentido a la acción humana pero también a las estructuras en las cuales se da dicha acción. En ese sentido, se establece un proceso de interacción y de retroalimentación en donde el comportamiento de los actores repercute en las macro estructuras institucionales, y estás también tienen injerencia en las acciones, símbolos y creencias de los actores que las institucionalizan (Meyer, 2008).

Entonces, el NI analiza cómo las estructuras del ambiente influyen en el comportamiento del ser humano, cómo éste es construido por la influencia de esas estructuras, y cómo éstas son construidas y consolidadas a través de la institucionalización de los significados, creencias y valores que al ser humano hacen sentido (Meyer, 2008). Es decir, esta teoría analiza cómo algunos ordenes sociales o patrones se configuran como instituciones, al ser arraigados e interiorizados por los integrantes de una organización (Jepperson, 2001).

En ese sentido, Levy y Scully (2007) establecen que las reglas y prácticas se institucionalizan cuando se conforman como estructuras hegemónicas, es decir,

que son aceptadas por la mayoría de los actores en la organización. Esa hegemonía se basa en el discurso que sustenta y justifica la existencia de la organización, de sus objetivos y de las acciones de sus integrantes. De aquel modo, en una organización las instituciones establecen los incentivos y límites que impulsan a la acción, configurando un agregado de opciones del cual los individuos pueden elegir.

Entonces, las instituciones no sólo son las reglas formales que buscan restringir o posibilitar las acciones de los individuos en la organización, sino que refieren a los elementos, relaciones, rutinas, costumbres o códigos de conducta que, a pesar de no estar formalmente establecidos, definen la vida organizacional; pues se constituyen como reglas que regulan, comunican y sustentan los significados que dan sentido y legitiman la conducta, interacción y construcción social dentro de la organización (Scott, 1995; Zucker, 2001; Ayala, 2000; Goodin 1996).

Así, desde el NI se argumenta que por medio de las instituciones, la organización se configura como un sistema institucional que enmarca, limita y posibilita las acciones de sus integrantes. En ese sentido, puede entenderse a las instituciones como las reglas del juego que restringen pero también permiten la acción colectiva, al delimitar el marco de acción de los actores y de sus relaciones dentro de una organización (Crozier y Friedberg, 1990). Al respecto, Berger y Luckmann (en Tolbert y Zucker, 1996) definen a la conformación de instituciones como un proceso central en la creación y perpetuación de los grupos sociales, "una tipificación recíproca de acciones habituales por distintos tipos de actores"

(Berger y Luckmann, en Tolbert y Zucker, 1996: 180). De ese modo, esta teoría en sus diferentes corrientes se ha concentrado en la importancia de las instituciones para regular la vida de los seres humanos en diferentes ámbitos.

Ante ello, el NI se basa en supuestos laxos del comportamiento humano y prepondera el papel de las instituciones en el ámbito social. Desde esa noción de institución se comprende cómo ciertos elementos o características de una organización pueden convertirse, con el paso del tiempo, en instituciones que definen a la organización en sí misma. Dos elementos que se encuentran en las organizaciones, principalmente en las universidades, son la ambigüedad y el flojo acoplamiento. Éstos son tan comunes y pueden resultar tan útiles en este tipo de organizaciones, que se arraigan como instituciones importantes entre sus integrantes. Sin embargo, para poder argumentar por qué la ambigüedad y el flojo acoplamiento pueden constituirse como instituciones en las universidades públicas, primero es necesario profundizar qué se entiende por ambos elementos y cómo éstos han sido trabajados desde las teorías de la ambigüedad.

2. Ambigüedad y flojo acoplamiento

2.1. La ambigüedad y las anarquías organizadas.

El enfoque clásico de la teoría económica y de la teoría de la elección racional, sintetizado en el *homo economicus,* fue cuestionado por Simon (1988) quien argumentó que quienes toman las decisiones no siguen dicho modelo sino que se guían por el modelo del *hombre administrativo*: individuo de racionalidad limitada, con conocimiento e información incompletos sobre todas las posibles decisiones y consecuencias de sus acciones, que no maximiza y no elige la mejor opción sino

que se conforma con la decisión que más le satisface en el momento[2]. A ello, March y Olsen (1976 y 1997) agregaron que la toma de decisiones no se da en condiciones de equilibrio, sino en condiciones de completa ambigüedad e incertidumbre.

Así, para Cohen, March y Olsen (1972) la toma de decisiones no sigue un modelo preestablecido, sino que se improvisa en el trayecto dependiendo de las necesidades y negociaciones inmediatas. Entonces, la solución aparece cuando el individuo la considera pertinente aunque no sea la mejor, o no responda al problema. Esto provoca ambigüedad y poca estabilidad organizacional, con el riesgo de que se tomen decisiones totalmente paralelas a la solución de los problemas (March, 1989). Ante ello, las decisiones de los individuos no tienen que ser necesariamente eficientes sino tener sentido para salir del problema inmediato, por lo que la inseguridad, la incertidumbre y la ambigüedad se consideran como elementos inherentes a la acción humana (March y Olsen, 1997).

Esta perspectiva explica por qué en la organización no impera el orden sino la ausencia de claridad, de intencionalidad o de causalidad en los objetivos, procesos y estructuras, es decir, la ambigüedad (March, 1994). Entonces, las preferencias e intereses de la organización y de los individuos son ambiguos e inconsistentes, no están previa ni instrumentalmente establecidos, porque cuando deciden no tienen claro lo que quieren y seguido cambian sus preferencias e intereses ante las limitaciones de la estructura (March y Olsen, 1976).

[2] La racionalidad limitada resulta funcional porque reduce la complejidad del mundo y permite tener un marco delimitado para la toma de decisiones (Simon, 1988).

Fue por ello que la ambigüedad desde la TO convencional fue considerada como algo adverso a la empresa, donde se buscaba la racionalidad instrumental, el orden, la estabilidad, el pragmatismo y la eficiencia (Ibarra y Montaño, 1990). Sin embargo, Cohen, March y Olsen (1972) contradijeron esa postura afirmando que la ambigüedad no es adversa a la organización sino que es inherente a ella y, además, puede resultar benéfica para la adaptación organizacional.

De ese modo, la ambigüedad y las situaciones de incertidumbre que genera serán características de las estrategias, las relaciones, las estructuras y la toma de decisiones en las organizaciones, pues las preferencias de los individuos cambian, no son claras y son inconsistentes; aunado a que la formación de preferencias no es exógena al proceso de decisión. Por ello, es poco el control que se puede lograr sobre los procesos organizacionales, pero aún dentro del contexto de ambigüedad en el cual éstos se realizan, los actores intentan planificar y buscan las mejores opciones para dirigirse y para solucionar los problemas.

En ese sentido, March y Olsen (1976) afirman que la participación, las decisiones y las elecciones de los actores ocurren en un ambiente ambiguo y circunstancial; cuyas contingencias influyen y cambian el resultado previsto, provocando efectos inesperados o contrarios a los que se deseaban conseguir. Así, la vida organizacional puede considerarse como el resultado de: la planificación ambigua pero deliberada, el constante aprendizaje colectivo e individual, y la imitación en las soluciones de los problemas (March y Olsen, 1997).

No obstante, la ambigüedad no es sinónimo de irracionalidad sino puede entenderse como una racionalidad diferente a la instrumental, ya que sustenta

ciertas formas de tomar decisiones (Cohen y March, 1986; Cohen, March y Olsen, 1972) y de conformar estructuras flojamente acopladas (Weick, 1976) que permiten la acción organizada, es decir, la elección y decisión estratégicas dentro del conjunto limitado de opciones que es la organización (Crozier y Friedberg, 1990; Friedberg, 1997). En ese sentido, la ambigüedad no es una limitante para que los actores establezcan estrategias y alcancen sus objetivos, antes bien, es lo que da sentido y posibilita la acción organizada, ya que es por la presencia de ambigüedad que la organización no puede ejercer un control absoluto sobre los procesos, las decisiones y las acciones de los integrantes. Debido a ello, éstos pueden alcanzar cierto grado de libertad dentro de la organización, lo que representa una fuente importante de poder y de acción para los actores (Crozier y Friedberg, 1990).

Ante aquel planteamiento, resulta conveniente reconocer que la ambigüedad es inherente a las organizaciones y que en algunas puede llegar a institucionalizarse. No obstante, para analizar a la ambigüedad organizacional como una institución, también hay que profundizar en el análisis de las organizaciones y de la toma de decisiones, no como modelos instrumentales sino como procesos de aprendizaje multirracionales, emergentes, dinámicos y orgánicos (Barba, 2013).

Al considerar a la ambigüedad como una institución puede entenderse cómo ciertas organizaciones, como las anarquías organizadas, pueden funcionar y cumplir sus objetivos a pesar del aparente caos e incertidumbre que en ellas prevalece. El constructo teórico de anarquía organizada refiere a las

organizaciones donde predomina la ambigüedad (Cohen, March y Olsen, 1972; March y Olsen, 1976; Cohen y March, 1986), y sus principales características se concretan así:

•No se sabe clara y coherentemente lo que la organización pretende y qué pretenden sus integrantes (ambigüedad de objetivos).[3]

•No está específicamente establecido cuáles serán los medios o mecanismos para alcanzar lo que la organización quiere (tecnologías indeterminadas). Por ejemplo, cuando las normas a seguir no están formalmente establecidas.[4]

•No se puede identificar a los tomadores de decisiones, pues no está establecido quién lleva la batuta en tal proceso, cambian constantemente y varios de los integrantes tienen la misma capacidad de participar y modificar los planes de acción (constante flujo de decisores).[5]

De ahí que las acciones realizadas por los actores en la anarquía organizada sean ambiguas y en ocasiones insuficientes para resolver los problemas existentes o para obtener los resultados esperados (Del Castillo, 1996 y 2001).

[3] Así, en caso de que existan objetivos más o menos identificables, éstos no tienen el consenso de todos los participantes, y en el raro caso de que logren establecerlo serán tan generales y ambiguos que no podrán ser medibles. Esta característica se basa en el principio de que cuando los individuos deciden, no tienen claro lo que quieren y traicionan sus preferencias e intereses ante las limitaciones de la estructura organizacional (March y Olsen, 1997; De la Rosa, 2007).

[4] Las tecnologías indeterminadas hacen referencia a la ambigüedad en las reglas, normas o acciones dirigidas a conseguir un efecto esperado en los problemas difusamente identificados. La probabilidad de desarrollar esas acciones estratégicas es muy baja en la anarquía organizada, entre otros factores, por el constante flujo de los tomadores de decisiones (Del Castillo, 1996 y 2001).

[5] Al cambiar asiduamente a los responsables de tomar las decisiones, las acciones estratégicas personales también cambian constantemente, y eso impide que los procesos de toma de decisiones se establezcan como largas cadenas de causalidad (Del Castillo, 1996 y 2001).

Aquello, porque los objetivos, las reglas y las decisiones son ambiguos, inconsistentes, no están jerárquicamente establecidos y son cambiados constantemente (March y Olsen, 1997; De la Rosa, 2007); incluso, puede pasar que cuando una situación es nueva en la anarquía organizada y no se sabe cómo actuar, se recurre a soluciones que ya funcionaron en otras organizaciones.

Aquí el *garbage can model* permite analizar a la toma de decisiones como un cesto de basura del que se obtienen tanto los problemas que los decisores elijen resolver (Cohen, March y Olsen, 1972), como las decisiones que se consideran las mejores por haber funcionado en otros escenarios (March, 1989)[6]. En las anarquías organizadas la mayoría de las decisiones se toman siguiendo el *garbage can model*, pues la elección tiende a separarse del proceso formal de decisión y el sistema de información de la organización es difuso (Cohen y March, 1986).

No obstante, la toma de decisiones al estilo *garbage can model* permite que la organización tenga una gama de opciones de la cual elegir aún en la ambigüedad, porque ofrece soluciones que ya han sido probadas y que pueden dar cierto grado de certidumbre (Cohen, March y Olsen, 1972). Así como el *garbage can model* permite que la organización tenga opciones en condiciones de ambigüedad, el flojo acoplamiento puede permitir que la organización se conforme como un sistema flexible que responde a las contingencias derivadas de la ambigüedad.

[6] El *garbage can model* se constituye como un modelo para la toma de decisiones, sustentado en que éstas no se estiman dependiendo del problema sino en los recursos disponibles o en la coyuntura por la que atraviesa la organización (Cohen, March y Olsen, 1972).

2.2. El flojo acoplamiento y los sistemas flojamente acoplados.

Los sistemas flojamente acoplados se refieren a las organizaciones cuyos elementos o partes –jerarquía, normas, fines, actores, decisiones, acciones, intenciones- no están estrictamente estructurados y cohesionados como idealmente ocurre en las burocracias, sino que son más flexibles y están en continuo cambio o reajuste. Al ser inestables y relativamente autónomos permiten que determinada parte de la organización cambie, improvise, se reemplace, transforme su función o se adapte ante las contingencias o los efectos adversos de la incertidumbre y de las decisiones o condiciones ambiguas (Weick, 1976).

Aunque esto puede dar una impresión de inestabilidad e incertidumbre en la organización, resulta racional en el sentido de que en condiciones de ambigüedad permite el cambio y la adaptación gradual de la organización sin que afecte a los elementos que no requieren ser cambiados; representando un dinamismo en la toma de decisiones porque amplía el rango de respuesta de cada elemento organizacional. Desde esa perspectiva, se reconoce que la organización no es un ente monolítico que siempre se ajusta o amalgama siguiendo una racionalidad instrumental, sino que es un sistema desarticulado cuyos elementos pueden estar coordinados siendo interdependientes (Weick, 1976) para responder, aún en condiciones de ambigüedad, a las contingencias que enfrenta la organización.

Así, el concepto del flojo acoplamiento (Douglas y Weick, 1990) es útil para el análisis de las organizaciones porque permite concebir de manera simultánea, aunque en diversos lugares de la organización, elementos que formalmente serían contradictorios o incompatibles, tales como: la racionalidad y la indeterminación, el

sistema abierto y el sistema cerrado, la espontaneidad y la deliberación, la certidumbre y la incertidumbre. Esto permite que las organizaciones cuenten con elementos que varían en su grado de interdependencia y que en cualquier momento pueden tener cambios espontáneos o repentinos, conservando cierta autonomía e indeterminación.

Además, el concepto de flojo acoplamiento permite a los teóricos considerar que en cualquier lugar de la organización se puede actuar al mismo tiempo, tanto a nivel técnico (cerrado a fuerzas externas) lo cual implica estabilidad, como a nivel institucional (abierto a fuerzas externas) lo que implica flexibilidad (Douglas y Weick, 1990). Debido a tales aspectos, propios de la ambigüedad organizacional, es necesario analizar a las organizaciones desde una perspectiva que permita entenderlas de forma alternativa a como se conciben convencionalmente.

De esa forma, los sistemas flojamente acoplados se consideran una forma organizacional donde se reconoce la coexistencia de elementos formalmente contradictorios dentro de las organizaciones. Así, por ejemplo, éstas pueden ser entendidas como sistemas cerrados que buscan la certidumbre, pero también como sistemas abiertos indeterminados que esperan la incertidumbre. De aquel modo, el concepto de sistema flojamente acoplado permite considerar a la ambigüedad como algo natural dentro de las organizaciones. Por ello, el flojo acoplamiento puede considerarse como un elemento que permite buscar respuestas a varios enigmas organizacionales que no han sido más estudiados, como la construcción de una definición alterna de organización o la fluidez, complejidad y construcción social que implican las estructuras organizacionales

(Douglas y Weick, 1990). En ese sentido, la variable del flojo acoplamiento conlleva a diversas significaciones dentro de las organizaciones: no permanencia, disolución o separación física (Weick, 1976); cabe enfatizar que ante estas características, las organizaciones no dejan de ser racionales.

El grado de acoplamiento en una organización puede tener como objeto de estudio: jerarquía, medios, fines, actores, acciones e intenciones (Weick, 1976). En dichas variables es difícil medir, comparar, relacionar o evaluar el grado de acoplamiento ya que son inestables; lo que también permite que cualquiera de los elementos pueda remplazarse, modificar su función, ampliar su determinación o que se puedan introducir nuevos para resolver alguna situación particular, lo cual deriva en oportunidades para la toma de decisiones (Weick, 1976). Precisamente por ello, es necesario resaltar su valor y reconocer que la flexibilidad y desarticulación permiten, en cierto momento, que la organización se adapte y sobreviva a cambios o contingencias internos o externos.

Al considerar las características de los sistemas flojamente acoplados, también es necesario tener en cuenta que éstas no garantizan el éxito o supervivencia, pues no todas las organizaciones son iguales ni responderán de la misma manera a la ambigüedad. No obstante, el flojo acoplamiento y los sistemas flojamente acoplados no son sinónimos de aversión o irracionalidad, sino son características organizacionales que, igual que otras, son estudiadas en los EO. A continuación se argumenta por qué las universidades públicas pueden tener como principales instituciones a la ambigüedad y al flojo acoplamiento.

3. La Universidad Pública como organización ambigua y flojamente acoplada

En la introducción se comentó que las universidades se han visto sometidas a transformaciones que responden a patrones de eficiencia, calidad y competitividad iniciados con el auge del neoliberalismo. Ante ello, estas organizaciones se ocuparon por dar resultados en términos de eficiencia terminal y surgieron modelos educativos que seguían la lógica de modelos empresariales más que pedagógicos (Ibarra, 2001; Herrera, 2002). Sin embargo, desde la perspectiva trabajada en los EO se argumenta que las universidades, especialmente las públicas, no pueden ser concebidas como empresas que sólo siguen una racionalidad instrumental; ya que tienen una gran diversidad de objetivos, racionalidades, actores, estructuras e instituciones, cuya interrelación las constituye como organizaciones sumamente complejas, ambiguas y cuya adaptación no sigue la misma lógica que la empresarial (Montaño, 2012).

Para los EO, las organizaciones son constructos humanos donde las personas intentan cumplir objetivos comunes pero también específicos (Hall, 1983; Scott 1981); por lo que no pueden ser espacios unidimensionales, ordenados o que sólo siguen la racionalidad instrumental del costo- beneficio. Antes bien, desde este campo de estudio se reconoce que en las organizaciones lo que prevalece es el desorden, la complejidad, la ambigüedad, el caos, los juegos de poder, el flojo acoplamiento, la multirracionalidad y la incertidumbre (Barba, 2013). Dichos elementos son inherentes a la naturaleza de la organización e, incluso, pueden resultar benéficos en ciertas circunstancias, contribuyendo a su sobrevivencia en tiempos de cambio, turbulencia o incertidumbre.

En ese sentido, las universidades públicas son un tipo de organización donde puede observarse la compleja relación entre esos elementos, ya que éstas son organizaciones que tienen como fin último sobrevivir en un ambiente dinámico. Esto es conflictivo y complejo porque se encuentran en la disyuntiva de alcanzar objetivos de eficiencia terminal basada en parámetros instrumentales y cuantitativos, o seguir metas que obedecen a la transformación social y que no tienen que ver con esos criterios (Barba y Lobato, 2012).

Por ello, Ibarra (2001) argumenta que las universidades no deben ser estudiadas solamente como organizaciones que buscan la eficiencia, su punto de vista es que existen dos polos desde los cuales se ha estudiado el tema de las universidades: uno positivo, que las concibe como "una institución social para el progreso y el bienestar, sintetizando las aspiraciones de la sociedad en la modernidad"; y otro negativo donde "la universidad funciona como institución para la reproducción de la dominación social, sintetizando los conflictos de clase propios de la modernidad" (Ibarra, 2001: 24).

Así, Ibarra (2001) dice que la problemática social es reducida a la funcionalidad de las universidades concebida desde una visión estratégica. Ante lo cual es necesaria una visión más compleja de la realidad social, que vaya más allá de una visión funcionalista; esto "supone repensarla como el complejo de relaciones que cruzan su institucionalidad, sus organizaciones y sus procedimientos; en su funcionalidad pero también en sus sinsentidos" (Ibarra, 2001: 25-26). La misma naturaleza de la universidad, como organización altamente compleja, implica que sea un espacio donde convergen múltiples

racionalidades que interactúan entre sí y que no se reducen a la racionalidad instrumental del mercado (Miranda, 2001).

Esta concepción de la universidad, considerada como un espacio donde convergen múltiples racionalidades que interactúan entre sí y que van más allá de la lógica costo-beneficio (Miranda, 2001; Montaño, 2012), también conlleva entenderla como una organización donde la toma de decisiones es ambigua y flexible (Acosta, 2000); ya que "el servicio que presta es muy especial. Consiste en el procesamiento de seres humanos, característica que comparte con pocas otras organizaciones" (Mir, 2001: 101).

De aquel modo, ha sido evidente el avance que desde los EO se ha logrado respecto a la ambigüedad y al flojo acoplamiento, no sólo en las universidades sino en los distintos tipos de organizaciones. Específicamente, la universidad pública en este campo de estudio es entendida como un tipo de organización caótica, ambigua y compleja, pues la universidad moderna, afirma Mir (2001), se define por la complejidad y por la ambigüedad en sus metas, por lo que la imprecisión que esto implica conlleva al surgimiento de nuevos significados. Ante ello, la universidad no es una organización estática y claramente definida, sino que es abstracta e imprecisa; las tecnologías que utiliza son difusas y complejas por lo que requieren de largos procesos de aprendizaje. No obstante, esa capacidad de cambiar, desacoplarse y moverse en diferentes direcciones es lo que le permite convivir con el desorden y la contradicción, así como actuar en las constantes condiciones de incertidumbre. De ahí que las anarquías organizadas o los

sistemas flojamente acoplados sean teorías viables que permiten comprender a las universidades modernas (Mir, 2001).

Por ello, la teoría de la anarquía organizada es la más recurrente en los EO para explicar a las universidades (Montaño, 2012), ya que una de sus características fundamentales es la convivencia entre orden y desorden que en ellas ocurre (Barba, 2013). Entonces, las anarquías organizadas (Cohen, March y Olsen, 1972; March y Olsen, 1976; Cohen y March, 1986) o los sistemas flojamente acoplados (Weick, 1976; Douglas y Weick, 1990), son metáforas teóricas que permiten entender a la universidad pública como un tipo de organización con estructuras, procesos y reglas caracterizados por la ambigüedad y la flexibilidad. Así, se reconoce que la ambigüedad y el flojo acoplamiento son elementos fundamentales que están presentes en las universidades públicas contemporáneas. Al ser concebidas como anarquías organizadas o sistemas flojamente acoplados, las universidades públicas son, por definición, espacios caóticos que pueden auto organizarse a pesar del caos que viven en la cotidianidad, ya que sus elementos están en constante reajuste y pueden adaptarse al cambio.

Por ello, la universidad pública no es un sistema lineal sino que es el resultado de todas las interconexiones y el continuo reajuste de sus elementos. Así, las universidades públicas se autorregulan y difícilmente alcanzan un estado de equilibrio perpetuo, al contrario, se caracterizan por estar en continuo desequilibrio. Entonces, se constituyen como espacios complejos, ambiguos, flexibles y de incertidumbre en donde también convergen diferentes racionalidades

-política, económica, social- (Ibarra, 2001; Miranda, 2001; Montaño, 2012). Aquello provoca que sean organizaciones que intentan responder a las diferentes racionalidades a partir de la configuración ambigua y flojamente acoplada de sus elementos, reglas y estructuras. En ese sentido, la ambigüedad y el flojo acoplamiento son elementos fundamentales en las universidades públicas contemporáneas, pues éstas se caracterizan por la diferenciación, la heterogeneidad y la autonomía entre sus diferentes esferas de decisión7 (Ibarra, 2001; Montaño, 2012).

Tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la cual fue creada el 26 de abril de 2001 por decreto del jefe de Gobierno del Distrito Federal (GDF), a través de un proyecto educativo especialmente diseñado para contribuir a la renovación y mejoramiento de la educación superior en zonas socio-marginadas de la Ciudad de México. El discurso de esta Universidad se basó en la educación democrática, incluyente, pública, laica y humanista, como un derecho universal para el desarrollo integral y social de los estudiantes, que ayudara a disminuir la inequidad educativa, la exclusión social y el rezago escolar superior (GDF, 2001; Pérez Rocha, 2001).

No obstante, la UACM ha sido una Universidad que desde sus inicios se ha caracterizado por la ambigüedad y la desarticulación en sus normas, procesos y estructuras; entre sus principales problemas está la baja eficiencia terminal, la falta de autonomía efectiva y la ingobernabilidad que la han llevado a períodos de fuertes crisis. Ante ello, y como bien afirman Ibarra (2001) y Miranda (2001), la

[7] Las esferas de decisión hacen referencia a cada uno de los ámbitos y dimensiones de la universidad en los cuales hay una distribución de poder (Ibarra, 2001).

universidad pública, en este caso la UACM, no sigue únicamente la racionalidad instrumental del costo-beneficio sino que es una organización en donde prevalece la ambigüedad y el flojo acoplamiento. La UACM fue retomada como caso muestra porque es una universidad que, a pesar de sus problemáticas, ha sido capaz de adaptarse ante las contingencias contextuales y a sus problemáticas internas, logrando sobrevivir y convertirse en una opción viable de educación superior en la Ciudad de México.

4. La ambigüedad y el flojo acoplamiento en la UACM[8]

El modelo educativo de la UACM resultó un proyecto innovador en la educación superior pública de México, ya que se integraba por elementos no convencionales; por ejemplo, el sorteo como mecanismo de ingreso, la evaluación cualitativa y las asesorías o tutorías (GDF, 2001). Sin embargo, hubieron situaciones que no se previeron al formularlo, como las reacciones de los actores ante la implementación de un modelo que resultaba diferente incluso para ellos mismos, y que además en el papel preveía un comportamiento ideal de la comunidad universitaria. Entonces, los actores recurrieron a usos y costumbres no contemplados en la formación del modelo educativo, los cuales terminaron anteponiéndose y desplazando los fines pedagógicos buscados por la Universidad.

[8] Para el desarrollo de este apartado, se recopiló información acerca de la UACM a través de entrevistas semi estructuradas realizadas a ciertos actores clave, de las cuales se recuperan de manera literal algunos fragmentos que resultan relevantes para ejemplificar el tema aquí analizado. También se hizo observación directa en algunos de sus planteles, aunado a la revisión de documentos que permitieran una triangulación de la información para establecer su veracidad.

Por ejemplo, el primer gobierno de la Universidad fue centralizado aunque formalmente contaba con una estructura descentralizada, pues desde 2005 en la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* se estableció que su gobierno se integraría por dos órganos: el consejo universitario, principal órgano de gobierno, y la rectoría. Sin embargo, en la realidad existía una centralización en la toma de decisiones alrededor de la figura del rector, estableciendo relaciones políticas y de poder en torno a su posición jerárquica.

> *"Había un cuerpo profesoral muy arraigado con este matiz político, y otros que veníamos sinceramente de toda una trayectoria hiperacadémica; entonces había uno que no era licenciado pero era militante y había trabajado toda su vida, los más grandes digamos, y los otros más jóvenes veníamos con doctorado todos. Esa mezcla como quiera que sea tiene consecuencias que, por lo general, tienen que ver con el conflicto y ¿quién era el que generaba el equilibrio? El rector. Venían tres grupitos y les daba la razón, venía otro grupo contrario y también le daba la razón; de cierta manera él sí generó eso pero no generó normatividad necesaria en la Universidad… El rector era el punto neurálgico de equilibrio con los distintos grupos que se querían ver la cara, que se odiaban y que tenían conflictos entre ellos. En ese sentido, la figura del rector era relevantísima, pero también se le daba mucha importancia al Consejo General Interno que hacían grilla; hacían grilla porque no tenían poder pero al final tensaban la*

cuerda para presionar al rector y lo que manejaba, así funciona…" (Entrevistada A)[9].

Aquello, en parte fue posible debido a la falta de una normativa clara y específica que regulara las acciones en la Universidad. Esta ambigüedad en la normativa se presentó desde que la Universidad surgió por el *Decreto de Creación del Gobierno del Distrito Federal* (GDF, 2001), sin contar con una normatividad más específica como un estatuto orgánico, estatuto académico, estatuto del personal administrativo y educativo que establecieran las normas formales que guiarían los procedimientos.

"Como no ha habido normas, como no se han formalizado las normas, lo que ha surgido son normas informales, ósea, prácticas que terminan convirtiéndose como si fueran normas, prácticas estandarizadas. Esas han sustituido a las normas formales por muchas razones, y eso hace que en el nivel de la práctica cotidiana se niega lo que el modelo dice…" (Entrevistado B)[10].

[9] Profesora investigadora, desde 2007, de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana en el plantel San Lorenzo Tezonco, también fue representante en el Segundo Consejo Universitario.

[10] Profesor- investigador, desde 2007, de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana en el plantel San Lorenzo. También ha sido de los principales voceros del Frente Amplio de Profesores de la UACM, un grupo de docentes que fijaron una postura que pugnaba por una resolución de los conflictos internos de la UACM y que han propuesto reformas a los procedimientos administrativos, académicos y pedagógicos.

"La Universidad no tiene estructura, al Universidad se creó muy al vapor y nunca se acabó de estructurar. Entonces, no hay reglamento de profesores, no hay reglamento de personal académico, no hay reglamento de estudiantes, hay solamente el Estatuto General Orgánico que lo hicieron también sobre la rodilla un mes antes de que fuera el cambio de rector; y está la Ley que hizo la Asamblea para darle la autonomía pero es una ley que tiene muchas carencias, muchas deficiencias y no tiene estructura la Universidad. Cada quien hace allí como considera de acuerdo al poder que tiene para implantar sus cosas…" (Entrevistada C)[11].

"Yo estoy convencido de que hubo una clara decisión de no avanzar en la normatividad, porque si no hay normatividad quien dirige la Universidad puede ejercer decisiones discrecionales, no tiene contrapesos y todas sus ocurrencias las realiza vía decisiones de esa autoridad ejecutiva; y en ese marco [al rector] *le convenía que no se aprobara, que no se avanzara en la normatividad. Eso en una vocación pues un poco autoritaria y de decisiones arbitrarias, eso explica que durante nueve años no se haya avanzado en la normatividad"* (Entrevistado D)[12].

[11] Doctora integrante del Consejo Asesor del primer rector Manuel Pérez Rocha. Posteriormente, fue la primera rectora elegida por el Consejo Universitario, cargo en el que estuvo de 2010 a 2013.

[12] Profesor- investigador de la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana, quien imparte clases desde hace diez años en el plantel San Lorenzo Tezonco. También fue coordinador de la Academia de Ciencia Política y Administración Urbana de la UACM.

En ese sentido, se puede decir que no se contemplaron las posibles consecuencias que generaría la implementación de un modelo educativo diferente dentro de un contexto de reglas y estructuras poco definidas. La falta de una normatividad definida resultó importante en la implementación del proyecto de la Universidad, ya que no había antecedentes que dieran un referente de cómo actuar ante los preceptos teóricos enmarcados en el modelo educativo.

Entonces, por ejemplo, el rector, fundador del modelo educativo, era quien mejor entendía lo que significaba el modelo y los demás hacían su propia interpretación de lo que se establecía en la teoría.

> *"El problema es que el modelo no aterriza porque no hay normatividad para aterrizarlo ni acciones para aterrizarlo. Yo creo que hay una falta de voluntad política permanente. Hay una idea de que todo mundo tiene en su cabeza cual es el modelo, también quien gestó esto tenía en su cabeza el modelo... Llega una persona que yo respeto mucho… y él me explicaba el modelo de una manera que realmente jamás la había visto y dije "claro todo esto tiene sentido"; pero, evidentemente, fue cuestión de avistar muchos elementos de este modelo que fueron fraguando dos o tres personas bien intencionadas pero, por un motivo o por otro, todos tienen una visión del proyecto educativo de la UACM dentro de su cabeza muy diferente… El segundo problema es que ellos creen que el modelo que ellos entienden es el verdadero, estamos en la tierra de los sofismas, entonces es muy complicado"* (Entrevistada A).

Así, los actores de la Universidad tuvieron que enfrentarse a un modelo distinto, que en teoría debía modificar la forma de enseñanza superior, y que además se basaba en un comportamiento ideal de los individuos, apegado totalmente a los lineamientos teóricos de conducta.

> *"No sólo tiene que ver con el modelo sino tiene que ver con las visiones humanas que lo armaron, que supone la bondad infinita de las personas y que naturalmente los seres humanos pueden cambiar. Esa es una visión anti sociológica, estática y metafísica de los seres humanos, que está presuponiendo que la gente es buena, que son humanistas, que por enseñarles humanismo van a ser más humanistas y más críticos, que van a olvidarse del espíritu santo, que no tienen una historia anterior, que no tienen un lugar social específico*" (Entrevistada A).

Las normas existentes no eran lo suficientemente claras para resolver las contingencias que se presentaron en la implementación del modelo educativo y, entonces, comenzaron a surgir zonas de incertidumbre que en algunos momentos llevaron a no saber cómo guiar el proceso de toma de decisiones, optando por viejas respuestas que habían resultado en otro contexto. En ese sentido, fue visible la presencia de ambigüedad en las reglas formales iníciales que se implementaron en la Universidad y, para intentar responder a las zonas de incertidumbre e independientemente de los fines originales de su propuesta

educativa, tuvieron que buscar soluciones que habían dado resultado en otras universidades.

> *"En esto creo que hay un enfoque que se llama incrementalismo, vamos a cambiarlo gota a gota y en dos años ya tenemos otra cosa completamente diferente. Yo creo que lo que aquí ocurrió fue algo así, que muchos empezaron a meterle propuestas de ajustes al modelo de certificación y ahora ya es algo muy parecido a los modelos normales, o convencionales, o dominantes. Muy parecido a eso, pero se mantiene la ficción del modelo educativo, se mantiene la imagen de que es modelo alternativo. Entonces, en realidad, lo que tenemos es un coctel de una innovación administrativa con prácticas que la niegan, es un coctel ahí raro…"* (Entrevistado B).

Así, puede afirmarse que la ambigüedad y la incertidumbre en la implementación del proyecto educativo de la UACM, ha sido en gran medida consecuencia de la ausencia de una normatividad clara y precisa que regule el comportamiento de los actores; ambigüedad que ha estado presente desde los inicios de la Universidad y que se ha arraigado y antepuesto a ciertos cambios en la normatividad formal. Muestra de ello fue la aprobación en 2005 de la *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México,* documento que a pesar de darle legalmente autonomía a la Universidad no sustituyó lo que se establecía en el *Decreto de Creación*, aunque algunos de sus preceptos se oponían. Por ejemplo, la parte en donde la ley dice que el rector será elegido por un consejo universitario

integrado por miembros de la Universidad, mientras en el *decreto* se afirma que el rector podrá ser elegido por un comité designado por el GDF.

Esa convivencia de la norma antigua con la nueva ley provocaba una ambigüedad en las reglas formales, llevando a la UACM a conformarse como una anarquía organizada, donde las reglas no están claramente definidas. Ante lo cual los actores recurren a la norma que más les conviene o que mejor se adapta a sus necesidades.

> *"Tenemos vigente la Ley de la Universidad que le otorga autonomía, tenemos parte de la Norma 4 que es una normatividad propia de cuando la Universidad no era autónoma pero que también sigue vigente, tenemos un Estatuto General Orgánico que no está terminado y en donde queda pendiente cosas tan importantes como la estructura académica. Precisamente, por eso sigue teniendo vigencia y operatividad la Norma 4, pues el Estatuto General Orgánico no se terminó de elaborar, solamente se aprobó una parte; entonces, es un estatuto mocho, le falta todo lo relativo a la estructura administrativa y académica de la Universidad, gran parte de lo que es la Universidad. Sintetizando, tenemos normatividad propia de cuando no era autónoma la universidad, la Ley de autonomía, un Estatuto General Orgánico incompleto, usos y costumbres, normas provisionales y también se ha recurrido a las llamadas normas supletorias, es decir, ante la ausencia de normas internas se recurre a normas que operan para otros ámbitos y no para la Universidad. Entonces, tenemos una mezcolanza y*

eso hace muy errático y, yo diría, hasta muy anárquico porque en toda esta situación cada actor recurre a las normas que le convienen o a los usos y costumbres que le convienen" (Entrevistado D).

No obstante, a pesar de aquella convivencia de la norma antigua con la nueva ley y de la ambigüedad en las reglas formales que esto ha provocado, los integrantes de la Universidad han logrado cierta adaptación a la ambigüedad en la normativa y han interpretado a su modo el modelo. Incluso, en ocasiones esto ha hecho más fácil la adaptación de la Universidad a las contingencias del ambiente, pues aún recurren a la norma que más les conviene o que mejor se adapta al problema que se debe resolver en determinado momento.

Si se entiende a la UACM como un sistema flojamente acoplado, se podrá ver que el flojo acoplamiento se arraigó en la Universidad y se ha constituido como una institución en esta organización; ya que le permite desagregar su normatividad en normas antiguas y nuevas y, a partir de ello, generar decisiones que respondan a coyunturas específicas. Por ejemplo, al tener vigentes la *Ley de autonomía* pero también el *Decreto de creación*, la Universidad a pesar de ser autónoma puede permitir la intervención del GDF en sus decisiones, pues el *decreto* hace válida tal intervención porque es una normativa que se emitió cuando la Universidad era una organismo descentralizado de la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal.

A continuación un ejemplo de la intervención del GDF en la toma de decisiones de la Universidad. Tras crearse el Estatuto General Orgánico (EGO) en

2010, se eligió a una nueva rectora, sin embargo, un grupo opositor a ella mostró descontento con su forma de gobernar y su supuesta intervención en la elección del tercer consejo universitario. Entonces, en 2013 el grupo opositor hizo un paro de actividades, pidió la destitución de la rectora, eligió a su propio consejo universitario y designó a Enrique Dussel como su rector interino (Albertani, 2013).

> *"Ellos hicieron un proceso y formaron su propio Consejo Universitario fuera de toda legalidad porque, inclusive, cuando quisimos juntarnos para que eso fuera legal, había allí diputados de la Asamblea. Ellos metieron diputados, metieron muchísima intervención externa, vulnerando la autonomía de la Universidad, allí estuvieron los diputados de IBM, del lado de Bejarano, que son mayoría en la Asamblea Legislativa y ellos se metieron totalmente a pelear la Universidad. Nosotros no podíamos hacer mucho porque ellos dan el dinero, entonces nosotros tratábamos de negociar, de contemporizar y de mostrarles que la legalidad estaba de lado de nosotros. Entonces, en el Consejo Universitario se acordaron una serie de cuestiones contra toda ley; los mismos diputados, el mismo diputado Santillana, dijo "este Consejo Universitario no puede ser instalado porque no hay quórum". Entonces, ellos se levantaron y se fueron, no había quórum y, a pesar de que no tuvieron un Consejo Universitario legítimo, ellos se juntaban y en franca minoría, contra todo reglamento, una cosa que sorprende por el atropello a toda norma, en franca minoría, me destituyeron según ellos y nombraron a Dussel rector"* (Entrevistada C).

A pesar de que eso fue extraoficial ya que no estaba establecido en el EGO, fue avalado por el GDF y la Comisión de Derechos Humanos del DF, lo cual resultó válido pues el *decreto* contempla la intervención del GDF para resolver problemas críticos de la Universidad. Así, con la rectora destituida y con el nuevo rector avalado por el GDF, el paro de actividades de más de tres meses llegó a su fin.

El flojo acoplamiento en la normativa permitió que, con la intervención del GDF y de la Comisión, la UACM reanudara actividades tras la mayor crisis de gobernabilidad que ha enfrentado. También permitió que la comunidad universitaria cerrara filas en torno al rector interino, pues aceptó la importancia de tener como rector a una figura intelectual importante como Enrique Dussel. Aunque varios estaban inconformes con la forma en cómo llegó a ocupar el cargo, la mayoría aseguraba que con Dussel como rector se le daría prioridad al ámbito académico y se le restaría protagonismo a la cuestión política. De esa forma, la ambigüedad y el flojo acoplamiento en la normatividad de la UACM es muestra de cómo estos elementos se han institucionalizado en esa Universidad, pues cumplen una función fundamental que es dar sentido a las acciones y decisiones de los actores, más que por ineficiencia o incapacidad para crear una única normativa clara y precisa.

Otro espacio donde puede verse lo arraigado que está el flojo acoplamiento en esta Universidad son las academias de estudio, las cuales son grupos que los profesores forman por licenciatura para coordinar el trabajo académico en cuestiones como la evaluación. Sin embargo, existen ciertas lagunas en lo qué se

entiende por academia de estudio, aunado a las contradicciones de personalidad y las diferentes concepciones educativas que prevalecen entre los profesores; pues, aunque los académicos aceptan involucrarse en un proceso de educación distinto, la mayoría han sido educados en el sistema tradicional. Así, en ninguna reglamentación de la Universidad se encuentra definido qué son, cómo se organizan o cómo funcionan las academias de estudio; por lo cual, en ocasiones, la disposición y el desarrollo del trabajo de los profesores se tornan desiguales.

> *"En ningún lugar dice qué es una academia, ni en la Ley de la Universidad ni en el Estatuto General Orgánico. En el Estatuto, en algún transitorio dice que las academias podrán organizarse por plantel, pero eso es como algo provisional en lo que se hacía un Congreso Universitario que discutiera los temas de la estructura académica y la estructura administrativa de la Universidad. Pero, al margen de ese transitorio no está en ningún documento la figura de las academias, que diga qué es una academia, cómo se conforman las academias, cuáles son sus requisitos, cuáles son sus facultades, sus funciones, sus atribuciones, cómo se organizan. No hay nada de eso, sin embargo, las academias han operado… Otro ejemplo, es la figura de los enlaces de las academias, cuáles son sus facultades y atribuciones tampoco está establecido… Hay academias en las que se conocen en el pasillo tres psicólogos y forman su academia, y eso que no tenemos carrera de psicología… Yo pedí los informes cuando*

fui coordinador académico y había cerca de cincuenta academias en toda la Universidad, hay academias generales, por plantel, por carrera y hay carreras que tienen nueve academias, por ejemplo, Promoción de la salud tiene nueve academias de dos colegios" (Entrevistado D).

A pesar de aquella ambigüedad en las academias de estudio, los profesores también han encontrado cierta flexibilidad en la estructura académica que les ha permitido organizarse en grupos y construir los programas de estudio o los instrumentos de evaluación, dependiendo de las necesidades educativas que ellos detectan en sus estudiantes. Aunque esto puede llevar a que cada profesor haga su propio instrumento o que arme su propio programa de estudios, también posibilita que las formas de evaluación y los programas de estudio sean flexibles, que se actualicen constantemente y que no tengan que seguir un sólo proceso de aprendizaje y evaluación que termine siendo rígido.

"La idea original es que los profesores aplicáramos los mismos criterios para certificar una materia y, entonces, ahora en la práctica ya la oficina de certificación permite que cada profesor meta un instrumento diferente. Prácticamente, el trabajo colegiado entre profesores para certificar entre todos la misma materia, ya es una simulación porque cada uno puede aplicar diferentes instrumentos y, de hecho, puede enseñar lo que le dé la

gana en su materia y luego aplica él su examen. Eso es lo que pasa también en la UNAM" (Entrevistado B).

Estas situaciones dadas en la UACM son una muestra de cómo la ambigüedad y el flojo acoplamiento se han institucionalizado en esta universidad pública, pues se arraigan entre sus actores quienes las utilizan a su favor en la resolución de problemas o para la toma de decisiones en ciertas coyunturas. Los actores han aprendido a vivir con ambos elementos en la Universidad, ya que dan sentido a sus patrones de conducta y a sus acciones; asimismo, les permiten modificar o improvisar acciones y decisiones para enfrentar contingencias emergentes.

A manera de conclusión

En las universidades, como en otro tipo de organizaciones, las estructuras formales son un intento de materializar sus objetivos siguiendo una racionalidad instrumental. Sin embargo, aquellas también pueden ser usadas y transformadas, en términos de Crozier y Friedberg (1990), por la acción estratégica de los múltiples actores para negociar y ejercer poder. Aunado a que los objetivos de las universidades difícilmente pueden definirse de manera clara y precisa ante las diferentes demandas sociales, culturales y económicas a las que deben responder. Aquello termina por generar contradicciones e inconsistencias que los modelos racionales de toma de decisiones no pueden explicar (Solís, 2001).

Ya que los objetivos son difusos y que las estructuras pueden ser transformadas estratégicamente por los múltiples actores, es necesario reconocer que la ambigüedad y el flojo acoplamiento son inherentes a este tipo de

organizaciones y que pueden constituirse como instituciones que definen su toma de decisiones, la cual se encuentra alejada de los modelos ideales prescriptivos (Montaño, 2001). Así, la visión de la ambigüedad y el flojo acoplamiento como instituciones que caracterizan a las universidades públicas permiten denotar diversos elementos que estas organizaciones pueden considerar para contribuir a mejorar sus procesos.

Uno de los más importantes, sino es el que más, es comprender y aceptar que la ambigüedad y el flojo acoplamiento en la toma de decisiones permiten que ésta pueda conducirse, no como un proceso estrictamente burocrático con una fuerte prescripción y rigidez, sino como un conjunto de procesos creativos de aprendizaje que obedecen a múltiples racionalidades y que responden a momentos específicos. Ante ello, son procesos versátiles y flexibles en los que intervienen diversos aspectos del comportamiento humano, no contemplados por la racionalidad instrumental pero que permiten la conformación de una gama de opciones *ad hoc* para los problemas o coyunturas específicas de cada universidad, ya que cada una tiene “maneras propias de asumir sus funciones principales” (Montaño, 2001: 54).

Tal es el caso de la UACM, cuyas reglas y procesos se han caracterizado por la ambigüedad y el flojo acoplamiento, a lo cual los actores han logrado adaptarse arraigando ambos elementos que se han institucionalizado y han servido para la resolución de algunos problemas y para alcanzar ciertos fines de la Universidad. Por ejemplo, está la situación de su normativa, la cual debido a que es ambigua y flexible, al tener vigentes reglas diferentes incluso contradictorias, ha permitido

que los actores hagan diversas interpretaciones de ella y que recurran a la regla que más les conviene para la toma de decisiones en coyunturas específicas, como ocurrió con el paro de actividades o en el caso de las academias de estudio.

Ante la importancia del papel social, económico y político que tienen las universidades, es pertinente analizar y comprender a este tipo de organizaciones en su complejidad y no únicamente siguiendo los estándares de eficiencia y productividad mercantilistas. Así, la perspectiva de la universidad pública trabajada desde los EO, permite analizarla de manera integral como una organización compleja que no deja de ser racional por ser ambigua y flojamente acoplada.

Fuentes y Referencias

Acosta, Adrián Silva (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México.* México: Universidad de Guadalajara/CUCEA/FCE. pp. 44-78.

Albertani, Claudio (coord.) (2013). *Pienso luego estorbo.* Segunda edición. México: Juan Pablos Editor.

Ayala, J. (2000). *Fundamentos institucionales del mercado*. México: UNAM/DGAPA.

Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (coord.) (2001). *Universidad, Organización y Sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/ Miguel Ángel Porrúa.

Barba, Antonio Alvarez y Odette Lobato Calleros (coords.) (2012), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*. México: UAM-I/Miguel

Ángel Porrúa. pp. 33-58.

Barba Álvarez, Antonio (2013), "Administración, Teoría de la Organización y Estudios Organizacionales. Tres campos de conocimiento, tres identidades". *Gestión y estrategia*, 21 (44), 139-152.

Cohen, M. D., J. G. March y J. P. Olsen (1972). "A garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

Cohen, Michael D. y James G. March (March 1, 1986). *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency* (2 ed.). Boston: Harvard Business School Press.

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema.* México: Alianza. pp. 35-105, 187-250.

De la Rosa, Ayuzabet Alburquerque (2007). "Poder, ambigüedad e institución: re-pensando la concepción tradicional de las relaciones de poder en el análisis organizacional". *Administración y Organización*. Junio de 2007. pp. 11-29.

Del Castillo, Arturo (1996). *Racionalidad limitada y ambigüedad administrativa: Marco conceptual para el estudio de decisiones nos programadas en organizaciones complejas*. (Tesis inédita de licenciatura), Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, México.

Del Castillo, Arturo (2001). "Ambigüedad y decisión: una revisión a la teoría de las anarquías organizadas". *Documento de trabajo del CIDE,* 36, México: CIDE-División de Administración Pública. pp. 1-32.

Douglas, Orton J y Karl E. Weick, (1990) "Loosely Coupled Systems: A reconceptualization". *Academy of Management Review*, 2 (15), 203-223.

Friedberg, Erhard (1997). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris: Éditions du Seuil.

Gobierno Del Distrito Federal-GDF (2001). *Acuerdo del Jefe de Gobierno para la creación de 15 escuelas preparatorias y de la Universidad de la Ciudad de México.* Recuperado de www.iems.df.gob.mx/sistema/pdf. Consultado el 27 de julio de 2016.

Goodin. R. (1996), "Las instituciones y su diserto". En Goodin. R (comp.), *Teoría del diseño institucional*. Barcelona: Gedisa. pp. 13-73.

Hall, R. (1983), *Organizaciones: estructura y proceso*, 3a. ed. Englewood Cliffs, Nj, Prentice Hall Intl. pp. 1-73.

Herrera M., Alma (2002). "El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de 10 universidades públicas de México". Didriksson T., Axel y Alma Herrera M., *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. México: UAZ/ Miguel Ángel Porrúa. pp. 9-48.

Ibarra, Eduardo Colado (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.

Ibarra, Eduardo y Luis Montaño (comps.) (1990). *Teoría de la Organización: fundamentos y controversias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. pp. vii- xxvi.

Jepperson, Ronlad L. (2001). "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo", en Powell, Walter y Paul DiMaggio (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCA/ Colegio

Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./ Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 67-109, 193- 215.

Levy, David y Maureen Scully (2007). “The institutional entrepreneur as modern prince: The strategic face of power in contested fields”. *Organization Studies,* 28 (7), pp. 971-991.

March, James G. (1989). *Decisions and organizations*. New York: Blackwell. pp. 101-115.

March, James G. (1994). *A primer of decision making.* New York: The Free Press. pp. 1-23,175-219.

March, James G. y Johan P. Olsen (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Universitetsforlaget. pp. 1-37.

March, James G. y Olsen, Johan P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política.* México: FCA/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./ Universidad Autónoma de Sinaloa. pp. 67-109, 251-268.

Meyer, John W (2008). “Reflexions on Institutional Theories of Organizations”. En Greenwood, Royston, Christine Oliver, Kerstin Sahlin y Roy Suddaby, *The sage handbook of organizational institutionalism,* London: Sage. pp. 790-811.

Mir, Adolfo (2001). “La universidad moderna y los modelos organizacionales”. En Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (coord.) *Universidad, Organización y Sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/ Miguel Ángel Porrúa. pp. 99-103.

Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México/ Universidad Pedagógica Nacional. pp. 21-164, 209-292.

Montaño, Luis Hirose (2012). "La organización universitaria. Disputa y tensiones entre el modelo administrativo y la anarquía organizada". En Barba, Antonio Alvarez y Odette Lobato Calleros (coords.). *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*. México: UAM-I/ Miguel Ángel Porrúa. pp. 33-58.

Pérez Rocha, Manuel **(**2001). "Propuestas educativas de gobierno del Distrito Federal". En *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2000.* México: Universidad Pedagógica Nacional/ La Jornada Ediciones.

Romero, Jorge Javier (1999). "Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías". En Powell, Walter W. y Paul DiMaggio (comp.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Primera edición es español. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración pública, A.C./ Universidad Autónoma del Estado de México/ FCA. Traducción de Roberto Ramón Reyes Mazzoni.

Scott, R. W. (1981), *Organizations, Rational, Natural and Open Systems*. New Yersey: Prentice. pp. 3-26.

Scott, Richard W. (1995). *Institutions and Organizations*. London New Delhi: Sage/ Thousand Oaks.

Simon, H. (1988), "La anatomía de la organización". En *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar Ediciones. pp. 209- 234.

Solís, Pedro (2001). "Universidad, organización y sociedad. Saberes organizacionales: alcances y limitaciones de la certificación". En Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (coord.) (2001). *Universidad, Organización y Sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/ Miguel Ángel Porrúa. pp. 133-161.

Tolbert, S. Pamela y Lynne G. Zucker (1996). "The institutionalization of institutional theory". En Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord. *Handbook of Organization studies*. Londres: Sage. pp. 175-190.

Weber, Max (2005). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weick, Karl E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". En *Administrative Science Quarterly*núm, 1 (21), pp.1-19.

Zucker, Lynne C. (2001) "El papel de la institucionalización en la persistencia cultural". En Powell, Walter y Di Maggio, Paul (comp.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCA/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C/ Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 126-153. (1991).

La crisis financiera y sus consecuencias en las instituciones de educación superior en México

Arturo Zepeda Pineda[1]
Camilo Alberto Ferreira Jiménez[2]

Resumen

Los problemas financieros en las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público se han dado en casi todos los países del orbe. El ajuste presupuestal y el aumento de matrícula son dos elementos que inciden directamente en el éxito de los programas IES; por un lado disminuyen recursos, sea para investigación, sea para adquisición de activos o bien para el otorgamiento de nuevas plazas de profesores, y por el otro lado, el aumento de matrícula que demanda la federación, en virtud del enorme número de jóvenes que se quedan sin poder acceder a los estudios universitarios, de tal manera que la federación y estados demandan a las universidades aumento de la matricula sin otorgar presupuesto para contratación.
Sin embargo, esas no son las únicas problemáticas, en los últimos años los gobiernos estatales han propiciado el endeudamiento en diferentes sectores, uno de ellos, el sector educativo. En este trabajo se plantea la disminución de recursos financieros responsabilidad del Estado hacia las Instituciones Públicas de Educación Superior y el impacto que tiene sobre la sociedad.
Es conveniente mencionar en un ejercicio de reflexión, delineado sobre experiencias reales y documentadas en el contexto de los estudios organizacionales; debido a las características de esta investigación, se ha definido como investigación de tipo documental, cuyo objetivo es evaluar el impacto social de la situación financiera que atraviesan algunas universidades. Para ello se tomará como base la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior entre otras.

Palabras clave: Educación superior, financiamiento, endeudamiento.

[1] azepeda@uv.mx Facultad de Admón. SEA Región Ver. Universidad Veracruzana.
Juan Pablo II Esquina Reyes Heroles, Boca del Rio, Ver. C.P 94294. México. (229) 7752000, Celular (229)7788163

[2] sipic@uv.mx, Facultad de Admón. SEA Región Ver. Universidad Veracruzana. Juan Pablo II Esquina Reyes Heroles, Boca del Rio, Ver. . C.P 94294. México. (229) 752000 Celular (229)1248239

Introducción

La educación superior en México, está conformada por un conjunto de instituciones públicas y privadas, enmarcadas por Leyes y reglamentos que determinan su operación. En esta reflexión se abordará una problemática que viven actualmente algunas instituciones de educación superior de carácter público como son universidades y tecnológicos, y como efecto de la crisis financiera que por diversos motivos están atravesando estas entidades educativas.

Si bien es cierto, que el presupuesto determinado por el Titular del Ejecutivo Federal denominado Base Cero está encaminado a proveer de recursos suficientes a las instituciones de educación superior (IES), también la demanda de jóvenes universitarios, así como el entorno económico y problemas sociales, han dificultado el éxito en la entrega de recursos programados en cada estado.

En este contexto, la reflexión que aquí se presenta, busca analizar el renglón de los recursos financieros destinados a las IES y los problemas que han derivado en una crisis financiera en universidades públicas.

El trabajo está encaminado a desarrollar una perspectiva crítica sobre la situación que se ha suscitado en relación con los recursos financieros en algunas IES a raíz de los cambios federales y gubernamentales en determinados Estados de la República durante los últimos años, cambios que han sido permisibles por una sociedad con movimiento cultural y mediática.

En la primera parte se dará el Marco Normativo de las IES que provea el argumento sólido de las obligaciones del estado en materia del financiamiento

para la educación superior, para continuar más adelante con el presupuesto destinado a universidades, tecnológicos entre otras organizaciones de educación superior.

Planteamiento del problema

Los modelos educativos en las IES han cambiado en los últimos años; los jóvenes pueden cursar una carrera en varias modalidades e inclusive combinando una modalidad escolarizada y una virtual, o bien haciendo movilidad en otras instituciones de educación superior para cursar en algunas asignaturas. Esto obedece a las necesidades de una demanda educativa, en la cual los jóvenes parecen tener las necesidades de expandir sus horizontes buscando de esta forma mejores condiciones para el egreso, la competitividad y a la vez se observa la inquietud que muchos de ellos trabajan mientras estudian.

Esta situación en general, obliga a las universidades, tecnológicos y centros de estudio superiores a ofrecer una gama de opciones para que el estudiantado pueda cursas sus estudios universitarios. Para ello, las IES es que se enfrente a la necesidad de generar una mayor diversificación de su personal académica, los hacen más rotativos temporales, abrir espacios educativos, adquirir nuevas tecnologías, relizar convenios entre universidades, etc. La mayor parte de esas acciones requiere de recursos cuyos renglones contables antes no existían; es decir, ante una nueva demanda y formas de estudio, las IES han debido abrir nuevos renglones en la parte correspondiente a: activos, sueldos y salarios y proveedores.

Ante esta demanda de que existan más jóvenes que quieran seguir estudiando hace que la sociedad le exijan al gobierno y a las universidades más espacios educativos y esto han tenido que distribuir sus recursos planeados en base a presupuestos, a nuevos renglones presupuestarios.

Objetivos

Es objetivo de este trabajo analizar los cambios que han llevado a cabo en las instituciones de educación superior en el área financiera y su impacto social para evitar que por ausencia de recursos financieros impacte que no se habrá nuevos espacios para la los futuros profesionistas.

Marco normativo de la educación superior

Como podremos observar con el marco normativo de la educación superior el estado tiene la responsabilidad de la educación desde el nivel básico hasta las instituciones de educación superior por tal motivo enunciare las siguientes leyes:

En primer lugar por orden jerárquico la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano, en el artículo 3ro., se enmarca el carácter social de la educación y en las fracciones V, VI y VII del artículo antes mencionado se indica:

Artículo 3ro.

“V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación

superior necesaria para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

En segundo la ley General de Educación, la cual regula el artículo 3ro. Constitucional, constituye la naturaleza, fines, medios y operatividad de la educación. En el artículo primero en el segundo párrafo se indica:

Artículo 1o.La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.”

Con esta base se observa como obligación del Estado la educación básica, de modo que la educación media superior y superior estará regulada por las mismas instituciones que el Estado designe, tratándose de educación pública. Para el caso de la educación básica, se retoma a Talcott-Parsons cuando sostiene que las sociedades tienden hacia la autorregulación y serán autosuficientes siempre que el Estado provea las necesidades básicas, como la satisfacción de bienes y servicios (luz, agua potable, cobijo), educación y protección a la infancia, para este caso la educación básica, no así la educación superior. Ahora bien, se considera necesario ofrecer al lector una definición de Estado, y se retoma a Bobbio (2005) con cita de Mortati: “es un ordenamiento jurídico para los fines generales que ejerce el poder soberano en un territorio determinado, al que están subordinados necesariamente los sujetos que pertenecen a él”; por lo tanto el Estado está constituido del pueblo, territorio y soberanía. El estado es apoyado por estructuras organizacionales con valores, misiones, y objetivos, estructuras para este objeto de estudio, son las universidades públicas, dentro de ellas, el tejido social, está relacionado con las características demográficas y culturales dentro de cada región, con un determinado gobierno particular que puede proveer o no de los recursos necesarios el buen desempeño de cada institución educativa; en este punto se retoma a Wisner (1993) cuando argumenta que:” Otro aspecto esencial del tejido social en los PVDI es el hecho de que los recursos públicos disponibles para hacer frente a las necesidades sociales son escasos o muy escasos” (Wisner, 1993:14).

Hay que subrayar que el ámbito de la Nueva Gestión Pública en un Estado soberano, Velasco[3] (2009) define la administración pública como aquella que es eficiente y que genera bienes y servicios públicos con una relación competitiva entre insumos y beneficios; esto se logra por medio de una gestión real de los administradores y profesionales del servicio público, haciéndolos responsables por sus logros más que por el acatamiento de las regulaciones históricas.

Dentro del sector educativo, las universidades, tecnológicos y colegios pueden lograr una administración eficiente en función del seguimiento de su regulaciones y marcos normativos, con un equilibrio entre los recursos de la federación y del Estado, ambos enendidos como insumos que permiten, proporcionar un servicio a la comunidad con costos muy bajos, asesorías, consultorías y en general un servicio social con el cual corresponden las universidades por los insumos que en su momento recibe la sociedad.

[3] Velasco, Ernesto. (2009). Seducción, consumo y nueva gestión pública; dentro de Pardo (2009)

Esta relación se puede esquematizar en la siguiente figura 1.

Figura 1. Relación recíproca flechas de contrapeso
Elaboración propia

Existe una relación insumos-beneficios dentro de una estructura retractible, esto es, dentro del Estado y sus entidades o dependencias centrales y descentralizadas, esta estructura está conformada por una organización, y al respecto se cita a Harmon y Mayer(1999) integrando en la siguiente tabla 1:

Tabla 1
Deficiones varias de organización

Definición	**Autor**
La organización puede definirse como la estructura de interrelaciones personales autoritarias y habituales en un sistema administrativo.	**Dwight Waldo**
Una organización formal es un sistema de actividades o fuerzas coordinadas conscientemente de dos o más personas.	**Chester Barnard**
La organización formal es la expresión estructural de la acción racional.	**Philip Selznick**
Es un conjunto de opciones en espera de problemas, sucesos y percepciones que a su vez buscan situaciones decisorias en las que puedan manifestarse;	**Michael Cohen, James March y Johan Olsen**

Fuente: Harmon y Mayer (1999)

Con base en los conceptos esquematizados en la tabla anterior, podemos definir a una *organización* como aquella agrupación de dos o más individuos interrelacionados que persiguen un objetivo común a través de una estructura formal y racional. Cada universidad, tecnológico o colegio desarrolla sus actividades sobre una estructura organizacional. Al respecto , útil exponer lo que precisa , Blau retomado por Hall(1996) "la distribución a lo largo de varias líneas, de personas entre posiciones sociales que influyen en las relaciones de los papeles entre gente" (Hall, 1996:53). Por otro lado, tanto Pfeffer (2000) como Jones (2008) comparten una definición donde una organización es vista como un un instrumento a través del cual los individuos coordinan sus acciones para lograr metas y objetivos que permitan la supervivencia de la organización.

Para Scott (2005) las organizaciones funcionan como sistemas racionales, naturales y abiertos [4], con objetivos ya sean generales o especializados y funciones sociales; si estas funciones sociales son más generales es cuando la organización busca la legitimación social retomando a Parsons (1960). De acuerdo con esta definiciones, la estructura de una organización se ve reflejada en sus orígenes, en esa línea analítica , podemos asumir que tanto los objetivos como los

[4] Como sistemas racionales porque trabajan como instrumentos con fines especiales orientados a la consecución de objetivos específicos y desarrollan estructuras y procedimientos formalizados; naturales porque los investigadores señalan que es probable que la creación de una organización para perseguir un objetivo transforme dicho objetivo. Agregan que a los intereses individuales les sirve la existencia de una organización, ya que las organizaciones no tan sólo sirven de los intereses existentes, también crean nuevos. Por último, son abiertos porque reciben –y dan- información de su entorno.
http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoIII_2dosem/01SCOTT.pdf. Página recuperada el 25 de enero de 2013

orígenes de las IES están soportado por una estructura racional, sistematizada que tiene un objetivo particular y esta orientada a fortalecer el tejido social.

En México la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), es una dirección que depende de la Subsecretaría de Educación Superior y que participa en la elaboración y gestión de las políticas públicas vinculadas a la educación superior para orientar e impulsar el desarrollo integral de las universidades públicas estatales y de apoyo solidario a través de la gestión y distribución del subsidio federal, del diseño y operación de diversos programas relacionados con la oferta y asignación de recursos extraordinarios al presupuesto; el fortalecimiento institucional basado en la planeación estratégica de las instituciones, así como el mejoramiento de la calidad de los programas académicos, del personal docente y de la infraestructura educativa de nivel superior producto de lo anterior, el artículo 25 de la ley general de educación superior nos indica que “con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público correspondientes que resulten aplicables, concurrirán al financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos. El monto anual que el Estado Federación, entidades federativas y municipios, destine al gasto en educación pública y en los servicios educativos, no podrá ser menor a ocho por ciento del producto interno bruto del país” de esta manera las IES reciben al menos el 1% del producto interno bruto en investigación científica y desarrollo tecnológico. En la asignación del presupuesto a cada uno de los niveles de educación, se deberá dar la continuidad y la concatenación entre los mismos, con el fin de que la población alcance el máximo nivel de estudios posible.

De forma similar en los ordenamientos normativos de la federación aluden a las funciones educativas directa o indirectamente, referenciadas en los artículos constitucionales 3º, 31 y 73 en su fracción XXV,de la misma manera el 123, fraccíon XII y 130.

En tercer Lugar es menester citar el contenido básico de la **Ley para la Coordinación de la Educación Superior**, que en su artículo primero nos dice:

Artículo 1.- La presente ley es de observancia general en toda la República y tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior.

Ley para la coordinación de la educación superior.

CAPITULO III

Asignación de recursos:

Artículo 21 La Federación, dentro de sus posibilidades presupuestales y en vista de las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura de las instituciones públicas de educación superior, les asignará recursos conforme a esta Ley para el cumplimiento de sus fines. Además, las instituciones podrán llevar a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar sus fuentes de financiamiento.

Además existen otras disposiciones legales relacionadas al sistema de educación superior :

- Leyes orgánicas de las universidades publicas autónomas.
- Ley de profesiones
- Ley orgánica de la Administración Publicas Federales.
- Ley federal del derecho del autor.
- Ley del servicio profesional de carrera en la administración pública federal.
- Ley de ciencias y tecnologías
- Ley de planeación.

El financiamiento Público para Instituciones de Educación Superior.

De acuerdo con la nueva Ley de Planeación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de enero de 1983, el Ejecutivo Federal tiene la obligación de presentar el Plan Nacional de Desarrollo dentro de un plazo de seis meses contados a partir de la fecha en que toma posesión y su vigencia no excederá del período constitucional que le corresponda, aunque podrá contener consideraciones y proyecciones de más largo plazo (ley de planeación artículo 21), Se establece que "se fijarán objetivos, metas, estrategias y prioridades; se asignarán recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados. (Ley de planeación artículo 3)

La Ley señala además, que deberán presentarse Programas Sectoriales, mismos que se sujetarán a las previsiones contenidas en el Plan Nacional de

Desarrollo (ley de planeación artículo 22) y especificarán los objetivos, prioridades y políticas que regirán el desempeño de las actividades del sector administrativo de que se trate.” Pero además, la Ley es puntual de que estos programas deberán contener las “estimaciones de recursos y determinaciones sobre instrumentos y responsables de su ejecución. (Ley de planeación artículo 23)

El financiamiento de las IES en México está integrado por recursos de los gobiernos estatales que se suman a los recursos federales en el renglón de educación; la distribución se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2
Clasificación de los recursos para la educación y ver anexo adjunto

Recursos	**Clasificación**		
Federales	Subsidio Ordinarios	Extraordinarios	Encaminados a la ampliación de la oferta educativa
Estatales	Subsidio Ordinarios	No aplica	Encaminados a la ampliación y diversificación de la oferta educativa

Fuente: Financiamiento Público de la Educación Superior

A partir de esta distribución, el gobierno otorga los recursos a diferentes programas en las IES en forma de subsidios clasificados en ordinarios y extraordinarios estos programas se describen en la siguiente tabla 3.

Tabla 3
Programa subsidios Extraordinarios a las IES Publicas

Programa	Descripción
Programa de Mejoramiento del Profesorado(PROMEP)	Este programa gubernamental fue establecido en 1996. Desde su formulación se planteó como un programa de mediano plazo (12 años), entre 1996 y 2006 con el objeto de alcanzar estándares internacionales en la formación y desempeño del personal académico de carrera otorgándoles becas de posgrado y otros apoyos para profesores de carrera, a través de la creación de nuevas plazas de tiempo completo para profesores con posgrado. Los recursos del PROMEP se otorgan a los profesores a través de convenios específicos entre la SEP y las IES, con base en las necesidades de formación de profesores de carrera y del desarrollo y consolidación de sus cuerpos académicos que cada institución ha justificado en función de los Programas de Fortalecimiento de sus Dependencias de Educación Superior (Prodes) y en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Otra línea de acción relevante en el PROMEP ha sido el fomento de posgrados especiales, expresamente diseñados para atender la formación de académicos de las IES: Con este programa se apoya a las UPE, UPEAS y UPF.
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Tiene como objetivos generales: Mejorar el sistema público de educación superior mediante el fortalecimiento y desarrollo de las IES que lo integran. Lograr el reconocimiento social de las IES como

Programa	Descripción
	resultado de la mejora de sus indicadores de desempeño y la transparencia de su operación. La asignación de recursos del FOMES y FIUPEA se realiza mediante la evaluación anual del PIFI, ProDES (programas de fortalecimiento) y ProGES (programas de mejoramiento de gestión) y los proyectos que las IES presentan a la SEP en el marco de sus Programas Integrales del Fortalecimiento Institucional (PIFI). La evaluación del PIFI, ProDES y ProGES y de los proyectos que lo conforman la realizan comités dictaminadores integrados por expertos de la comunidad académica nacional.
Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales (FIUPEA)	En el año 2001 inició sus operaciones y cuya finalidad es coadyuvar con los objetivos de los Programas Integrales de Fortalecimiento de las Universidades Públicas, mediante el fomento al aseguramiento de la calidad de los programas educativos que hayan sido reconocidos por su buena calidad mediante su acreditación por organismos especializados reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), o transitoriamente por haber sido ubicados en el nivel 1 del padrón de programas evaluados de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Al igual que el FOMES, el FIUPEA ofrece a las IES apoyos extraordinarios no regularizables y concursales.

Programa	Descripción
Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Este programa se creó en 1990 y desde entonces ha pasado por diferentes etapas: en un principio, sirvió para impulsar el Programa de Modernización Educativa de las IES. En una segunda etapa, (1995-2000) con este programa se aportó recursos para ampliar infraestructura académica y para concretar programas de reforma organizativa de las IES. En el 2001 se entra en una etapa de revisión del programa, y a partir de ese año el FOMES se orienta principalmente a impulsar el proceso de consolidación de las IES que muestran aún retrasos en su desarrollo, y a que las IES consolidadas logren la excelencia académica. El FOMES es un programa de recursos extraordinarios no regularizable a las IES. Actualmente está integrado en el Programa Integrales de Fortalecimiento de las Universidades Públicas, impulsando la mejora de la calidad de los programas educativos mediante la incorporación de nuevos enfoques educativos, la actualización de planes y programas de estudio, la atención individual y en grupo de estudiantes, la ampliación y modernización del equipo de laboratorios y talleres, el acervo bibliográfico, los medios de información académica, la mejora de los procesos de gestión, etc. La distribución de los recursos del FOMES se realiza mediante un concurso anual de proyectos que las IES presentan a la SEP. La evaluación de los proyectos la realizan comités dictaminadores integrados por expertos de la comunidad académica nacional, propuestos por las

Programa	Descripción
	propias IES. Con este programa de apoya las UPE, UPEAS y UPF.
Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU)	Se instituyó en 1998, en sustitución del anterior Programa de Apoyo a la Investigación Científica (PAIC). Apoya acciones puntuales de colaboración interinstitucional a nivel nacional e internacional. Los recursos destinados al PROADU se dedican a proyectos específicos propuestos por las instituciones de educación superior y organismos diversos que no están consideradas en otros programas, como la organización de eventos especializados (coloquios, estancias académicas) y proyectos de difusión y extensión de la cultura (adquisición de software educativo, publicación de libros y revistas, reforzamiento de acervos bibliotecarios), entre otros. Además, estos recurso se destinan a apoyar programas internacionales de cooperación e intercambio
Fondo de Aportaciones Múltiples (CAPCE-FAMRAMO 33)	Destinado a la mejora de la infraestructura física con que cuentan las IES. El FAM, creado en 1998 por la H. Cámara de Diputados para apoyar el desarrollo de la infraestructura de las UPE, incluye recursos para proyectos de construcción, equipamiento y mantenimiento de la infraestructura física. Otras IES, en particular las federales, reciben este tipo de apoyo en su propio presupuesto. Además existe el Programa Federal de Construcción de Escuelas, que en la

Programa	Descripción
	actualidad es operado por organismos estatales descentralizados bajo la coordinación del Consejo Administrador del programa (CAPFCE). A partir de 1998 se inició la transferencia de recursos del CAPFCE al FAM:
Fondo de Apoyo Extraordinario a las Universidades Públicas (FAEUP)	Creado en 2002 y que tiene como objetivo apoyar los proyectos de las universidades públicas estatales e instituciones afines que incidan en la solución de problemas estructurales que impactan negativamente en su viabilidad financiera de corto, mediano y largo plazos. Dichos proyectos deben tener como objetivo incidir en el saneamiento financiero de la institución mediante la adecuación apropiada de los sistemas de jubilaciones y pensiones.

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica

La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Tecnológica (SESIC) planteó en el documento Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior (2004) el modelo de asignación del financiamiento a las IES públicas. Aunque precisa cuáles son los criterios de asignación, es poco claro en relación con los mecanismos o fórmulas utilizadas para la distribución de los recursos. De acuerdo a la Subsecretaría, son cinco los subsistemas que reciben financiamiento público: las Universidades Públicas Federales (UPF); las Universidades Públicas Estatales (UPE); las Universidades Tecnológicas (UT); las Universidades Politécnicas (UPOL's); las Universidades Públicas Estatales con

Apoyo Solidario (UPEAS) y otras instituciones de educación superior públicas. Son dos los criterios de asignación del financiamiento: en el caso de las UPF, UPE y las UT, el subsidio anual asignado por parte de la Secretaría de Educación Pública, se calcula a partir del costo de cada uno de los siguientes tres rubros que componen su presupuesto: el costo de nóminas de personal autorizado; los gastos de operación; y los Incrementos para cubrir el aumento de costos, asociados tanto a servicios personales como gastos de operación. Por ejemplo, en una universidad del sur este de la República Mexicana los ingresos del año 2014 y 2015 fueron respectivamente 5,067,992 y 5,263,136 cifras dadas en millones; en otros estados de la república los Estados Financieros se proporcionan por escuela o facultad y ascienden 930 millones para el año 2015. En esta idea, los recursos que reciben una y otra institución se encuentran en franca diferencia, como al principio se planteó la diferenciación por región y por cultura dentro del mismo país, puede ser que estas universidades tengan matricula, personal y gastos de operación diferenciados. A esta diferenciación se le suma los recursos pendientes de aportar de los gobiernos estatales, esto es, la participación estatal es en muchas ocasiones no solventada.

Ahora bien, por parte del gobierno federal se asignan apoyos a otro tipo de subsistemas educativos que en forma de convenios autoriza el ejecutivo federal.

Las fuentes de los recursos del financiamiento público para las instituciones de educación superior públicas se integran por diferentes aspecto:

El subsidio federal, integrado por:

El subsidio ordinario,

El subsidio extraordinario y

El asociado a la ampliación y diversificación de la oferta educativa.

El subsidio estatal, integrado por el subsidio ordinario y el asociado a la ampliación y diversificación de la oferta educativa (SEP, 2003:2).

Este esquema de la SESIC expone componentes generales, y no indicadores específicos; por ello, no hay indicación explícita de las razones por las cuales, en diferentes instituciones, se observan asignaciones diferenciadas y variadas de sus presupuestos anuales (cfr. Estévez, 2002:124).

Conclusiones

Una vez que se reflexionó sobre la información presentada se concluye:

1) Disminución de la matrícula de alumnos. En la Universidad Veracruzana al no tener el presupuesto requerido o que no llegue algún subsidio federal o estatal una de las formas para tener un ahorro financiero seria la disminución de la matrícula de alumnos lo cual trae como consecuencia que no aumente su matrícula como lo demanda la población.

2) La ausencia de modernización en instalaciones y equipo, es necesaria la modernización de instalaciones y equipo que provean a la institución educativa lo necesario para estar en un nivel de competitividad ante la sociedad y las universidades de carácter privado.

3) Mantenimiento de las instalaciones de las IES. Igual que la anterior las instalaciones de las IES no tendrán un mantenimiento adecuado y esto trae como consecuencia la falta de un mantenimiento preventivo.

4) La incertidumbre de falta de pago Oportuno al personal docente y Administrativo. Como se mencionó en línea anteriores al faltar un subsidio en las Universidad Veracruzana de que si les llegara el pago o no y esto no deja que el personal rinda al cien por ciento.

5) Falta de pago en los pasivos y el sobreendeudamiento. Las condiciones de las IES con respecto al pago de los proveedores, Impuesto sobre la renta y otros ha ido en aumento y ha generado además, incertidumbre por parte de éstos últimos, negándose en muchos casos a suministrar el servicio o insumo como consecuencia del retraso del pago hasta por un año.

Bibliografía

Bobbio, Norberto (2005). Estado, gobierno y sociedad. Fondo de cultura económica. México.

Estévez-Nénninger E.H. 2002. Enseñar a Aprender: estrategias cognitivas. Colección Maestros y Enseñanza. (Ed.) Piados. México-Buenos Aires-Barcelona.

Hall, Richard H. (1996), Organizaciones estructuras, procesos y resultados. Editorial Prentice Hall hispanoamericana S.A. Sexta edición. México.

Harmon, Michael M. y Richard T. Mayer (1999). Teoría de la organización para la administración pública. Fondo de cultura económica. México.

Jones, Gareth R (2008), Teoría Organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones. Pearson Prentice Hall. Quinta edición. México.

Pfeffer, Jeffrey (2000). Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Editorial Oxford University press. México, S.A. de CV. México.

Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (2001). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. Fondo de cultura económica. México.

Scott, Richard W. (2005), Organizaciones: características duraderas y cambiantes, en Gestión y Política Pública. Volumen XIV. Número III, 2do. Semestre 2005.

Wisner, A. (1993) Sociología del trabajo. De la ergonomía a la antropotecnología. Nueva época núm. 17. Editorial Siglo XXI de España editores S.A. Madrid, España.

Referencias virtuales

Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm Página recuperada el 10 de septiembre de 2016

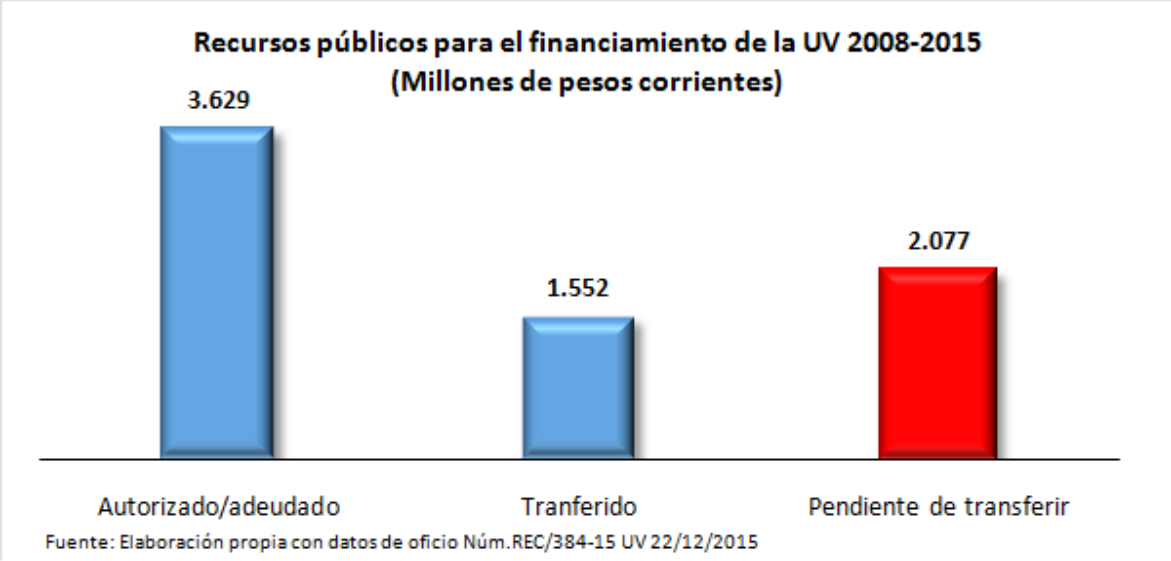
Ley General de Educación https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf Página recuperada el 10 de septiembre de 2016

Ley para la coordinación de la educación superior http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf Página recuperada el 10 de septiembre de 2016

Financiamiento público de la educación superior http://www.dgei.unam.mx/cuaderno6.pdf Página recuperada el 10 de septiembre de 2016

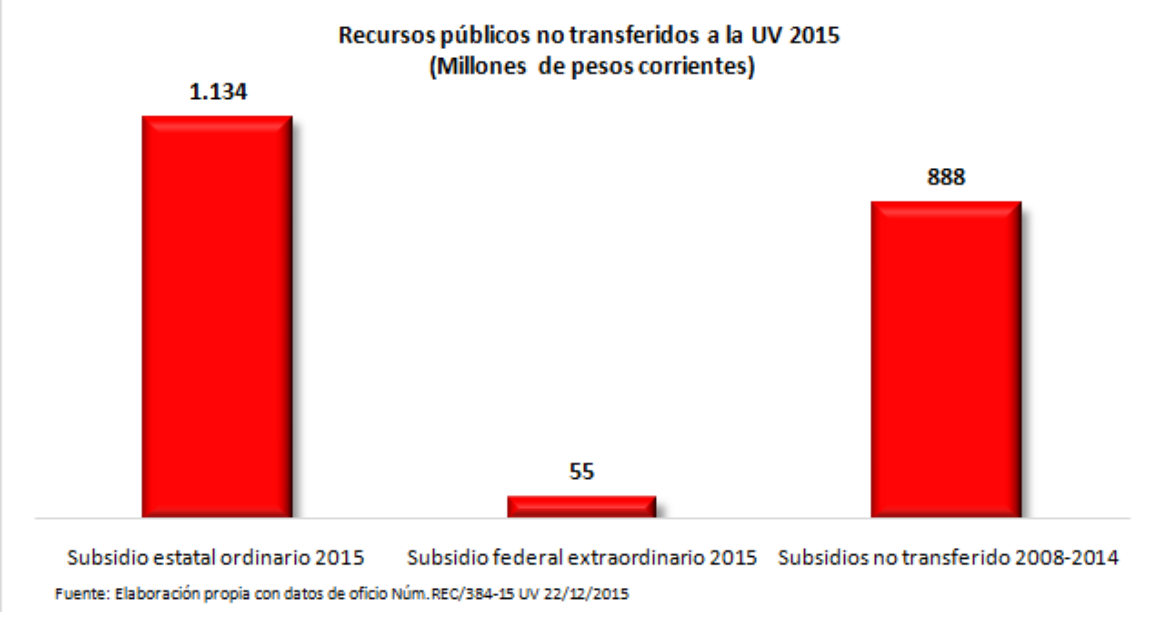
http://oneamexico.org/wp-content/uploads/2016/01/grafica-3.png Página recuperada el 30 de agosto de 2016

Anexo 1



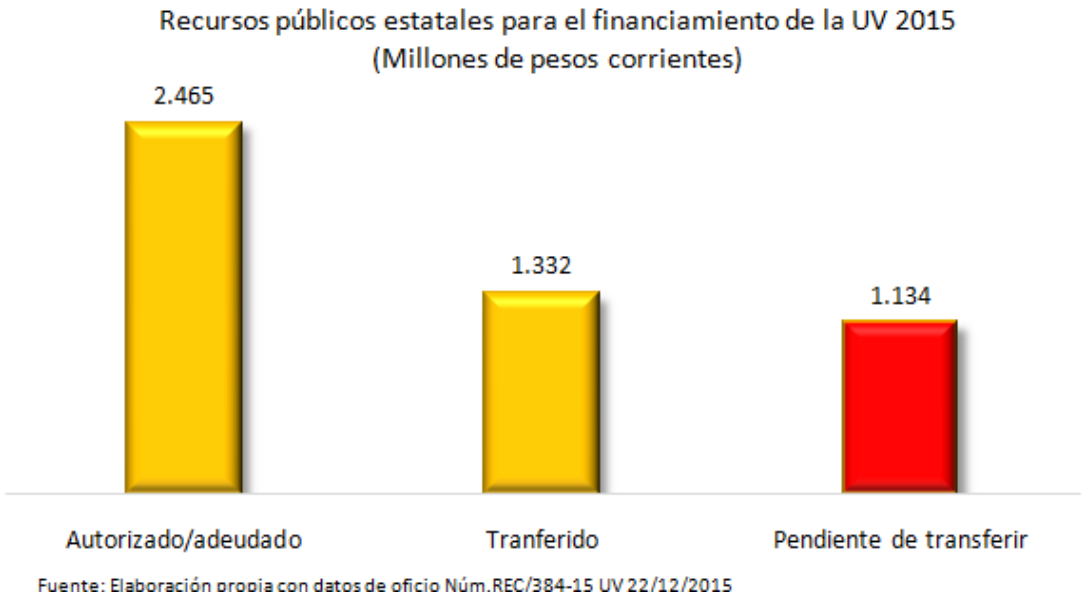
Fuente: Organización nacional anticorrupción (2016)

Anexo 2



Fuente: Organización nacional anticorrupción (2016)

Anexo 3



Fuente: Organización nacional anticorrupción (2016)

Problemática y temas emergentes de la educación superior

José Manuel Piña Gutiérrezo[1]
Emigdio Priego Álvarez[2]
Jorge Arturo Díaz González[3]

Resumen

De cara al futuro, la educación superior en México debe atender la problemática que le atañe desde una perspectiva integral, con el propósito de responder ampliamente a las exigencias de la sociedad del conocimiento. La presentación que pondré a consideración de ustedes, parte de un breve planteamiento de la situación actual de la educación superior en México. Haciendo una breve reflexión de como el sistema de educación superior en México, afronta una serie de problemáticas que requieren ser atendidas con oportunidad y eficacia, para extender sus beneficios a todos los sectores sociales y económicos. Se plantea como el Modelo de Educación Dual puede ser considerado para las actualizaciones de planes y programas de estudios, ya que promueve la vinculación de la teoría y la práctica, al buscar que el estudiante se incorpore a la empresa, organización o dependencia gubernamental, para propiciar una educación integral, dándoles nuevas habilidades profesionales.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, educación dual, planes y programas de estudios, educación integral, habilidades profesionales.

[1] rectoria@ujat.mx Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. C.P. 86040. Tel (993) 358 15 00 ext. 6002
[2] epalva7@gmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. C.P. 86040. Tel (993) 358 15 00 ext. 6002
[3] fisher20091956@hotmail.com Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. C.P. 86040. Tel (993) 358 15 00 ext. 6002

Introducción

La modernización en esta nueva etapa en la que está inmerso el mundo es considerada por algunos como un desencadenante de procesos productivos y benéficos para todos los seres humanos; para otros, es el peor de todos los escenarios dado que coarta el desarrollo integral de las personas y potencia exponencialmente la brecha socioeconómica entre los países, haciendo cada vez más poderosos a los poderosos y débiles a los débiles (Nuñez y Ortega, 2015).

En cualquiera de las dos circunstancias, los procesos generados por la globalización parecen ser inevitables y presentan, en cierto sentido, amenaza y oportunidad, inclusión y exclusión, progreso o retroceso; en este sentido, la educación como fenómeno social permeado por un afán modernizador no está exenta de las transformaciones generadas en este marco, no sólo de la globalización sino además de las geopolíticas, las cuales en su intento por establecer un nuevo orden mundial y la búsqueda de sustentabilidad ambiental, promueven de manera colateral la exclusión para aquellos que no tienen recursos para enfrentar los retos de la aldea global.

Didriksson (2012) analizó la problemática sobre la que atraviesa la educación superior y afirmó que, en la Sociedad del Conocimiento, las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un papel fundamental para la producción, difusión y aplicación del conocimiento. El autor, señala que debe existir un cambio radical de sus estructuras y en la “toma de decisiones políticas” para que las instituciones de enseñanza profesional asuman compromisos para la formación de sujetos críticos, dueños de capacidades y competencias de alto nivel.

Los esfuerzos y avances registrados en las últimas décadas son plausibles, sin embargo, es preciso asegurar una mayor equidad y calidad educativas. Ambos aspectos condensan el principal desafío a vencer. Las principales estrategias deben concentrarse en abrir más opciones educativas para un mayor número de jóvenes, sobre en todo en las regiones y grupos más marginados, así como en mejorar significativamente la oferta de carreras.

Problemática y desafíos de la Educación Superior

Una posible solución para sortear los desafíos a los que se enfrentan las universidades en los primeros años del siglo XXI, es el recurso de adopción de nuevos modelos académicos, con la creencia estratégica que serán éstos los que permitan intervenir en un contexto social, político, económico, educativo y tecnológico diversificado, donde los intereses externos e internos (institucionales) se articulen para un beneficio en común.

La educación superior en México debe intentar responder a los patrones internacionales y la dinámica de los procesos de globalización económica. Estos procesos de globalización más propios de las economías post industriales, arrastrarán consigo tendencias hacia la organización posmoderna y la sociedad del conocimiento para apuntalar un proyecto hegemónico de sociedad global que dé sustento al mercado global y a una democracia global. La sociedad del conocimiento más parece una utopía cuya realidad implica que las Instituciones de Educación Superior (IES) se transformen bajo un guion de libre mercado como el imperativo de un pensamiento hegemónico cada vez más confrontado por las manifestaciones de la diversidad cultural (Vargas, 2008).

La denominada sociedad de la información y el conocimiento es una consecuencia de los procesos de globalización y del avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). La transformación de la educación superior debe centrarse en generar, investigar, organizar, coordinar, compartir, difundir y aplicar el conocimiento en el gran contexto de la sociedad global del conocimiento y dar respuesta a las crecientes demandas del desarrollo. Todas las IES deberán estar conectadas en redes administrativas, académicas y científicas, logrando la conectividad total de los procesos. No obstante, se deberá tener plena conciencia de la posible dependencia tecnológica, el factor de costo-beneficio y las bondades que pueden ofrecer las TICs.

Se presentan muchas semejanzas en las tendencias en la educación superior a nivel global, tales como la universalización de la educación superior, la cual se expresa en una diversificación de la oferta educativa con diferentes opciones de planes y programas de estudio. El cambio de los contenidos de planes y programas de estudio debe permitir a los egresados de las IES mayores oportunidades para insertarse en el mercado laboral, considerando los requerimientos de la especialización dados los avances científicos y tecnológicos y la formación transdisciplinaria (Morin, 1999a, 1999b, 1999c; Congreso Internacional, 1997; y Nicolescu, 1997). La transdisciplinariedad, la complejidad de las IES y la incertidumbre de su entorno más globalizado constituyen el nuevo paradigma que va más allá del mero enfoque economicista y que considera a la realidad cada vez más compleja e interrelacionada, incierta e impredecible.

La transformación de los contenidos en un diseño curricular de planes y programas de estudio lleva implícita una revisión de los principios de la filosofía educativa y el rediseño de los modelos académicos y de organización institucional, los nuevos perfiles de egreso, la retícula, estrategias pedagógicas capaces de impulsar la transdisciplinariedad y la complejidad de los fenómenos científicos y tecnológicos. Una realidad cada vez más compleja presenta como retos a la IES de los próximos años, la necesidad de integrar más que descomponer, los procesos de generación y aplicación del conocimiento y, por lo tanto, el desafío de diseñar las estructuras más eficaces y eficientes. Además de que las sociedades generan y transmiten la información y los conocimientos, aquellas que se incorporan a la economía del conocimiento, registran, comercializan, importan, exportan y aplican el conocimiento, eliminando las barreras tradicionales entre las manufacturas y los servicios. Estas economías basadas en el conocimiento son más competitivas debido al valor agregado que ofrecen los sistemas de investigación e innovación científica y tecnológica (Vargas, 2008).

En la lógica de las relaciones Estado – sociedad – empresas – IES (Educación Superior) se presenta una gran tensión en la racionalidad gubernamental (Casanova, 2002) centrada en las necesidades sociales y la racionalidad instrumental dirigida hacia la eficiencia de la economía y la rentabilidad del mercado. Los intereses del sector empresarial se presentan mediante diversas formas organizacionales para reclamar su participación en el control de las IES en un mercado educativo. Acosta Silva, (2000) argumenta que los procesos de liberalización económica y política desarrollados en buena parte de las sociedades

latinoamericanas contemporáneas, parecen hallar sentido en el marco de una redefinición de las fronteras de la acción pública y de los nuevos significados de la acción pública misma. A una larga tradición estatista de la acción pública le ha seguido una tendencia liberadora y civilista de los asuntos públicos, más asociada a los mecanismos del mercado y a la dinámica de los equilibrios democratizadores provocada por las fuerzas políticas y sociales emergentes.

Las reformas estructurales de la educación superior en México tienen su principal sustento teórico en la modernización bajo un entorno de procesos de globalización económica. Esas reformas estructurales de la educación superior tienen como finalidad superar las crisis de cobertura de la demanda educativa (Ibarra, 2002). La implementación de las reformas en las IES presupone la determinación de ciertos principios teóricos, técnicos y políticos. El crecimiento de la cobertura en educación está supeditada a políticas de contratación e inducción de académicos de alto rendimiento y de alto nivel de calidad académica. Estas reformas orientadas a un nuevo proyecto de institucionalización académica, implican reformas en sus estructuras, en los diseños institucionales, en la gobernabilidad institucional y de diferenciación funcional.

Lanz, 2003 nos hace mención en relación a la transformación institucional, deberá propiciarse un cambio en el modelo educativo de tal forma que implique el cuestionamiento del modelo de sociedad en el que se fundamenta y que conduzca a las universidades a otros modos de pensar, de organizar, de producir y transmitir los saberes.

La política educativa tiene que ser el instrumento que direccione las tendencias actuales en las cuales se debe implementar la transformación de la educación superior, de tal forma que se dé respuesta a los retos de los tiempos inciertos y complejos por venir. Los principios de relevancia, calidad e internacionalización, de acuerdo con la UNESCO, deben guiar los continuos cambios en la educación superior.

Es decir, que los programas educativos tengan mayor pertinencia, que respondan a las necesidades de los sectores productivo y público. Además, dichas disparidades se reflejan también en el acceso, la distribución y la permanencia dentro del mencionado nivel. De igual forma, son evidentes las desigualdades en la distribución de la matrícula en las entidades federativas.

Otro fenómeno asociado a la cobertura es la relativamente escasa demanda de los jóvenes por incorporarse a programas educativos innovadores o de vanguardia, ya que se sigue observando las tendencias a las carreras tradicionales como son Médico Cirujano en el área de salud, Licenciatura en Contaduría Pública y la de Administración en el área económico administrativas por mencionar algunas de las más demandadas.

Por otra parte, si bien la evaluación ha propiciado la rendición de cuentas de las instituciones correspondientes, el incremento en la excelencia de la educación no es el esperado. Si bien hay una segunda generación de indicadores que ayudan a medir y dar seguimiento a los resultados que generan las instituciones de educación superior, un grave problema de la evaluación del desempeño es la

profesionalización y tecnificación de las áreas de estadística de las unidades de planeación.

Los índices de abandono escolar, el rezago o la eficiencia terminal no han mejorado significativamente. Con base en estudios realizados por la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre los países integrantes, México comparte con Turquía el primer lugar en deserción en el nivel superior. De hecho, Fernando Serrano Migallón, ex subsecretario de Educación Superior de la SEP, afirmó que, en los últimos 15 años, el índice de deserción se ha ubicado entre el 7.5 y 8.5 por ciento (García, 2015). Las causas son varias, pero el principal factor es el económico. En este sentido, el INEGI documenta que sólo ocho de cada 100 alumnos concluyen una carrera universitaria.

Ante tal contexto, es responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior brindar a los jóvenes alternativas de apoyo y acompañamiento. Por ello, es necesario promover de manera más intensa el uso de enfoques y modelos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento, así como favorecer la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos. A su vez, se observa que los contenidos académicos y la organización curricular se encuentran un poco rezagados con respecto a las transformaciones colectivas y las expectativas de la juventud.

Aunado a ello, las universidades encaran serias adversidades financieras, las cuales restringen su capacidad de atención a las crecientes y diversas demandas internas dentro de un contexto cada vez más competitivo. Aún no cuantificamos el

golpe en particular, pero en lo general, a partir del proyecto de Presupuesto de Egresos 2017 de la Federación, podemos darnos una idea bastante aproximada, porque los recursos para el sector educativo sufrirían un recorte de aproximadamente 37 mil millones de pesos.

Por otra parte, el modelo de trabajo docente ha privilegiado la acumulación de grados académicos y actividades de investigación, pero en muchos casos las condiciones para el desarrollo de dichas tareas son inadecuadas. En los años por venir tendremos que asumir el desafío del relevo generacional de investigadores, ya que, en 2013, el promedio de edad de los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores era de 48.2 años. Para lograrlo, es preciso diseñar estrategias integrales que garanticen la estabilidad en la carrera académica, lo cual incluye la detección y el ingreso de talentos jóvenes, el desarrollo y consolidación de docentes a través de políticas de capacitación y estímulos económicos y académicos, aunado al aseguramiento de una jubilación y pensión dignas. La posibilidad de que más jóvenes asistan y permanezcan en las aulas universitarias hasta la conclusión de sus estudios debe estar sustentada en la preparación, la superación y el reconocimiento constantes de los catedráticos.

La falta de congruencia entre la oferta educativa, las necesidades sociales y las demandas de un mundo laboral inserto en la dinámica globalizadora, se suma a la lista de asuntos a resolver (Conacyt, 2013). Al no haber oportunidades suficientes para el desarrollo de los jóvenes a través de la educación y el empleo, México está desperdiciando su bono demográfico, orillando a este grupo a adherirse al sector informal o a actividades delictivas.

Es indispensable fortalecer el diálogo y el intercambio de experiencias y recursos con centros educativos de otros países, a partir de alianzas estratégicas y productivas. Además, superar las limitaciones en el diagnóstico, la planeación, la difusión cultural y la extensión de los servicios.

La deficiente coordinación entre las instituciones de enseñanza superior constituye una realidad insoslayable, que sólo será posible mitigar con capital humano motivado y capacitado, así como estructuras académicas y administrativas adecuadas y dispuestas a trabajar en equipo con otras IES. El establecimiento de una nueva dimensión interinstitucional permitiría optimizar el avance científico mediante una comunidad académica fuerte e integrada, a la vez que racionalizar y hacer más eficiente el uso de los diversos recursos universitarios.

Retos y temas emergentes

El proceso de apertura económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales representan el nuevo contexto en el cual operan las instituciones de enseñanza superior mexicanas, con todo y los retos antes descritos.

Ante este panorama, la formación profesional constituye un factor fundamental para una exitosa proyección de nuestro país en el escenario mundial. Para tal efecto, se requieren programas emergentes que faciliten el adiestramiento de personas calificadas que protagonizarán el desarrollo económico, social y político de la Nación.

En este sentido, se presentan nuevas oportunidades para establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural educativo, por medio de:

- La consolidación de programas de intercambio y movilidad de estudiantes y profesores. Actualmente las universidades han realizado convenios con instituciones educativas tanto en el país como en el extranjero, para que alumnos salgan a realizar estudios de movilidad y de igual forma los profesores puedan hacer estancias de investigación con otras instituciones;
- La realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos, donde los proyectos de investigación aprovechan el conocimiento de prestigiados investigadores de otras instituciones para llevarlos a cabo en menos tiempo;
- Y el afianzamiento de redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento, aprovechando las ventajas comparativas de las instituciones del extranjero.

Ante las profundas transformaciones en los mercados de trabajo globales, será necesario pasar de la formación de empleados a la formación de profesionales emprendedores que inicien y desarrollen sus propias empresas.

En ese tenor, se torna indispensable ofrecer alternativas que les permitan a los jóvenes tomar una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y experiencia laboral:

- Participando en el diseño y operación de proyectos reales y significativos;

- E impulsando la construcción y el desarrollo de competencias, conocimientos, destrezas y actitudes, para enfrentar la problemática que la vida les plantea.

Precisamente, el Modelo de Educación Dual promueve la vinculación de la teoría y la práctica, incorporando al estudiante a la empresa, organización o dependencia gubernamental, dando empuje a nuevas habilidades profesionales y logrando una preparación integral que los capacite para desenvolverse en cualquier ámbito.

Tal y como lo indica (Rolf, 1997) la formación dual recibió su nombre actual a raíz de la definición aplicada por la Comisión Alemana de Educación y Cultura en 1964, a partir del Dictamen Pericial sobre la Formación Profesional y la Educación Escolar, y de las escuelas de perfeccionamiento profesional en el transcurso del siglo XIX, que se consideran antecesoras de los actuales centros de enseñanza.

La educación dual es una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en dos lugares distintos; la institución educativa y la empresa, que se complementan mediante actividades coordinadas. El principio fundamental de este modelo pedagógico corresponde a la relación educación-trabajo en la formación profesional, que se cimienta en los enfoques tecnológico y humanista y debe ser abordado desde perspectivas filosóficas para determinar el tipo de ciudadano que se desea formar, sus valores universales como individuo y a partir de su convivencia con otros, desde el fundamento epistemológico define el saber y las diversas modalidades de conocimiento, su fundamento psicopedagógico

comprende un proceso de enseñanza y de aprendizaje que interrelaciona la psicología y la pedagogía para orientar esa actividad en dos lugares distintos, la escuela y la empresa, mediante un enlace cooperativo, el fundamento socioeconómico que establece la visión de formación del recurso humano para la productividad y que se apega al desarrollo económico y social del individuo y de la sociedad en la que está inmersa (Araya, 2008).

Este proceso educativo, a diferencia del tradicional en el que el docente asume una posición de poder, pasa a ser una actividad dinámica. Así, tanto el participante como el facilitador deben aplicar principios de autorresponsabilidad, de análisis crítico y de creatividad en la concepción de cada etapa de ese proceso y con ello promueven.

El propósito principal de la formación dual está orientado a un proceso educativo integral, a través de una alianza estratégica entre la empresa y la academia. En este proceso, el estudiante alcanza un nivel de desarrollo en un puesto de trabajo que le permitirá competir como un profesional altamente calificado por sus cualidades humanas, intelectuales, prácticas y actitudinales. Por su parte, la empresa recibe un aporte de conocimiento, a partir del aporte del alumno, así también la institución educativa actualiza y enriquece su quehacer académico con base en las necesidades reales de formación, que sistematiza a partir de la experiencia del estudiante (Araya, 2008).

La formación dual, desde el punto de vista del currículo como tecnología, según (Castillo, 2003, citado por Araya, 2008), involucra la búsqueda y el uso de

los medios para conocer y aprender, especialmente en la actividad propia del mundo laboral, por la capacidad de trasladar a la práctica el acervo teórico y el cultivo de una actitud científica, de habilidades tecnológicas y técnicas relacionadas con un oficio, una profesión o una especialidad que se denomina actividad didáctica-productiva, base de esta modalidad educativa o el aprender a hacer.

La formación dual (Vega, 2005,), la define como una modalidad de formación profesional, y por ende educativa, que realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje en dos lugares distintos, en una institución educativa donde realiza actividades teóricas-prácticas y en una organización donde ejecuta actividades didáctico-productivas que se complementan y se alternan.

La formación dual en México está relacionada con empresas automotrices, químicas, eléctricas y electrónicas, de alto nivel tecnológico. La mayoría de empresas que se comprometen con ella son alemanas. La procedencia alemana, según (Labarca,1998, citado por Araya, 2008), es reconocida por las empresas; incluso algunas de ellas, como Siemens, enfatizan ese aspecto considerándolo parte de la cultura de la empresa.

La visión del sistema de educación superior debe incluir la innovación como uno de sus ingredientes más dinámicos. Ello supone importantes cambios en la forma de concebir el aprendizaje, en la utilización de los métodos pedagógicos y tecnologías educativas y en la definición de los roles de los actores esenciales de la enseñanza superior:

- Los maestros deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores;
- Los directivos más académicos y profesionales;
- y los alumnos serán más activos y responsables de su proceso formativo.

Conclusiones

Los centros de educación superior deberán centrarse más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al crecimiento sostenible, la paz, el bienestar y el respeto a los derechos humanos.

En la Declaración final de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2008, p. 5), celebrada en Colombia en el 2008 se señaló que los retos que debe afrontar este nivel de enseñanza se fundamentan en aspectos como la generación de conocimientos, formación de profesionales integrales y competentes, con valores que respondan a las necesidades de la sociedad, desarrollo de alternativas de acceso más flexibles y para todos, para lograr altos horizontes de permanencia y egreso que contribuyan a alcanzar niveles superiores de equidad y justicia social, oferta de un posgrado más diversificado, con calidad y vinculado a la investigación, mejoramiento de la formación de los docentes e investigadores, fortalecimiento del proceso de internacionalización, a través del trabajo en redes académicas basadas en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de valores humanistas y el diálogo intercultural, desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación,

desarrollo de sistemas de evaluación y acreditación pertinentes y participación de la comunidad universitaria en la gestión institucional.

Asimismo, las Instituciones de Educación Superior enfrentan retos para cubrir demandas del contexto internacional, nacional, local: adaptarse a las demandas de los mercados laborales ofreciendo una capacitación que, sin renunciar a la formación propiamente universitaria, promueva en sus estudiantes el desarrollo de competencias que les faciliten acceder a la oferta laboral y generar formas alternativas de empleo, situarse críticamente en un ambiente de competitividad social donde prime la calidad y la capacidad para establecer planes de desarrollo, de modo que puedan proponerse acciones de intervención encaminadas a revertir la injusticia, la discriminación y la pobreza, entre otros males, predominantes en las sociedades (Rodríguez, De León, y Galarza, 2015).

Las IES deben convertirse además, en un motor impulsor del desarrollo tanto en lo cultural como en lo social y económico, a través del establecimiento de alianzas de colaboración con diversas organizaciones, reubicarse en un escenario de formación y empleo para generar estrategias innovadoras, potenciando la inter y la transdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de estudiantes y profesores, la investigación en redes, los programas y sistemas de acreditación compartidos, promoción de la conciencia ecológica y la formación multicultural, que propicie la construcción de una ciudadanía global, entre otros. Debe ser capaz de incorporar las nuevas tecnologías en la gestión institucional y académica, aprovechar su potencial para generar formas creativas de relaciones en un contexto de reducción de recursos que exige la incorporación de fuentes de

financiación y una mayor transparencia y eficiencia en la distribución y utilización de los mismos.

Al respecto, en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en Paris en el 2009 se planteó que: “en ningún momento en la historia ha sido más importante invertir en la educación superior como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento y la diversidad; el promover la investigación, la innovación y la creatividad”. (UNESCO, 2009, p. 1)

Todo ello, desde el punto de vista de la docencia, exige desarrollar la formación de los profesionales con un carácter más abierto, flexible, dinámico y recíproco, expresado en la relación bidireccional profesor-estudiante; enfocar la investigación hacia la generación de nuevos conocimientos, que tributen al desarrollo social e institucional, basada en los principios de la inter y la transdisciplinariedad y en vínculo directo con el posgrado, así como contribuir, desde la extensión universitaria, a la formación integral del estudiante, promoviendo los valores éticos, morales y culturales y el vínculo universidad-sociedad, a través de sus diferentes formas de manifestación (difusión de la cultura científica, tecnológica, socio-humanística, político- ideológica, de salud, entre otras); además de la prestación de servicios a la comunidad universitaria y a la población en general (Rodríguez, De León, y Galarza, 2015).

La formación del profesional es un proceso, que, en su relación dialéctica con los restantes procesos universitarios, determina la pertinencia social de la respuesta de la universidad a un conjunto de exigencias actuales. Significa la

búsqueda de la pertinencia y la optimización del proceso formativo, lo que se identifica con calificativos de calidad y excelencia; ello incluye en primer lugar, el ajuste constante a las nuevas exigencias emanadas de los cambios del entorno (internacional y nacional), y en particular de los tecnológicos, asociados al desarrollo creciente de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y de las concepciones predominantes de su gestión, en la llamada sociedad del conocimiento (Ferrior, 2011, p.14).

Al respeto, Horruitiner (2011, p.15), planteó la necesidad de "lograr egresados universitarios comprometidos con su país, poseedores de una cultura científica, técnica, humanística y ambiental, con capacidades, habilidades y ética necesaria para ejercer la profesión, con posibilidades de adaptar y renovar sus conocimientos en aras de satisfacer las necesidades siempre cambiantes de la sociedad y de contribuir a alcanzar elevados niveles de desarrollo sostenible en el país". Por eso, es fundamental que, además de competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, la enseñanza superior coadyuve a la formación de personas dotadas con principios éticos y alta responsabilidad social.

La UNESCO recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización:

- La relevancia se refiere al papel que desempeña y el sitio que ocupa la enseñanza superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios correspondientes. Así como en

términos de las relaciones con el mundo del trabajo en un sentido amplio, los vínculos con el Estado, el financiamiento público, al igual que las interacciones con los demás niveles y formas del sistema educativo. A este respecto, con la tendencia prevaleciente en muchos organismos internacionales, se insiste en el imperativo de una búsqueda de fuentes alternas de financiamiento.

- En cuanto a la calidad, ésta debe considerar la comprometida y entusiasta participación de docentes, investigadores y estudiantes, permeando los métodos, procesos, programas y servicios que se proporcionan, en el marco de una infraestructura académica y administrativa eficiente y moderna.
- Finalmente, el principio de internacionalización es de gran impacto. Pues se considera que el aumento en los intercambios entre universidades de distintos países redunda en un mayor entendimiento entre las culturas y en una mejor difusión de saberes. Del mismo modo, las estrategias de cooperación constituyen un elemento de la mayor importancia para el fortalecimiento institucional de universidades de países en vías de desarrollo.

En el Siglo XXI, la autonomía ocupa un lugar decisivo en la escala de valores de las instituciones de enseñanza superior. La organización de las actividades y la toma de decisiones debe hacerse preferentemente mediante mecanismos establecidos y operados de manera interna, principalmente por sus cuerpos académicos, pero siempre con apego al marco jurídico de la sociedad.

He aquí, brevemente descrita, la problemática más visible de la educación superior en México y las tareas prioritarias que le tocan asumir en el Tercer Milenio. Reconocerlas, analizarlas y debatirlas es el primer paso en la misión que nos motiva a alcanzar los más elevados parámetros de prestigio al interior y exterior del país. Atenderlas con un enfoque novedoso, viable y oportuno nos compete a todos. En la conjunción de voluntades radica la clave para lograrlo. Juntos, con perseverancia, entrega y tesón, podemos marcar la diferencia desde todo México.

Que el conocimiento que se produzca y transfiera desde las universidades se oriente a combatir la pobreza, la desigualdad y la inequidad, a disminuir las brechas entre los países desarrollados y los menos desarrollados, y fortalezcan la competitividad y la productividad de la región y de los países, desde el plano de una nueva cooperación horizontal y de políticas de corresponsabilidad con todos los actores y sectores de la educación y de la sociedad. Entre estos compromisos debe estar la formación de ciudadanos críticos y libres, con capacidades y competencias de alto nivel, que puedan llevar a cabo un liderazgo en el fortalecimiento de la democracia y de la transformación social (Didriksson, 2012).

Referencia Bibliográfica

Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en una período de transición.* México: Universidad de Guadalajara/Grupo editorial Porrúa.

Araya, I. (2008). La formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación, 32*(1), 45-61.

Casanova, H. (2002). La universidad, hoy, idea y tendencias de cambio. *En Muñoz, Humberto, Universidad: Política y cambio institucional*, 31-35.

Castillo, L. (2003). *http://www.asesoríaspedagogicas.cl/*. (E. d. Básica, Productor) Recuperado el 03 de Marzo de 2003, de http://www.asesoríaspedagogicas.cl/ipp/clase.curriculum.doc

Conacyt. (2013). *http://www.foroconsultivo.org.mx.* Recuperado el 06 de Noviembre de 2016, de http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/conacyt/sistema_nacional

Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación superior en América Latina. *Perfiles Educativos, 34*(138), 184-203.

Ferriol, F. (2011). Modelo de planificación estratégica para el Ministerio de Educación de la República de Cuba. *(Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Eduacación)*.

García, M. (22 de Julio de 2015). *http://www.milenio.com.* Recuperado el 6 de Noviembre de 2016, de http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/desercion-universitaria-mexico_18_559324103.html

Horruitiner, P. (2011). La educación superior, retos y perspectivas en la sociedad cubana. *Pedagogia 2011, Curso 17*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Ibarra, E. (enero-abril de 2002). La nueva universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7*(14), 75-105.

Labarca, G. (1998). *http://www.cinterfor.org.uy/*. (e. y. Políticas y estrategias para mejorar la calidad, Productor, & Santiago de Chile: CEPAL-GTZ) Recuperado el 15 de Marzo de 2007, de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/ret/ges_for/xii_index.htm

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Morín, E. (1999). *Sobre la interdisciplinariedad.* París: Boletín del Centre Internacional de Recherches et Etudes Transdisciplianires (CIRET).

Nicolescu, B. (1997). The transdisciplinary evolution of university condition for sustainable developlement. *Congreso Universities responsabilities to society.* Bankok.

Nuñez, Y., & Ortega, J. (Junio-Agosto de 2015). *http://www.agora127.com.* Recuperado el 06 de Noviembre de 2016, de http://www.agora127.com/Agora127_10/se10ortega1.html

Rodríguez, D., De León, L., & Galarza, J. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión. *Universidad y Sociedad*(ISSN: 2218-3620), 52-55.

Rolf, A. (1997). *Preguntas y respuestas relacionadas al sistema de formación profesional Alemán.* Munich, Alemania Federal: Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología.

UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias: Colombia.

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. París-Francia.

Vargas, J. (2008). La educación del futuro, el futuro de la educación en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 8*(1), 1-33.

Vega, L. (2005). *Evaluación Programa en Administración de Oficinas 2000-2004.* Universidad Nacional. Escuela de Secretariado Profesional.

PRÁCTICAS Y REALIDADES DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Esta edición se terminó en Agosto de 2017

Grupo Editorial HESS, S.A. de C.V.

Manuel Gutiérrez Nájera No. 91,
Col. Obrera, del. Cuauhtémoc, Ciudad de México
C.P. 06800, Tel: (0155) 5761-2020

www.notasfiscales.com.mx

La complejidad en el estudio de las organizaciones educativas se equipara con lo complejo del estudio de la educación misma, si bien a través del tiempo se ha intentado explicar desde una perspectiva teórica el fenomeno de la educación, relativamente han sido pocos los intentos por explicar a la organización educativa.

En palabras H. L. Gray sostiene que “Cada vez que alguien escribe sobre la educación o las instituciones educativas se está basando en su propia concepción de qué es la educación y cómo tendría que estar organizada, incluso aunque esta concepción no esté completamente desarrollada y articulada”. Sin embargo en un esfuerzo por desentramar tal complejidad, la Red Mexicana de Investigadores en Análisis Organizacional pone a disposición del lector este tomo en el cual encontrará un compendio de trabajos de investigación para su análisis y reflexión que si bien refuerzan la inquietud expuesta por Gray, ponen en la mesa de discusión interesantes elementos de debate relacionados con las prácticas y realidades de las organizaciones educativas.

Desde enfoques educativos y organizacionales diversos tales como: administración educativa, tecnología en la educación, gestión educativa, liderazgo educativo, capital cultural, institucionalismo y ambigüedad; agrupados en investigaciones en proceso, investigaciones concluidas y temáticas.